

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

2016

A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN
2016

A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése



SZERKESZTETTE
Zsolnai Anikó, Kasik László

SOROZATSZERKESZTŐ
Kozma Tamás, Perjés István

SZAKMAI LEKTOROK
Benedek András, B. Németh Mária, D. Molnár Éva, Fejes József Balázs,
Forray R. Katalin, Gaul Emil, Géczi János, Golnhofer Erzsébet,
Janurik Márta, Józsa Krisztián, Kasik László, Kárpáti Andrea, Kéri Katalin,
Kozma Tamás, Molnár Gyöngyvér, Molnár Edit Katalin, Németh András,
Papp Gabriella, Pukánszky Béla, Pusztai Gabriella, Réthy Endréné,
Szabó Ákosné, Tóth Zoltán, Tóth Péter, Vidákovich Tibor, Zsolnai Anikó

ISBN 978-963-306-567-9

Technikai és nyelvi szerkesztő
Börcsökné Soós Edit, Kasik László

Kiadó
Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet
Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága

Felelős kiadó
Zsolnai Anikó, a XVI. ONK elnöke

Készült
Innovariant Nyomdaipari Kft.
www.innovariant.hu
Felelős vezető: Drágán György ügyvezető

TARTALOM

Előszó	7
TANÍTÁSI MÓDSZEREK AZ OKTATÁS KÜLÖNBÖZŐ SZÍNTEREIN	9
Czékmán Balázs: Tablettel támogatott oktatás általános iskolában: egy tanév eredményei	11
Eck Júlia: Drámapedagógia a tantárgypedagógiákban	26
Gulyás Enikő: Fejlesztő (e-)biblioterápiás foglalkozások videónaplóinak tartalomelemzése	54
Lesznyák Márta, Balogh Dorka: Projekt módszer a fordítás tanításában	75
SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK, INTEGRÁCIÓ	101
Méhes Krisztina, Stefanik Krisztina: Úton-útfélen... autizmussal élő középiskolás diákok szociometriai helyzete és viktimizációja	103
Varga Aranka: A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése	113
Szenczi Beáta, Víg Tibor, Szekeres Ágota, Zentai Gabriella: Integráltan tanuló SNI-diákok szövegértés eredményei az adaptált Országos kompetenciamérésen	142
KÉSZSÉGEK, KÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSE ÉS FEJLESZTÉSE	171
Buzás Zsuzsa, Csontos Tamás: A nyelvi és zenei feldolgozási folyamatok kapcsolódási pontjai	173
Rausch Attila: Korai számolási készségek online mérése első évfolyamos tanulók körében	193
Szabó Zsófia Gabriella, Korom Erzsébet: A feladatmegoldási idő változása kombinatív képességre irányuló fejlesztőkísérlet elő- és utótesztje során 3. évfolyamosok körében	209
Veres Gábor: Gondolkodási készségek azonosítása és fejlesztése a biológia tantárgyban – tankönyvelemzés	224

KIEMELKEDŐ TELJESÍTMÉNY, ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG 241

- Tokai Dalma, Lendvayné Győrik Gabriella, Fülöp Márta:** Középiskolás kémiatehetségek versengési attitűdje és viszonya a versenyekhez 243
- Fehérvári Anikó, Széll Krisztián, Paksi Borbála:** Az iskolai eredményesség szervezeti meghatározottsága 268
- Bényei Judit, Derényi András, Pallag Andrea, Schmidt Andrea:** Hallgatók és oktatók a tanulás-tanítás eredményességéről és fejlesztési lehetőségeiről a művészeti felsőoktatásban 287

NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK 309

- Endrődy-Nagy Orsolya:** Ukiyo-e – A japán fametszet mint lehetséges gyermekortörténeti forrás 311
- Nóvik Attila:** Nem szakmai tartalmak megjelenése a néptanítók lapjában (1868–1892) 325
- Garai Imre, Szabó Zoltán András:** A szakkollégiumi mozgalom története és jelenkori kihívásai 344
- Vörös Katalin:** Nyelvében és iparában él a nemzet – Nemzetépítési törekvések és a középfokú iparoktatás a 19–20. század fordulóján 365

FELSŐOKTATÁS-KUTATÁSOK 391

- Serfőző Mónika, Bajzáth Angéla, Sándor Mónika, F. Lassú Zsuzsa:** Pedagógushallgatók reflexiója a projektalapú tanulási folyamatra 393
- Hegedűs Roland:** Hátrányos helyzetből a felsőoktatásba, majd a munka világába 421
- Cseh Györgyi Lenke, Baráth Réka:** Az újraértelmezett tanulás – egy tanulási élmény fókuszú fejlesztés tapasztalatai és eredményei a felsőoktatásban 438
- Kálmán Anikó:** Együttműködő tudásépítés a finn tanárképzésben 466

SZAKKÉPZÉS, FELNŐTTOKTATÁS 481

- Takács-Miklósi Márta:** Fiatalkorú fogvatartottak oktatási-képzési lehetőségei 483
- Szabó Barbara Éva:** A felsőoktatási szakképzés hallgatói a felvételi adatok tükrében 500

ELŐSZÓ

A tisztelt olvasó a XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia tanulmánykötetét „tartja kezében”. Nem volt könnyű dolgunk a tanulmányok kiválasztásakor, hiszen a konferencia eddigi történetében minden bizonnyal a szegedi rendezvényre látogattak el a legtöbben. Közel 550 résztvevője volt a konferenciának, ahol 178 tematikus előadást, 41 szimpóziumot és 11 posztert mutattak be.

A tanulmánykötet címe – *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* – a nemzetközi trendekhez hasonlóan azt a célt és törekvést tükrözi, hogy a neveléstudomány által vizsgált kérdések és problémák kutatása azok összetettsége miatt csak interdiszciplináris megközelítésben lehetséges. E szellemiség volt az egyik szempontja a tanulmányok kiválasztásának. Emellett fontosnak tartottuk azt is, hogy a fiatal és a már nagy tapasztalattal rendelkező kutatók egyaránt lehetőséget kapjanak a publikálásra, valamint a neveléstudomány klasszikus diszciplínáihoz tartozó empirikus és elméleti munkák is szerepeljenek a könyvben. A felsorolt szempontok alapján a könyv fő témakörei a következők: Tanítási módszerek az oktatás különböző szinterein; Sajátos nevelési igényű tanulók, integráció; Készségek, képességek fejlődése és fejlesztése; Kiemelkedő teljesítmény, iskolai eredményesség; Neveléstörténeti kutatások; Felsőoktatás-kutatások; Szakképzés, felnőttoktatás.

A kötet szerkesztése során nagy segítséget jelentett számunkra a szakmai lektorok lelkiismeretes munkája, valamint a technikai előállításban közreműködő kollégák – Börcsökné Soós Edit, Halof Ferenc és Molnár Katalin – tevékenysége, amiért hálával tartozunk nekik.

Bízunk benne, hogy a könyv lehetővé teszi az új kutatási eredmények széles körű szakmai megismertetését, és együttműködést kezdeményez a neveléstudomány és a társszakmák kutatói között. Ennek reményében ajánljuk a tanulmánykötetet minden olvasó figyelmébe.

2017 szeptembere

Zsolnai Anikó
a XVI. ONK elnöke
szerkesztő

Kasik László
a XVI. ONK titkára
szerkesztő

TANÍTÁSI MÓDSZEREK AZ OKTATÁS KÜLÖNBÖZŐ SZÍNTEREIN





TABLETTEL TÁMOGATOTT OKTATÁS ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN: EGY TANÉV EREDMÉNYEI

Czékmán Balázs

DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskola
balazs.czekman@gmail.com

Absztrakt

A mobiltechnológia oktatási célú használata elterjedőben van, amit a nemzetközi (Clarke és Svanaes, 2014; Fabian és Maclean, 2014; Marés, 2012) és a hazai (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015; Kis-Tóth és mtsai, 2014; Racsko és Herzog, 2015) kutatások eredményei is alátámasztanak. Ezekben belül kiemelt szerepet töltenek be a tabletek, melyek elsősorban méretüknek, hosszú üzemidejüknek, könnyű használhatóságuknak köszönhetően kaptak helyet az osztálytermekben (Marés, 2012). Az elterjedni látszó új készülékek tantermi vizsgálataiban azonban még számos kérdésre keresik a válaszokat. Az előző kezdeményezések nyomdokain a budapesti Kispesti Puskás Ferenc Általános Iskola is elindította „Tablettel támogatott oktatás” pilot projektjét. E projekt keretén belül végeztünk longitudinális felmérést (2015–2016-os tanév) az érintett tanulók (N=65), valamint a pedagógusok (N=12) körében interjúval és kérdőívvel. A közel 200 tanítási órán alapuló kutatás eredményei azt mutatják, hogy a tabletek tanórai használata mind alsó, mind felső tagozaton növelte a tanulók motivációját. A felsősök közel háromnegyede szerint a tabletek órai használata segítette a tanulásukat. A pedagógusok körében is pozitív az eszközök megítélése; a tanórán kitűzött pedagógiai célok eléréséhez egyértelmű segítség volt a táblagép használata. Azonban az interjúk során a tabletek használatának hátrányai is kirajzolódtak.

Kulcsszavak: mobiltechnológia; m-learning; tablettel támogatott oktatás

Elméleti alapok

Változó oktatás?

Az utóbbi évtizedek nagy változásokat hoztak az iskolákban (elsősorban technológiai értelemben), melyek alapjaiban határozzák meg az oktatás jelenét és főleg jövőjét. Kutatások is alátámasztják, hogy a technológiának egyre nagyobb szerepe van a tanulás-tanítás folyamatában (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015; Buda és mtsai, 2004; Clarke és Svanaes, 2014; Kis-Tóth és mtsai,

2014; Racsko és Herzog, 2015). Az óvodától a felsőoktatásig időről időre megjelenik valamilyen új eszköz, mely az oktatás megreformálásának, hatékonyságnövelésének megtestesítője lehet. 2011-től kezdve a mobil eszközök (elsősorban a tabletek és mobiltelefonok) megjelenésével, elérhetővé válásával egyre több oktatási intézmény indult „IKT-s felfedezőútra” külföldön és Magyarországon egyaránt. Kialakítása, mérete révén jelenleg a tablet az, amely a leginkább elterjedőben van az oktatás területén, így írásomban a mobil eszközök elsősorban ezeket a készülékeket jelentik.

Az említett eszközök számos intézményben jelennek meg, és szinte minden oktatási szinten megtalálhatók. Vannak saját forrást használó, önálló kezdeményezések, felsőoktatási intézmények segítségével tervezett pilot projektek, akárcsak nagy multinacionális vállalatok (pl. Samsung Smart School, Telenor Hipersuli, Vodafone Digitális Iskola Program) által indított jelentős beruházások. A közeljövőben még több intézmény tervezi a tabletek oktatási célú felhasználását, azonban kérdés, hogy milyen módon fog az új eszközök implementációja megtörténni. A mobil eszközök oktatási célú használata, (általános) iskolai integrációja, oktatásban betöltött helye, szerepe, hatékonysága nagyon friss és gyorsan változó kutatási terület. Külföldi és magyarországi vizsgálatok igyekeznek válaszokat, megoldásokat, módszereket keresni a felmerülő kérdésekre.

Az egyik fő kérdés az, hogy hozzájárul-e a technológia az oktatás hatékonyságának, valamint a tanulók eredményességének növeléséhez, ha igen, akkor hogyan. Az új eszközökkel ugyanis csak lassan érkeznek új módszerek (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015; Kis-Tóth és mtsai, 2014), így a tanárok hozzáállása csak lassan változik, keresik a lehetőségét, hogy miként illesszék be azokat a régi, megszokott rendszerbe (Buda és mtsai, 2014). Már egy 2004-es magyarországi felmérés szerint a pedagógusok 65%-a fontosnak tartja az IKT-t az oktatásban, azonban nem értnek hozzá annyira, hogy azokat maradéktalanul alkalmazni is tudják (Fehér, 2004). Az új oktatástechnológiai eszközök expanziója kapcsán fontos szem előtt tartani, hogy a hardver mellé használható szoftverek (pl. digitális tananyag), valamint folyamatos képzés és továbbképzés kell a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek egyaránt. Jól átgondolt és szakszerű tervezés nélkül a tabletek is csak eszközök, önmagukban nem képesek (jelentős és hosszú távú) változást előidézni. Annak ellenére, hogy a különböző IKT-eszközök oktatási célú hatékonyságát többen is kutatták (Buda, 2014; Kis-Tóth és mtsai, 2014; Molnár és mtsai, 2013), a növekvő számú mobil eszköz oktatási intézményekben való megjelenése indokolja az újabb és újabb kutatásokat az eszközökre vonatkozóan.

M-learning és mobil eszközök

A mobil eszközök oktatási célú tárgyalásakor az e-learning mint alaphalmaz, az m-learning (mobile learning: mobiltanulás) mint részhalmaz értelmezhető. Az e-learning általános definíciója szerint olyan elektronikus hálózaton megvalósított tanítást, tanulást jelent, amely IKT-eszközök segítségével érhető el. Az m-learning ebben a vonatkozásban az e-learning része (Miskolczi, 2012). Turner (2012 idézi Abonyi-Tóth, 2015) szerint az m-learning bárhol, bármikor elérhető tanulási tartalmakat és élményeket jelent, mely nem a technológia, hanem a tanuló által irányított. Így válhat lehetővé a tértől és időtől független tanulás, megvalósulhat a kőrösi „3B” (bárhol, bármikor, bárkinek) elmélet (Seres, 2008a, 2008b idézi Miskolczi, 2012).

A mobiltanulás alkalmazásához természetesen olyan mobil eszközökre van szükség, amelyek hordozhatóságukkal, hosszú üzemidejükkel támogatják ezt az alkalmazási formát. Az m-learning eszközei olyan vezeték nélküli technológiával ellátott készülékek, amelyeket általában hétköznapi felhasználásra készítettek, de alkalmazhatóak oktatási célokra is (Traxler, 2007 idézi Kőrösi és mtsai, 2015). Az oktatásban használt mobil eszközök soraiban tablet PC-k, ultramobile PC-k, classmate PC-k és PDA-k kaptak helyet. A szegmens gyors változásának és főleg technológiai fejlődésének köszönhetően napjainkban az okostelefonok, tabletek, e-könyvolvasók és laptopok adják a mobiltechnológiával támogatott tanulás-tanítás eszközeit.

A mobil eszközökhöz való hozzáférés modellje

A szakirodalom a hozzáférés modelljeként definiálja azt a módot, ahogyan a tanulásban résztvevők hozzáférnek a mobil eszközökhöz az oktatási folyamat során. A modell ér Öinti egyrészt az eszközökhöz való hozzáférhetőséget, másrészt az eszköz birtoklását is. Walling 2015-ben publikált, eszközökhöz való hozzáférési felosztását a Magyarországon kialakuló viszonyok alapján bővítettem ki. Ezek alapján a következő modellek használatosak:

teljes 1:1: minden tanulónak saját eszköze van, amit az iskolában és otthon is használhat, azt nem kell megosztania senkivel; az eszközök lehetnek akár az oktatási intézmény, akár a tanuló tulajdonában

iskolai 1:1: minden tanulónak saját eszköze van, azonban azokat csak az oktatási intézményen belül használhatja; általában az eszköz az iskola tulajdona

iskolai 1:1 megosztott eszköz, vagyis a tanórán egy tanuló egy eszközt használhat, azonban az eszközt következő tanórán már más diák használhatja; ez a legelterjedtebb hozzáférési mód; az eszköz az iskola tulajdona

iskolai, korlátozott számban elérhető eszköz: nem minden diák számára áll rendelkezésre eszköz; páros vagy csoportmunkában használják az eszközöket; általában az eszköz az iskola tulajdonában áll

BYOD (Bring Your Own Device/Hozd a saját eszközöd) + iskolai: kevert modell, ahol a tanulók az iskolában rendelkezésre álló mobil eszközöket a sajátjaikkal egészítik ki, így minden tanulóra juthat egy eszköz

BYOD: a tanulók csak a saját eszközeiket használják a tanítás során, így ebben az esetben is megvalósulhat az 1:1 hozzáférés

Mindegyik modellnek megvannak a maga előnyei és hátrányai technikai és finanszírozási szempontból egyaránt. Azt jelenleg nehéz megjósolni, hogy a jövőben mely modell lesz a legelterjedtebb.

A tabletek jellemzői

Az Apple iPad 2010-es megjelenésével letette a jövő tabletalapú osztálytermeinek alapkövét (Walling, 2015). Az iPad tabletekhez rövid időn belül számos hasonló készülék látott napvilágot különböző operációs rendszerekkel (Android, iOS, Windows), melyek egyre csökkenő áruk miatt egyre több tanteremben váltak elérhetővé. A táblagépek jellemzői között elsősorban a hordozhatóságot, az érintőképernyőt és a hosszú üzemidőt emelik ki (Marés, 2012).

A tabletek számos integrált komponenssel, érzékelőkkel rendelkeznek (pl. GPS, beépített kamera), egy darab érintőképernyőből (7–10 col) álló, billentyűzet nélküli egységet képeznek (Haßler és mtsai, 2015). Operációs rendszerüknek köszönhetően számos alkalmazás (applikáció/app) tölthető és telepíthető rájuk, melyek jól felhasználhatók a tanulás, tanítás folyamatában (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015). Az eszközök előnyei között említhető még a méretből adódó hordozhatóság, az interaktivitást biztosító hálózati kapcsolat (wifi, 3G, Bluetooth), a könnyű használhatóság (akár egy kézzel tartva is), az azonnali bekapcsolás és rendelkezésre állás, valamint a hang- és videófelvételt biztosító lehetőségek (Clarke és Svanaes, 2014).

A tabletek oktatási célú felhasználásának előnyei, hátrányai

A kutatási eredmények számos pozitív hatást, előnyt mutatnak a mobiltechnológia oktatási alkalmazásakor. A tanulás, tanítás során tapasztalható előnyök Clarke és Svanaes (2014) szerint a következő területek hatékonyabb, intenzívebb működése, megjelenése: kommunikáció, kollaboráció, önálló tanulás lehetősége, metakognitív képességek fejlődése, „bárhon, bármikor tanulás” (ubiquitous learning; u-learning) lehetősége, személyre szabott oktatás

alkalmazása, a tanulási folyamat egészének rendszerezése, az SNI-tanulókra gyakorolt jótékony hatás.

Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó (2015) ugyanakkor azt is megállapították, hogy az interakciók számának növekedésével a tanulók kapcsolatba léphetnek egymással és a tanárral is, a hordozhatóságnak köszönhetően pedig az eszközök könnyebben mozdíthatók, egyszerűbbé válik a könyvek elérhetősége (elektronikus dokumentumok használatával), egyszerűsödhet a jegyzetelés, és megvalósulhat a „just-in-time” tanulás (a tanulók azonnal hozzáférhetnek a releváns tartalmakhoz) is. Az eszközöknek köszönhetően a tanulók bevonása és a motiváció erőteljesebben jelenik meg, a használók elkötelezettebbek, motiváltabbak a tanítás folyamatában, jobban magukénak érzik az elsajátítandó tananyagot. Az eszközök egyre alacsonyabb árának köszönhetően hozzájárulhatnak a digitális szakadék (digital divide), vagyis az információs társadalom egyenlőtlenségeinek (mennyiségi, minőségi) csökkentéséhez.

Az eszközök oktatási célú használatával kapcsolatban ugyanakkor több kutatás is rámutat arra, hogy a táblagépek tantermi használatából eredő amortizáció viszonylag magas, és hátrányként jelenhet meg a rongálás, illetve az eszközök elvesztése (Clarke és mtsai, 2013). Az eszközök órai használatánál megjelenhet a figyelem elterelhetőségének veszélye, nem korlátozott weboldalak böngészése (Kis-Tóth és mtsai, 2014). A tabletek adattárolási kapacitása sok esetben kicsi, ezért viszonylag kevés applikáció telepíthető rá, kevés adat menthető. Utóbbi problémára a felhőalapú megoldások jelenthetnek megoldást, azonban használatukhoz jól működő, széles sávú internetre van szükség, mely nem minden oktatási intézményben áll rendelkezésre. Fontos az is, hogy a táblagépek elsősorban tartalom-fogyasztásra (pl. olvasás, böngészés, applikációk használata), nem tartalmak előállítására (pl. hosszabb szövegek bevitele, alkotó jellegű multimédiás munkák végzése: grafika, videószerkesztés) használhatók (Marés, 2012).

Táblagépek alkalmazása a kutatások tükrében

Növekvő számú kutatás jelenik meg hazai (pl. Gulyás és mtsai, 2015, 2016; Herzog és mtsai, 2015; Herzog és Racsko, 2016a, 2016b; Kárpáti és mtsai, 2015; Racsko és Herzog, 2015), valamint nemzetközi (pl. Clarke és Svanaes, 2014; Haßler és mtsai, 2015) szinten egyaránt, melyek a tabletek oktatási célú használhatóságát vizsgálják különböző nézőpontokból, kezdve a multinacionálisoktól a részletekbe menő tanulói vizsgálatokig.

A kutatások fókuszában főként egy-egy tanulócsoporthoz vagy osztály áll; ez a kutatói attitűd betudható annak is, hogy számos helyen hatástanulmányként tekintenek ezekre a vizsgálatokra, mielőtt iskolai szinten vezetnék be a tablettel

támogatott oktatást (Clarke és Svanaes, 2014). A változatos hazai kutatási eredményeket megalapozza az a tény is, hogy az 1:1 módszer nem képezi szerves részét a mai magyar közoktatásnak, kidolgozott IKT-stratégiával is kevés oktatási intézmény rendelkezik (Hunya, 2014). Ebből adódik a kérdés, hogy a mobil eszközök penetrációjával vajon milyen intézményi, módszertani változások következnek be. A pilot projektek között vannak hasonlóságok, azonban több különbség fedezhető fel: intézményenként eltérő lehet az IKT-eszközök alkalmazásának módja, ideje, óraszám, a fejlesztett kompetenciák szintje, minősége. Mindezek felmérése, megismerése hozzájárulhat az eszközök jobb kihasználásához, a digitális kompetenciák mellett más kompetenciaterületek fejlesztéséhez is. Kérdés, hogy a táblagépekkel támogatott oktatás közelebb tudja-e hozni a mindennapi életben használható digitális kompetenciát a tanulókhöz és a pedagógusokhoz, valamint a táblagépek alkalmasak lehetnek-e hosszú távon is az oktatási célú igénybevételre. A kétéves időtartamra indított „tablettel támogatott oktatás” elnevezésű pilot projekt, és az ahhoz kapcsolódó kutatás, igyekezett a felmerült kérdések egy részére választ találni.

A kutatás célja, módszerei, eszközei és mintája

A kutatásra egy budapesti általános iskolában került sor. A kétéves pilot projektet indító intézmény 2015 szeptemberétől vezette be a táblagépek gyakorlati alkalmazását. Az IKT-val támogatott oktatás tervezésével, implementálásának és üzemeltetésének gyakorlatával sem az intézményvezetésnek, sem a pedagógusoknak, sem pedig a tanulóknak nem volt előzetes tapasztalata. A gyakorlati bevezetést egyéves előkészület előzte meg, azonban ennek ellenére is számos olyan – többek között infrastrukturális – hiány állt fenn a mérések időpontjában, amelyek a kutatási eredményeket jelentősen befolyásolhatták.

Kutatási célunk elsősorban az eszközök oktatási célú használatának, fogadtatásának, általános iskolai implementációs lehetőségeinek feltérképezése volt. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az új eszközök hogyan hasznosíthatók tanórai keretek között, és egyéves időtartamban hogyan változik, változik-e egyáltalán az eszközökhöz, a velük együtt alkalmazott módszerekhez való hozzáállás. Vizsgálatunk elsősorban a tanulók és pedagógusaik eszközökkel kapcsolatos attitűdjére fókuszált, a hatékonyságot csak a tanulók önértékelése alapján mértük fel, összehasonlító vizsgálatokat jelen kutatásban nem végeztünk. A kapott eredményeket a későbbiekben a további kutatások pontosabb, célzottabb kivitelezéséhez is fel kívánjuk használni.

Kutatásunkat egyéves időtartamra terveztük, az erre az időszakra tervezett hipotéziseink a következők voltak: A tabletek tanórai használata növeli a tanulók

motivációját. A tabletek tanórai használata segíti a tanulást. A tabletek segítik a pedagógust a pedagógiai célok elérésében. Az eszközök tanórai használatához való pozitív viszonyulás az idő előrehaladtával változni fog. Kutatási kérdéseink a pedagógusok körében keresték a választ a tablettel támogatott oktatás technikai, módszertani aspektusaira: Milyen előnyei tapasztalhatók a tablettel támogatott oktatásnak? Milyen kihívásai tapasztalhatók a tablettel támogatott oktatásnak? Mennyi többletidőt igényel a pedagógusoknak a tabletes órákra való felkészülés?

A kutatás során a pilot projekt összes résztvevőjével dolgoztunk. A longitudinális vizsgálatban összesen négy osztály, két 1. (N=28) és két 5. osztály (N=37), valamint az ott tanító pedagógusok (N=12) vettek részt. A változók mérése saját fejlesztésű, papíralapú kérdőív segítségével történt, differenciált kérdésekkel és grafikai megjelenéssel az 1. és 5. osztályos tanulók számára. Az életkori sajátosságoknak megfelelő formátumú és kérdésszámban eltérő, papíralapú kérdőívet használtunk. A tanulók számára havonta kettő-három mérés volt a tabletes órák után, így az alsó tagozatosoktól 153, a felső tagozatosoktól 317 válasz érkezett. A pedagógusok ugyancsak kétféle kérdőívet kaptak, melyből az egyiket minden tabletes tanóra után kitöltötték (174 válasz). A másikat, ami nyílt kérdéseket tartalmazott, folyamatosan töltötték, aminek segítségével a kérdezetek megoszthatták tapasztalataikat, véleményüket az új mobil eszközökről és a használatuk során alkalmazott pedagógiai módszerekről. A tablettel támogatott oktatás előnyei és kihívásai kapcsán félig strukturált interjúk segítségével is gyűjtöttünk adatokat. Az adatfelvételi időszak a 2015–2016-os tanév (szeptember–június) volt. Az adatok feldolgozása az SPSS 22 szoftverrel történt (gyakoriság, kereszttábla-elemzés, varianciaanalízis).

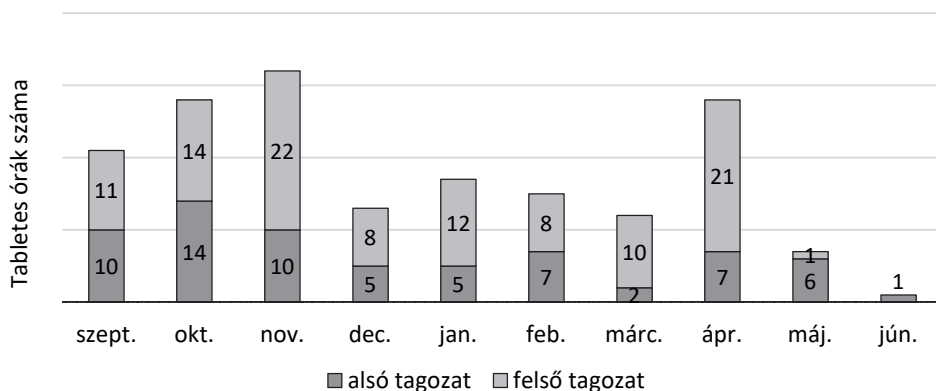
A tablettel támogatott tanórák megoszlása

A tablettel támogatott oktatás első féléves időszaka alatt öt osztályban (valójában négy, mert az 1.c – logopédiai osztály – egy hónapig vett részt a projektben) 174 tabletes tanórát tartottak (1. táblázat). Alsó tagozaton 67, felső tagozaton 107 tabletes óra volt, mely az első féléves időtartamra vetítve alsóban átlagosan heti 1,85, felsőben 2,95 órát jelentett. Az alsós és a felsős osztályok óraszámában jelentős különbségek látszanak (1.a: 46 óra, 1.b: 18 óra, 5.a: 34 óra, 5.b: 73 óra), melyek utalhatnak a pedagógusok aktivitására, ugyanakkor az infrastruktúra hiányosságaira is (pl. vezeték nélküli internet hiánya, megbízhatatlansága). A tantárgyak megoszlásának tekintetében látható, hogy alsó tagozaton elsősorban matematikaórából, míg felső tagozaton informatika-, angol- és földrajzórából volt a legtöbb.

1. táblázat. A tabletes órák száma

Tantárgy	Osztály					Összesen
	1.a	1.b	1.c	5.a	5.b	
Matematika	31	18	0	0	1	50
Informatika	6	0	3	18	15	42
Angol	0	0	0	12	26	38
Földrajz	0	0	0	1	21	22
Magyar	9	0	0	0	5	14
Biológia	0	0	0	3	4	7
Rajz	0	0	0	0	1	1
Összesen	46	18	3	34	73	174
Tagozat szerint	67			107		174

A tablettel támogatott tanórák egész tanévre vonatkoztatott eloszlása (1. ábra) változatos képet mutat, egyértelmű tendencia nem olvasható ki. Kiugró eszközhasználati számokat mutatnak a bevezetést követő hónapok (szeptembertől novemberig), valamint a Digitális Témahét hónapja (április). Utóbbi követően jelentősen csökkent a tabletes órák száma, melynek okai között a tanévzáráshoz kapcsolódó teendők, iskolai rendezvények, kirándulások is szerepelhetnek.



1. ábra. Tabletes órák megoszlása a vizsgálati időszakban

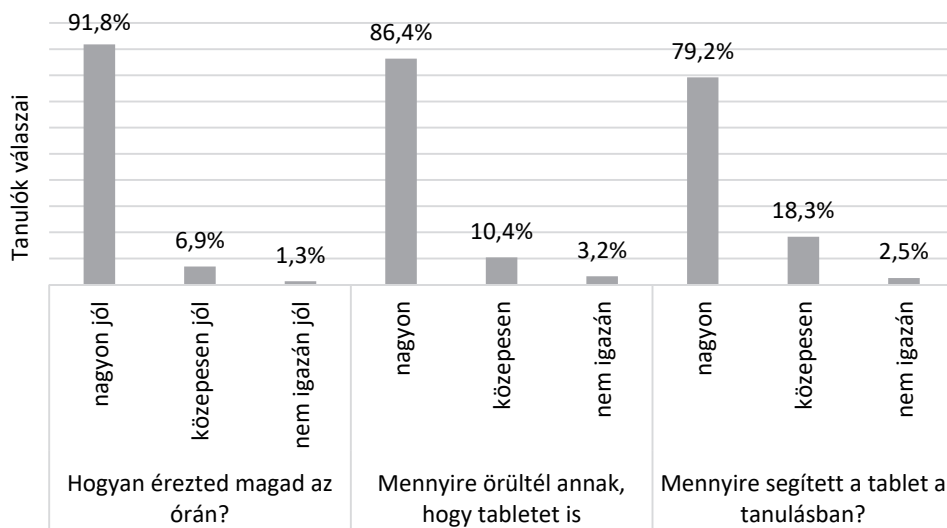
A kutatás eredményei a tanulók körében

A tanulók háromfokú skálán válaszoltak, hogy mennyire érezték jól magukat az ilyen jellegű tanórán. A visszajelzések alapján az alsós diákok 89,5%-a, a felsős diákok 91,8%-a nagyon jól érezte magát az órán, a közepesen jól kategória 5,9%

és 6,9%, míg a nem igazán jól válaszok aránya elhanyagolható. Az alsó és a felső tagozatos tanulók válaszai között csekély a különbség.

Alsó és felső tagozatos diákok körében is vizsgáltuk, hogy a diákok mennyire örültek az új eszközök tanórai megjelenésének. Összességében az eszközök fogadtatása pozitív volt, az alsósok 88,2%-a, a felsősök 86,4%-a nagyon örült annak, hogy a tanórán tabletet is használhatott, azonban itt már a kritikusabb válaszok is megjelentek, a közepesen kategóriát a felsősök 10,4%-a, míg az alsósok 6,5%-a választotta. A nem igazán válasz alacsony értékkel bír (5,2 és 3,2%), ez 8 negatív választ alsóban (153-ból), 10 felsőben (317-ből).

A felső tagozatos diákok körében vizsgáltuk azt is, mennyire érzik, hogy a tablet segítette az órán való tanulásukat (2. ábra). A tanulók háromnegyedét nagyon segítette a tablet, azonban itt már nagyobb arányban jelentek meg negatív válaszok is, mely szerint kicsivel több, mint negyedüket közepes mértékben segítette. A nem igazán segített válasz aránya itt is alacsony. Érdeemes összevetni a felsősökhöz intézett három kérdést, mert így már láthatók árnyalatok a tabletek órai alkalmazását illetően. Míg a felsősök 91,8%-a nagyon jól érezte magát, és 86,4%-a örült a tableteknek, addig 79,2% válaszolta azt, hogy az eszközök segítették is a tanórai tanulást. A három kérdés összevetésekor látszik, hogy a tabletes órákon jól érzik magukat a diákok, örülnek a mobil eszköz használatának, azonban tanulásban betöltött segítő szerepük tekintetében már kritikusabbak.



2. ábra. Tanulói visszajelzések felső tagozatosok körében

A felső tagozatosok adatain keresztábra-elemzéssel megnéztük azt a három tantárgyat (informatika, földrajz, angol), amelyiknél a legmagasabb volt a tablettel támogatott órák száma, és arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen eltérés mutatkozik abban a kérdésben, hogy mennyire segítette a tablet a tanórai tanulást (2. táblázat).

2. táblázat. *Mennyire segítette a tablet a tanulást a különböző tantárgyak esetében a felső tagozatosok körében (χ^2 , $p < 0,001$)*

Mennyire segítette a tanulásban a tablet?		Tantárgy			Összesen
		Informatika	Földrajz	Angol	
Nagyon	Válasz	28	58	87	173
	%	54,9	89,2	79,1	76,5
Közepesen	Válasz	21	6	20	47
	%	41,2	9,2	18,2	20,8
Nem igazán	Válasz	2	1	3	6
	%	3,9	1,5	2,7	2,7
Összesen	Válasz	51	65	110	226
	%	100	100	100	100

A tablet leginkább a földrajz esetében segítette a tananyag elsajátítását, míg legkevésbé az informatika tantárgynál. Utóbbi jelenségre magyarázat lehet az, hogy a tabletes órák ebben az esetben az informatikateremben történtek, így a tanulók a heti egyórás tantárgynál inkább az asztali számítógépeket részesítették előnyben tanulmányaikhoz. Az angolnál a tanulók az összesített átlagnak megfelelő eredményt hozták, több mint háromnegyedüknek segítette a táblagép a tanulást, kevesebb mint egynegyedüknek csak közepes mértékben. Ugyanakkor a tantárgyankénti bontás esetén is látható, hogy a diákok nagyon kis részénél nem segíti a tablet az órai tanulást.

A felső tagozatosok a tabletek tanórai hasznosíthatóságával voltak a legkritikusabbak. Ezzel kapcsolatban vizsgáltuk, hogy vajon az idő előrehaladtával mennyire múlik el az újdonság varázsa, lehet-e bármilyen trendet kimutatni az eszköz tanórai alkalmazása és az idő kapcsolatában (3. táblázat). Az adatokból látható, hogy a tanulók hozzáállása az eszközökhöz a tanév végén jóval bizakodóbb, mint a bevezetéskor, azonban nem mutatható ki egyértelmű trend az eszköz tanórai segítő szerepével kapcsolatban.

3. táblázat. Mennyire segített a tablet a tanulásban az idő előrehaladtával a felső tagozatosok körében (χ^2 , $p < 0,001$)

Mennyire segített a tablet a tanulásban az idő előrehaladtával?		Hónap							Összesen
		2015 okt.	2015. nov.	2015. dec.	2016. jan.	2016. febr.	2016. márc.	2016. ápr.	
Nagyon	Válasz	23	31	21	36	37	46	57	251
	%	62,2	72,1	87,5	69,2	94,9	82,1	86,4	79,2
Közepesen	Válasz	13	12	3	13	2	9	6	58
	%	35,1	27,9	12,5	25	5,1	16,1	9,1	18,3
Nem igazán	Válasz	1	0	0	3	0	1	3	8
	%	2,7	0	0	5,8	0	1,8	4,5	2,5
Összesen	Válasz	37	43	24	52	39	56	66	317
	%	100	100	100	100	100	100	100	100

A kutatás eredményei a pedagógusok körében

A pedagógusok körében egyaránt vizsgáltuk, hogy mennyiben sikerült elérniük a tanítási órán a kitűzött pedagógiai célt, valamint azt, hogy a cél elérését mennyire segítették a tabletek. A válaszok megadása egy 11 fokú skálán történt 0 és 100% között. Összességében megállapíthattuk, hogy a pedagógusok visszajelzései pozitívak a tabletekkel kapcsolatban. A pedagógusok által adott válaszok 50%-a szerint 100%-ban sikerült elérni a kitűzött pedagógiai célt, további 43% szerint 80 és 90%-ban. Az esetek csupán elhanyagolható százalékában (2%) jelentek meg kritikus válaszok.

A tabletek tanórai alkalmazása ugyancsak pozitív volt, a tanárok több mint 92%-a vallotta azt, hogy az új eszközök 80–100% között járultak hozzá a kitűzött pedagógiai cél eléréséhez. A válaszok 9%-a mutatott 70% vagy ez alatti értéket. A pozitív visszajelzések ilyen magas aránya jó eredményként értelmezhető egy olyan pilot projekt esetében, ahol egyrészt új módszerek, új oktatástechnológiai eszközök kipróbálása zajlik, másrészt az infrastruktúra nem áll teljes egészében rendelkezésre. Utóbbi tény a pedagógusok rendszeresen jelezték is a folyamatosan vezetett, nyílt kérdéseket tartalmazó kérdőívekben.

Tabletes tanórára való felkészülés

Minden pedagógustól minden tanóra kapcsán megkérdeztük, hogy mennyi plusz időre volt szüksége a tabletes órára való felkészüléshez. A pedagógusok visszajelzései alapján minden tabletes órára való felkészülés átlagban 39 perc

többletidőt igényelt. Volt olyan pedagógus, akinek nem volt mindig erre szüksége, azonban volt olyan is, akinek ez három órát vett igénybe. Ugyanakkor az is kiderült, hogy szerintük az elkészített IKT-s feladatok a későbbiekben is felhasználhatók, és az ismételt felhasználásuk is könnyebb, mivel nincs szükség nyomtatásra. A felkészülési idő változását longitudinálisan vizsgálva láthatóvá vált, hogy a tanév vége felé sem volt tapasztalható csökkenés, éppen ellenkezőleg, a Digitális Témahét (április) és az azt megelőző hónapokban a készülési idő kiugróan magas volt (egy óra körüli). Mindezek alapján nem kizárólag az eszközök használatának bevezetésekor szükséges a plusz idő.

A tablettel támogatott oktatás előnyei és kihívásai a pedagógusok körében

A pedagógusok körében vizsgáltuk a tablettel támogatott oktatás előnyeit és hátrányait is. A válaszokat egyrészt az órák utáni kérdőívekből, a folyamatos kitöltésű kérdőívekből, továbbá a félig strukturált interjúk során kapott válaszokból nyertük. A nyílt kérdésekre kapott válaszok között elhangzottak pedagógiai, módszertani és egyéb technikai jellegű megjegyzések is. A pedagógusok a tablettel támogatott oktatás előnyei között a következőket említették:

- „A gyerekek szívesen használják, elsősöknél a vonal közötti írás, finommotorika, matematikánál a számolási képességek fejlesztésére. Számos program van alsó tagozatosoknak olvasás fejlesztéséhez, szóalkotáshoz.” (informatika szakos, tanító)
- „Gyors, könnyen kezelhető, a gyerekeket nagyon érdekli, örülnek az eszköznek. Motiváltabbak, hogy a feladatot elvégezzék. Első osztályban az alapozó résznél nagyon jól használható a bevezetés során.” (magyar szakos, tanító)
- „Differenciálni lehet vele rendesen. Ha látják, hogy bent van a tablet, akkor az óra gördülékenyebb.” (matematika szakos, tanító)
- „A tanárok szeretik az eszközt, valamint azt is szeretik, hogy a gyerekek szeretik. Tulajdonképpen már ezért megéri csinálni. Elérhető, az elkészített anyag könnyen reprodukálható és egyszerűen elérhető a Felhőből. Nem sok gond van az eszközökkel.” (rendszergazda, szoftverfejlesztő)
- „Nagyon jó gyakorlásra, a sok feladat sokféle variálhatósága motiváló hatású. Elég jól ki tudjuk használni.” (angoltanár, alsó és felső tagozaton is tanít)
- „Miután a tanulók megtanulták a felületeket, elég gyorsan tudják használni. Saját tempóban tudnak dolgozni, tudják ellenőrizni a saját eredményeiket. Addig próbálkoznak a javítással, amíg az kész nincs, és ezt önként teszik; papírnál ez nincs meg.” (földrajz–magyar szakos, felső)
- „A módszerek és az eszközök sokoldalú felhasználásából adódóan szinte magától valósul meg a tantárgyak közötti együttműködés és a komplex képességfejlesztés. 21. századi képességek jelennek meg és erősödnek, valamint az oktatásinformatika helyet kap számos tantárgyban.” (informatikatanár, felső)

A tablettel támogatott oktatás kihívásainál megjelentek a negatív, elsősorban az infrastruktúrával, annak hiányosságaival kapcsolatos vélemények. Sok esetben fogalmaztak meg a pedagógusok önkritikát is saját tudásukkal, IKT-hoz kapcsolódó ismereteikkel, gyakorlatukkal kapcsolatosan.

„Több tananyag készítése, több munka a pedagógustól. (informatika szakos, tanító)

„Nem tudok tananyagot készíteni, ezt még meg kell tanulnom. Első a tananyag, először azt kell megtanulni. Bevezetésnél jó, de az írástanítás egészére nem használható.” (magyar szakos, tanító)

„Ahhoz, hogy többet használjam, az kell, hogy zökkenőmentesen menjen, hiszen sokszor visszatart az, hogy nem tudom, hogy fog-e működni.” (matematika szakos, tanító)

„Elmúlt az eszköz csodája, most már kevesebbet használják. A beiskolázás után eltűnt a létfenntartó motiváció is. Ez is csak egy eszköz, ami ugyanazt tudja, a fiataloknak ez már nem poén. Ha stabil wifi lenne, akkor többen és többet használnák.” (rendszergazda, szoftverfejlesztő)

„Van egy figyelemvonó része az [eszközhasználatnak], a nem tabletes órarészeket le tudják értékelni. Kevés a használati gyakoriság. Onnantól lett kevesebb, hogy el kellett kezdeni rohanni a feladatokkal. Ha csak 5-10 perc jut a tabletekre órán, akkor már nem biztos, hogy megéri rászánni azt a plusz 20-30 perc készülési időt.” (földrajz–magyar szakos, felső)

„Sokkal több órába be kellene csempészni az eszközöket, és főleg azokat a módszereket, amelyekkel teljes mértékben ki lehet használni a tableteket.” (informatikatanár, felső)

„Nem mondom, hogy minden órán kell használni. Hátrány lehet, hogy a technika nagyban befolyásolhatja az óra menetét, erre nem lehet előre készülni.” (angoltanár, felső)

Összegzés

Az oktatástechnológiai eszközök fejlődésével újabb és újabb eszközök jelennek meg az oktatási intézményekben. A frontális oktatást támogató IKT-eszközök (pl. interaktív tábla) mellett a mobil eszközök (táblagép, okostelefon) 1:1 hozzáféréssel komoly előrelépést jelenthetnek. A nemzetközi és a magyar példák áttekintéséből úgy tűnik, hogy a mobil eszközök valóban egyre nagyobb teret kaphatnak a tanítási órákon. Ugyanakkor kevés az olyan kutatás, amely valóban választ ad arra a kérdésre, hogy az új eszközök megítélése milyen a tanulók és a pedagógusok körében. A bemutatott pilot projektben akciókutatás keretében mértük fel az új eszközök iskolai fogadtatását.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy mindhárom előfeltevés igaznak bizonyult. A tabletek tanórai használata mind alsó, mind felső tagozaton növelte a tanulók motivációját, órai bevonódását. Az alsó és a felső tagozatos diákok zöme válaszolta azt, hogy nagyon jól érezte magát az ilyen jellegű tanítási órán. A tanulók közel döntő többsége nyilatkozott úgy, hogy örültek annak, hogy a

tanórákon táblagépet is használhattak. A felsősök közel háromnegyede azt vallotta, hogy a tabletek órai használata segítette a tanulásukat.

A pedagógusok körében is pozitív az eszközök megítélése; a tanórán sikerült elérni a kitűzött pedagógiai célokat, amihez egyértelmű segítség volt a táblagép használata. A pedagógusok körében változó, hogy mennyi többletidő szükséges a tablettel támogatott órára való felkészülésben, az átlag 39 perc. A tablettel támogatott órák havonkénti megoszlása nem mutatott egyértelmű tendenciát. Ugyanígy megállapítható az is, hogy az idő előrehaladtával – a diákok visszajelzései alapján – a tabletek tanórai hasznossága nem csökkent; a táblagépek használata motiváló, segíti a tanulás, tanítás folyamatát. Ugyanakkor vizsgálatunk – egy évnyi időtartama ellenére is – csak madártávlatból szemléli az eszközök használatának lehetőségeit. A velük alkalmazott módszerek, az oktatási környezet megváltozásának ténye és mértéke, továbbá hatékonyságának mérése további kutatásokat kíván.

Eredményeink alátámasztják azt a tényt, hogy az IKT-eszközök motiválók a tanulók számára, azonban ki kell emelni, hogy azok csupán eszközei és nem céljai a tanulás, tanítás folyamatának. Utóbbiak sikerességéhez, hosszú távú hatékonyságához a megfelelő pedagógusképzés, az informatikaoktatás és az oktatásinformatika összhangja, valamint megfelelően elkészített és elérhető digitális tananyagok is szükségesek.

Irodalom

- Abonyi-Tóth Andor és Turcsányi-Szabó Márta (2015): A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei. *Educatio*, Budapest.
- Buda András, Bedő Andrea és Lévai Dóra (2014): *Omnia Mutantur*, In: Németh N. V. (szerk.): *Képzők és képzettek*. Belvedere, Szeged. 117–131.
- Clarke, B. és Svanaes, S. (2014): *An updated literature review on the use of tablets in education, family kids and youth*. <http://techknowledge.org.uk/download/1810/>
- Clarke, B., Svanaes, S., Zimmermann, S. és Crowther, K. (2013): *Technology in schools: characteristics, the global picture and a pre and post use study, stage 3: april–september 2013*. <http://techknowledge.org.uk/download/1761/>
- Fabian, K. és Maclean, D. (2014): *Keep taking the tablets? assessing the use of tablet devices in learning and teaching activities in the further education sector*. <http://bit.ly/1mwPyh8>
- Fehér Péter (2004): Az IKT-kultúra hatása az iskolák belső világára. *Iskolakultúra*, 12(31) 27–46.
- Gulyás Enikő, Nagyné Klujber Márta és Racsco Réka (2015): A táblagépek hatása az osztálytermi munkára: egy videós interakcióelemzés lehetőségei és kihívásai. In: Károly K. és Perjés I. (szerk.): *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 231–244.

- Gulyás Enikő, Nagyné Klujber Márta és Racsko Réka (2016): A táblagépes osztálytermi munka elemzésének lehetősége a Noldus Observer XT videós interakcióelemző szoftver segítségével. *Információs Társadalom: Társadalomtudományi Folyóirat*, 15(1) 81–94.
- Haßler, B., Major, L. és Hennessy, S. (2015): *Tablet use in schools: A critical review of the evidence for learning outcomes*, *Journal of Computer Assisted Learning*. <http://bit.ly/1VfclFR>
- Herzog Csilla és Racsko Réka (2016): Táblagép az osztályteremben. *Iskolakultúra*, 26(10) 3–22.
- Herzog Csilla, Racsko Réka és Taskó Tünde (2015): Egy táblagépes iskolakíséret hatásainak fókuszcsoportos vizsgálata: tanulói és tanári eredmények. In: Vargha A. (szerk.): *Lélek-net a léleknek: Az ember a változó technikai közegek világában*. Magyar Pszichológiai Társaság XXIV. Országos Tudományos Nagygyűlése, 305.
- Hunya Márta (2014): *eLEMÉRÉS 2014*. <http://bit.ly/1Spv4AQ>
- Johnson, L., Adams B. S., Estrada, V. és Freeman, A. (2015): *NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition*. The New Media Consortium, Austin, Texas. <http://bit.ly/1NuCy4W>
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R. és Stone, S. (2010): *The 2010 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. <http://www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report.pdf>
- Kárpáti Andrea, Kis-Tóth Lajos, Racsko Réka és Antal Péter (2015): Mobil infokommunikációs eszközök a közoktatásban: iskolai bevételek-vizsgálatok. *Információs Társadalom: Társadalomtudományi Folyóirat*, 15(1) 7–25.
- Kis-Tóth Lajos (2013): *BYOD: Az oktatás támogatásának új lehetőségei*. Eszterházy Károly Főiskola, Comenius Kar, Networkshop. <http://nws.niif.hu/ncd2013/docs/ehu/050.pdf>
- Kis-Tóth Lajos, Borbás László és Kárpáti Andrea (2014): Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*, 24(9) 50–71.
- Kőrösi Gábor és Esztelecki Péter (2015): *BYOD, mint oktatáspolitikai modell alkalmazhatóságának realitása a vajdasági magyar közoktatásban 2015*. Báthory-Brassai Konferencia, Óbudai Egyetem. <http://bit.ly/1Nqu185>
- Kőrösi Gábor, Námesztovszki Zsolt és Esztelecki Péter (2015): M-learning – a jelen vagy a jövő oktatási eszköze? Nemzetközi helyzetkép – felmérés a vajdasági magyar diákok okostelefon-használati szokásairól. *Új Pedagógiai Szemle*, 65(1–2) 102–110.
- Marés, L. (2012): *Tablets in education. Opportunities and challenges in one-to-one programs*. <http://bit.ly/25SrBoT>
- Miskolczi Ildikó (2012): A folyamatosság és a mobilitás igénye a 21. század tanulásában. *Hadmérnök*, 7(2) 360–370.
- Molnár Pál, Kárpáti Andrea, Tóth Edit és Tóth Krisztina (2013): Az iskolai laptop-program keretében biztosított mobil számítógépek használata. *Iskolakultúra*, 23(7–8) 61–83.
- Racsko Réka és Herzog Csilla (2015): Egy táblagéppel támogatott pedagógiai kísérlet tanulói és szülői háttérvizsgálata. In: Torgyik J. (szerk.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute, Komárno. 81–94.
- Seres György, Kende György és Miskolczi Ildikó (2008a): *Let's learn easily and quickly – lifelong, anytime, anywhere*. <http://bit.ly/1VgP4ME>
- Seres György, Kende György és Miskolczi Ildikó (2008b): *Tanuljunk könnyen, gyorsan – élethosszig, bármikor, bárhol*. <http://bit.ly/1SpPxpF>
- Walling, D. R. (2015): *Designing Learning for Tablet Classrooms, Innovations in Instruction*. Bloomington, IN, USA, Springer.



DRÁMAPEDAGÓGIA A TANTÁRGYPEDAGÓGIÁKBAN

A drámapedagógia szemléletmódjának és eszközrendszerének helye, szerepe és megújító lehetőségei az oktatásban egy TÁMOP-kutatás és szakdolgozatok elemzése alapján

Eck Júlia

PE IKI Színháztudományi Intézeti Tanszék

Toldy Ferenc Gimnázium, Budapest

irodtanszek@gmail.com

Absztrakt

Bár a drámapedagógia elsősorban szabadidős tevékenységként került be a magyar pedagógiai gondolkodásba, már történetének kezdetén megjelent oktatásba integrálhatóságának gondolata. Gabnai Katalin nevéhez köthető az első, később több további tanterv és oktatási segédlet kidolgozása, melyekben alsó tagozattól a felnőttképzésig tesz javaslatot a drámajáték oktatás-nevelésben történő felhasználására, illetve a drámás szemléletmód tanárképzésbe történő integrálására. A dráma a Művészetek műveltségi terület részeként bekerült az első Nemzeti alaptantervbe (1995), azóta – a szabályozástól függően – önálló tantárgyként is megjelenhet az oktatásban, megőrizve módszertani jellegzetességeit és önállóságát. A drámapedagógia tantárgypedagógiákba integrálhatósága egyre szélesebb körben válik ismertté, megjelenik egyes szakok szakmódszertanában, néhány szak záróvizsga-tételsorában is (pl. ELTE, NYE). Egy 2015-ben zajlott TÁMOP-kutatás egyes eredményeinek és szakirányú pedagógus-továbbképzéseken, illetve drámapedagógia-tanári mesterszakon született szakdolgozatok témaválasztásainak vizsgálata alapján mutatom be a drámapedagógia sokszínű felhasználhatóságát a tantárgypedagógiákban. Kitérek arra is, hogy a dráma milyen módon és mértékben jelenik meg a NAT 2012 szellemében született és ahhoz kapcsolódó kerettantervekben. Mindezekkel amellettt érvelek, hogy a drámapedagógia nagy sikerrel alkalmazható a tantárgypedagógiákban, amennyiben szakmódszertanilag megalapozott módon, megfelelő célok mentén, tervezetten használjuk, de csak abban az esetben, ha a szaktanár rendelkezik megfelelő drámapedagógiai képzettséggel és tapasztalattal – ezért is nagyon fontos a drámapedagógia megjelenése az általános pedagógusképzésben.

Kulcsszavak: drámapedagógia; drámajáték az oktatásban; tantárgypedagógia

Drámapedagógia az oktatás történetében

A drámapedagógia szemléletmódja, elképzelései az oktatás jellegéről, jellemzőiről korántsem frissek, egyes elemei egészen az európai kultúra kezdeteihez vezethetők vissza. Már az ókori görögöknél jellemző volt az „akadémia” (közülük az egyik legjelentősebb Platón iskolája), ahol elismert gondolkodók természeti környezetben beszélgettek, vitatkoztak a körjük sereglett fiatalokkal. A kérdezni tudás, a vita fontosabb volt a passzív befogadásnál, ahogy a drámapedagógia alkalmazásakor is minden esetben aktív, közösségi tevékenység zajlik. Az ókori Rómában, ahol a görögök iskolarendszerét vették át, a gyerekek a ludusban (jelentése: kellemes elfoglaltság, játék) tanulták az írás-olvasás mesterségét. A ludus a görög scholé latin megfelelője, ami azt jelentette a görögöknél is, hogy szívesen végzett, gyönyörködtető tevékenység (Pukánszky és Németh, 1996). A drámapedagógia legfontosabb tevékenysége a játék.

Comenius 1650-ben érkezett Sárospatakra, itt született a Schola Ludus. A dramatikusan játszók, a szerepbe lépést kiemelten fontosnak tartó nevelő A játék haszna a tanulásban című fejezetben az oktatás alapvető elemeként említi a mozgást, a játékot, a döntés szabadságát és a közösségi tevékenységet (Mészáros és mtsai, 2003), mely fogalmak a drámapedagógiának is alapvető elemei.

A szokásokban és a színhagyományban fennmaradt mimetikus megjelenítés hagyományai bukkantak fel már Assisi Ferenc és a hozzá csatlakozók karácsonyi játékában is, amikor templomukban megjelenítették Jézus születését. Ez lassan hagyománnyá vált minden ferences templomban. A később alakult jezsuita rend előjárói úgy vélték, hogy Jézus szenvedését vagy a Biblia bármelyik történetét meg lehet jeleníteni, emlékeztetessé lehet tenni e történetet a templomban összegyűlt hívek előtt. A 16. században szerveződő rendi iskoláikban előírták a színjátszást. A 17–18. században kialakult katolikus és protestáns iskolai színjátszás egyaránt felhasználta a latin nyelvű liturgikus drámák, a falusi betlehemes jelenetek, a városok terein bemutatott, sok jelenetből álló misztériumjátékok hagyományait is. A 17. századi katolikus és protestáns iskolák közül 147-ben már működött diákszínpad, ahol az intézmény és a tanárok szigorú intenciója szerint állították színpadra az iskola tanárai által írt, a fiatal növendékek okulására-épülésére szánt színműveket (Sipos, 2016). Céljuk a tanulás és szórakoztatás, de a szülőkkel való kapcsolattartás erősítése is volt, például a piaristák, akik kezdetben nem támogatták az iskolai színjátszást, szülői nyomásra engedélyezték később az előadásokat (Pukánszky és Németh, 1996). Járulékos haszonnak számított, hogy a felkészülés és az előadások során

kimutatható mértékben megnőtt a játékban részt vevő ifjak kifejezőkészsége és játékbátorsága (Gabnai, 2005). Tehát ismert és elfogadott volt már az iskolai nevelő és fejlesztő célzatú színjáték, amikor Csokonai Vitéz Mihály pedagógusként megjelent a Debreceni Református Kollégiumban, illetve Csurgón. Az oktatási szabályokat, az intézmény normáit és terét szűknek érző Csokonai a hagyomány szerint a természetben tartotta óráit, ahol a kötetlen beszélgetések mellett a diákok szavaltak, énekeltek, játszottak is, gyakran a költő igencsak aktuális gondolatokat tartalmazó rövid játékaiban (Tajti, 2011).

A 20. századi reformpedagógiai mozgalmak a Herbart pedagógiájához kapcsolódó és a 19. század végére egyeduralgódóvá vált oktatási szemlélet ellenében jöttek létre. Újító gondolataikból csak néhány, a drámapedagógiához is kapcsolható gondolatot emelek ki: Dewey szerint a tanulók konkrét, cselekvésekre épülő feladatmegoldásuk során problémahelyzetekkel találkoznak, melyeket meg kell oldaniuk. Claparède felfogásának fontos eleme a játék, amit a felnőttkor előgyakorlatának nevez. Orff gondolkodásának középpontjában a zenei élményszerzés áll, a hangszereken való játék, a társas zenélés, a hangszerekkel kísért egyéni és közös éneklés (Pukánszky és Németh, 1996).

Magyarországon az 1960-as évek végétől kaphattak teret azok a kísérletek, amelyek úttörő tevékenysége a drámapedagógia szempontjából is igen nagy jelentőségű. 1969-ben indult a szentlőrinci kísérleti iskola Gáspár László irányításával. Kiindulópontját a szocialista munkaiskola jelentette, fő irányait a tanítás-tanulás, termelés-gazdálkodás, az iskolások öngazgatási-közéleti tevékenysége és a szabadidős elfoglaltságok képezték. Fontos újításuk, hogy megváltoztatták az iskolai időkereteket, komplex tantárgyakat hoztak létre például a művészeti oktatásra, ami magában foglalta az irodalmat, a zenét, a filmet, a színjátszást és a mozgást (Gáspár, 1984). 1971-ben kezdődött a – Zsolnai József nevéhez köthető – komplex pedagógiai programegyüttes kidolgozása, ami 1984-től alternatív tantervvé vált. Módszerei között kezdetektől jelen volt a dramatizálás, a színjáték, a szerepjáték (Torgyik, 2004; Zsolnai, 1995). A színjáték tantervét – Zsolnai felkérésére – Gabnai Katalin készítette el, aki a magyarországi drámapedagógia legelső és legfontosabb szakembereinek egyike.

Drámapedagógia az oktatásban

A mai értelemben vett drámapedagógia első magyarországi megjelenésekor nem elsősorban oktatásmódszertani megfontolások vezették az importőröket. Az 1974-es első pécsi gyermekszínházszó találkozó Debreczeni Tibor kezdeményezésére valósult meg, és bár a megjelent rendezők főként tanárok, tanítók voltak, a színjáték a szabadidős tevékenységekhez kapcsolta az ott

megismert újszerű gondolatokat. Ezért aztán sokakat meglepett a drámapedagógia több alapelve, például az, hogy az „előadás csak az egyik lehetséges elérhető eredmény” (Gabnai, 2005. 111.).

Mezei Éva és Debreczeni Tibor külföldi tapasztalatait megismertető első írásainak megjelenésével majdnem azonos időben készült Gabnai tanterve Zsolnai felkérésére az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) létrehozásakor, ami a közoktatás számára készült tantervek első anyaga volt. Debreczeni Tibor (1998) szerint a drámapedagógia hazai története az 1970-es évekkel veszi kezdetét, illetve két forrásvidéke van: a gyermekszínházas és a kísérletező iskolai oktatás. Mezei Éva színházaszó-rendezőként és történelemtanárként a Bogáncs Utcai Általános Iskolában ugyanezt a két felhasználási területet jelölte ki munkájával.

Gabnai nevéhez köthető az első, később több további tanterv és oktatási segédlet kidolgozása egyrészt a közoktatás, másrészt a tanárképzés számára, bár utóbbi elfogadása sokáig váratott magára. De a közoktatásban az 1980-as évektől már egyre többen alkalmazzák tudatosan a drámapedagógia módszertanát a tantárgyi oktatás során, amit az is bizonyít, hogy megnőtt az érdeklődés iránta a továbbképzést kereső pedagógusok körében. Gabnai az akkori Színház- és Filmművészeti Főiskolán 1991-ben – a Lengyel György vezette színházelmélet szakkal párosítva – elindítja az első drámapedagógiai szakirányú pedagógus-továbbképzést, és 1995-ben megjelenik a dráma az első Nemzeti alaptantervben is Tánc és dráma műveltségi területként az 1–8. évfolyamon. Helye a Művészetek műveltségi terület, ez így van a későbbi NAT-változatokban is. A 2003-as NAT-ban már Dráma és tánc néven találjuk, és 1–12. évfolyamra terjed ki. Így van ez a ma érvényes NAT 2012-ben is, ami a korábbi alaptantervet tantárgyi tartalmakkal bővítette ki, és amelyben már elválik egymástól a dráma, illetve a mozgás és tánc követelményrendszere. Ez utóbbi az első NAT, ahol a dráma érettségi követelményei is megjelennek (NAT 2012, Dráma és tánc, Közműveltségi tartalmak, 9–12. évfolyam, Befogadás és értelmezés fejezet). Tehát a szabályozástól függően akár önálló tantárgyként is megjelenhet az oktatásban, megőrizve módszertani jellegzetességeit és önállóságát. Minden törvényi lehetőség adott, hogy a köz- és a felsőoktatásban tantárgyként, módszerként vagy pedagógiai céllal használt játékként megjelenjen.

Definíciós törekvések

Amíg európai anyországaiban a dráma különféle típusai, ágai, továbbfejlődési irányjai békésen megférnek egymás mellett, addig Magyarországon már a kezdetektől viták jellemezték mind terminológiájában, mind definíciós törekvéseiben mindazt, amit ma dráma névvel illetünk. Alapvető

meghatározásait (Gabnai, 1999; Kaposi, 2008) vagy túl tágak, vagy túl szűknek érezték, ezért újabb és újabb megfogalmazásokkal próbálták saját területük gondolatvilágához közelíteni. Már a fogalom elnevezése sem egyszerű: drámapedagógia, drámajáték, kreatív dráma, mimetizáció, dramatikus nevelés vagy egyszerűen csak dráma. Mindegyik változatnak van előnye és hátránya, elvesz belőle vagy hozzátesz valamit a jelentéstartalomhoz.

A másik alapvető kérdés, mi az, amiről beszélünk. Módszer, eszköz, pedagógiai irányzat? A kérdésben két – hozzám közeli – álláspont idézésével foglalnék állást: „[...] meglátásom szerint a drámaoktatás területére tartozik minden olyan nevelési-tanítási szituáció, melynek során valaki a drámapedagógia eljárásait és eszközeit alkalmazza és élvezi. Vonatkozik ez a csoportmunkát koordináló vezetőre, s vonatkozik a csoport minden tagjára, tehát a csapatot alkotó gyerekekre, felnőttekre is. Minden esetben közösségi tevékenységről, közösséget alakító folyamatokról van szó.” (Gabnai, 2016. 24.). „A definíciót illetően – megítélésem szerint – akkor jár jól a drámapedagógiai szakma, ha a fogalmat minél tágabb értelemben használja, minden olyan pedagógiai tevékenységet ez alá rendel, amelyben improvizáció, szerepjátékok, beszéd- és mozgásgyakorlatok, történetmegjelenítések, azaz beazonosíthatóan drámajátékos elemek jelennek meg. Bár a szakmán belül vitákra adhat alapot az azonosulás e befogadó szemlélettel, azonban lehetővé teszi az egységesebb fellépést és érdekérvényesítést az oktatás és köznevelés világában, s azon túl is.” (Kaposi, 2017. 65.).

Mindkét álláspont jellemzője a széles horizont, a fogalom tág értelemben való használata. Hiszen szakmánk számos, jellegében és még sajátosságaiban is eltérő részterületet ölel magába, mégis azt gondolom, a sokszínűség a meghatározási nehézségek ellenére is a drámapedagógia erőssége. Ennek nem mond ellent az sem, hogy a szakma jelentős képviselői, a pedagógia, a pszichológia tudományának művelői közül többen feladatuknak érezték, hogy megpróbálják megfogalmazni a drámapedagógia lényegét. Ezekben a törekvésekben számos olyan megközelítést olvashatunk, amelyek a drámapedagógia oktatásban való használhatóságát is erősítik: „[...] a drámapedagógia olyan személyiségre figyelő (reform)pedagógiai metodika, amelynek célja, hogy alkalmazásával csoportos tevékenységben (osztály, kör, közösség) cselekvés (dráma), azaz részvétel folyamatában fedezzék fel a résztvevők a körülöttük lévő tárgyi világot (érzékelés), önmögük belső világukat (énkép kialakítása), a szociális világot, s abban helyezték el magukat, létesítsenek kapcsolatot vele (kommunikáció), morális érzékenységre, érzelmi stabilitásra, kreatív gondolkodásra tegyenek szert, s mindezt azért, hogy önmagukat jól ismerő, a világra nyitott, harmonikus és

alkotó személyiségek, polgári társadalmi körülmények között élni tudó polgárok váljanak belőlük.” (Debreczeni, 1992. 2.).

„A drámapedagógia a személyiségfejlesztésnek olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban végzett, közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek. [...] Azaz a drámapedagógia a játéknak a pszichológiailag is igazolt személyiségfejlesztő hatását aknázza ki, mindeközben közösségi jellegű és célzatú is.” „Ennek köszönhetően [...] fejlődik az empátiás képességük és toleranciájuk, s így a közösségi létezésben a mellérendelési viszony, a másik személyiségének és nézeteinek tisztelete lesz számukra a természetes.” [...] „A játékokban való részvétel hatással van a szereplők szociális pozíciójára és a szociabilitásra.” (Pinczésné, 2003. 33–36.).

„Miért van szükség drámára a tanításban? [...] A kreatív dráma kísérlet a tudás személyessé tételére. Kulcsfogalmi: szerep és azonosulás. [...] interakcióba lép a tanuló saját személyisége és a karakter, amellyel átmenetileg azonosulnia kell, és jó esetben bekövetkezik a helyzetben rejlő probléma belsőleg átélt megértése.” (Knausz, 2001. 82.). „[...] a drámapedagógiai jelenségvilágban a cselekedet [...], illetve ennek hatása a mérvadó. Hatása? Nem egyszerűen hatásról, hanem fejlesztő hatásról kell beszélnünk.” (Trencsényi, 2013. 179.). Eltérően a drámapedagógia sok más irányzatától, az iskolán belül alkalmazott drámapedagógia sajátossága, hogy a drámatanár folyamatos fejlődésében követi a diákot, közelről és jól ismeri, nap mint nap találkoznak egymással, így a munka tervezése is többszintűvé válik, kisebb célok mentén felállítandó és hosszabb távú céloknak megfelelően.

Mivel nemcsak az egyénnel, de az adott közösséggel is folyamatos a kapcsolata, a drámapedagógus a csoporthelyzet és az egyéni fejlődés harmonikus kapcsolatában dolgozik, céljait az egyén fejlődéséhez (a felzárkóztatási és tehetség gondozási feladatokat is ide sorolva), illetve a csoportfolyamatokhoz is igazíthatja az adott pillanatban. Mindezeket elősegíti, hogy a tanár több felületen találkozik a diákokkal: tanórán, drámaórán, a színjátszó kör próbafolyamatában, az iskolai ünnepélyek szervezése és lebonyolítása kapcsán, osztályfőnökként, szabadidős tevékenységek esetében (például táborokban, kirándulásokon, az iskolai élet szórakoztató rendezvényein), szabadidős foglalkozásokon, szakkörökön, színházlátogatások alkalmával. Ebből következően minden együtt töltött idő oktatási célú, személyes és nevelő egyidejűleg, az interakciókat a többcélúság jellemzi. Ebben az értelmezésben a nevelés valójában nem tevékenység, hanem viszony (Knausz, 2013), és jellemzője a személyesség jelenléte.

A drámapedagógia fogalma a közoktatás vetületében

Akik a tanításban drámát használnak, leginkább módszerként tekintenek rá, ami alkalmas a tanórák módszertani színesítésére. Valóban, a drámapedagógia alkalmas erre is, ma már számos izgalmas gyakorlatgyűjteményt találhatnak az érdeklődők. Azonban a drámapedagógia jóval több ennél. Az előbb felsorolt jellemzők megléte miatt a drámapedagógiát pedagógiai stratégiának is tekinthetjük, igaznak tartván rá Falus (2003. 246.) definícióját: „sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg.” Hiszen a drámatanár munkája során nemcsak a drámaórán dolgozik drámatanárként, alapvetően drámás módszertannal gondolkodik más szaktárgy esetében és bármely más iskolai munka területén, minden tanári szerepében drámatanárként viselkedik, a dráma módszertanát az iskolai élet tevékenységeiben rendszerként, strukturálisan építkezve alkalmazza több területen, és minden tanári tevékenységében elsődleges a diákok aktív, cselekvő tanulási tevékenységre, saját irányítású, önálló, felelősséggel és közösségi munkával járó feladatokra ösztönzése, egyidejűleg a művészettel élés belső igényének, aktív és befogadói oldalának megerősítése. Ezt további gondolatokkal kiegészítve – és egyben visszakanyarodva a Debreczeni-féle (1992) definícióhoz –, amennyiben a drámapedagógia egy oktatási intézmény egészének működését áthatja, akár a reformpedagógiákhoz hasonló pedagógiai irányzatként is értelmezhető, hiszen sok sajátosságában és eszköztárában, módszertanában és pedagógusi szerepeiben is sok párhuzamot fedezhetünk fel a reformpedagógiák gondolkodásmódjával (Trencsényi, 2013).

A legtöbb drámatanár egyedül viszi szakját egy iskolában, ritka, hogy egy általános tantervű iskola több drámatanárt is alkalmazzon. Ez sok szempontból megnehezíti a drámapedagógus dolgát, hiszen nincs mögötte munkaközösségi háttér, nincs napi kapcsolatban intézményen belüli szakmai segítség. Ugyanakkor előnye ennek a helyzetnek egyrészt az, hogy a drámatanár kénytelen iskoláján kívül szakmai kapcsolatokat keresni (Rudolf Ottóné Fészekalja néven ismert szakmai közössége kitűnő példa a jól együttműködő szakmai-baráti-tanítványi hálóra), ezzel szakmailag nyitottabbá válik új megközelítések iránt is, másrészt az, hogy anyaiskolájának más tanáraival megerősödik az együttműködése, ami további közös munkára, akár tantárgyközi együttműködésre is sarkallhat egyes nevelői közösségekben – ez lehetővé teheti, segítheti a drámapedagógia tantárgypedagógiákba illesztését is.

A drámapedagógia helyzete a mai közoktatásban

Oktatáspolitikai szempontból a terület sokat fejlődött, több fontos eredményt ért el (Kaposi, 2017). A dráma tantárgy oktatására a NAT 2012 alapján mód van, az 5. és a 9. évfolyamon a tárgy kötelezően választható heti egy órában (5. évfolyamon a hon- és népismeret, 9. évfolyamon a mozgóképkultúra és médiaismeret a másik választási lehetőség). A 11–12. évfolyamokon heti két óra (Művészetek) áll az iskolák rendelkezésére, ez választhatóan lehet a dráma is. A kerettantervek 1–12. évfolyamig, néha több változatban is rendelkezésre állnak.

Drámából már hosszú évtizedek óta lehet érettségizni, ennek történetében fontos korszakhatár, hogy 2008-tól, a kétszintű érettségi bevezetésétől emelt és középszinten is tehettek a diákok érettségi vizsgát (mindkét szint részletes követelményei és vizsgaleírása az Oktatási Hivatal honlapján olvasható). 2010 őszétől emelt szintű érettségi vizsga művészeti tárgyak, így a dráma esetében sem tehető, ám középszinten még mindig igen sok diák választja Budapesten és vidéken is szabadon választott érettségi tárgyként, illetve 6. (esetleg többedik) tárgyként. Létszámukat és megoszlásuk arányát az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. Drámából érettségi vizsgát tett tanulók száma 2008-tól (az OH adatai alapján)

Vizsgaidőszak	Középszint	Emelt szint
2008. május	229 (Bp.: 58, vidék: 171)	31 (Bp.: 16, vidék: 15)
2008. október	19 (Bp.: 0, vidék: 19)	–
2009. május	286 (Bp.: 87, vidék: 199)	62 (Bp.: 21, vidék: 41)
2009. október	32 (Bp.: 2, vidék: 30)	–
2010. május	299 (Bp.: 102, vidék: 197)	60 (Bp.: 23, vidék: 37)
2010. október	21 (Bp.: 5, vidék: 16)	29 (Bp.: 21, vidék: 8)
2011. május	303 (Bp.: 81, vidék: 222)	–
2011. október	4 (Bp.: 0, vidék: 4)	–
2012. május	211 (Bp.: 75, vidék: 136)	–
2012. október	5 (Bp.: 0, vidék: 5)	–
2013. május	282 (Bp.: 88, vidék: 194)	–
2013. október	28 (Bp.: 0, vidék: 28)	–
2014. május	169 (Bp.: 53, vidék: 116)	–
2014. október	–	–
2015. május	225 (Bp.: 66, vidék: 159)	–
2015. október	–	–
2016. május	214 (Bp.: 85, vidék: 129)	–
2016. október	–	–

Az 1. táblázatból látható, hogy a tavaszi vizsgaidőszakban a vizsgázók száma általában 200 és 300 fő közötti, és körülbelül 60 diák érettségizett emelt szinten is, amíg erre lehetőség volt, noha az emelt szintű érettségi semmilyen többletponttal vagy felvételi eredménybe beszámítható nyereséggel nem járt. Országos iskolai drámapersenyt először 2008-ban hozott létre a Theatrum Scholae Alapítvány. A 9–10. évfolyamos diákok számára kiírt, három fordulóból álló versenyre 60-80 diák jelentkezik évente az ország különböző iskoláiból. 2010-től lett a dráma az OKTV versenytárgya. A 11–12. évfolyamos diákok számára megrendezett verseny szintén három fordulóból áll, az Oktatási Hivatal szervezi, évente 100-150 diák jelentkezik rá, holott az itt elért eredmények sem jelentenek többletpontot a felvételi eljárásban, ellentétben más OKTV-versenyekkel, ahol akár 100 pont (1–10. helyezésért), 50 pont (11–20. helyezésért) vagy 25 pont (21–30. helyezésért) is szerezhető, ha a versenytárgy kötelező vagy választható az adott képzési területen.

Az iskolai diákszínjászó tevékenység összefogója az 1988 óta létező Magyar Drámapedagógiai Társaság, a drámapedagógia, a gyermekszínjászó és a színházi nevelés ügyét gondozó közhasznú társadalmi szervezet. Általános iskolás korosztály számára a Weöres Sándor Országos Gyermekszínjászó Találkozót rendezik meg, ezt 2017-ben 26. alkalommal hirdette meg a társaság. A középiskolás korosztály versenyét az Országos Diákszínjászó Egyesület szervezi. A Magyar Drámapedagógiai Társaság rendszeresen szervez módszertani rendezvényeket, szakmai továbbképzéseket pedagógusok számára. A 2015-ben zajlott „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért” tárgyban kiírt TÁMOP-kutatás adatai szerint 2015-ben 13 felsőfokú intézményben lehetett szervezett formában drámapedagógiai tanulmányokat folytatni.

Mindezekből látható, hogy a drámapedagógiának helye és mára hagyománya is van a közoktatásban. Ám mivel a drámapedagógia rendkívül sokágú tevékenységének nem ez a legközismertebb, legelterjedtebb területe, viszonylag kevés információnk van az oktatásban való megjelenéséről, használhatóságának területeiről. Ezért ennek az írásnak a drámapedagógia tantárgyakhoz köthető megjelenését helyeztem a középpontjába, és leginkább arra voltam kíváncsi, mely tantárgyak esetében alkalmazzák a drámapedagógusok és milyen gyakorisággal. A továbbiakban csak a közoktatásban használt drámapedagógiára, illetve annak csak egy részterületére, a tantárgyak tanításában megjelenő drámapedagógiára, és itt is elsősorban a tantárgyak választási gyakoriságára fókuszálok, nem vizsgálom sem a felhasznált eszköztárat, formát, sem a drámapedagógia hatékonyságát. Zsolnai József már 1991-ben megfogalmazta a drámapedagógia hatékonyság-vizsgálatával kapcsolatban, hogy mivel a

drámapedagógia nem hoz látványos, gyors eredményeket, évekre van szükség bármilyen hatásméréshez, melynek kiválására általában nincs elég türelem a felhasználókban (Váczy, 1991). Ugyanakkor 2010-ben készült el egy nemzetközi vizsgálat, amely a drámapedagógia hatékonyságát vizsgálta. Röviden idézek a kutatást összefoglaló kiadványból: „A DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education, A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra) egy európai uniós támogatással megvalósult, nemzetközi kutatási projekt volt. A két évig tartó projekt keretében egy interkulturális kutatás valósult meg, mely egyéb oktatási-nevelési célkitűzései mellett elsősorban azt vizsgálta, hogy a tanítási színház és dráma milyen hatással van öt kulcskompetenciára a nyolc lisszaboni kulcskompetencia közül. A kutatás megvalósításában tizenkét ország vett részt.”¹

Szakedolgozatok

A tanári szakdolgozatok frissen szerzett diplomákhoz készült írások, az adott területen általában pályakezdők munkái, melyek ritkán tartalmazznak személyes oktatási tapasztalatot, értékeléseket, jelentősebb saját kutatásokat. Azonban a drámapedagógia esetében érdekes ellentmondásba ütközünk. A drámapedagógia gyakorlati szakemberei ritkán fogalmazták meg írásban gondolataikat, tapasztalataikat. „Csak az idősebb szerkesztők tudják, micsoda rábeszélés, udvarlás és utánajárás kell ahhoz, hogy egy ragyogó pedagógus időnként el is mesélje, mit csinál az óráján vagy a szakkörén. Ez egy grafofóbiás szakma.” (Gabnai, 2015). Valóban, a 10-15 éve drámapedagógiával foglalkozó szakemberek munkájában a praxis általában sokkal jelentősebb szerepet tölt be, mint az elméleti alapvetések – főképp írásos – megfogalmazása, ezért aztán azoktól, akik valóban a mindennapi gyakorlatukból levonható következtetéseket, a szakma számára előremutató gondolatokat megfogalmazhatnának, ritkán olvashatunk. Ám többen közülük részt vettek az elmúlt évek drámapedagógiai szakirányú továbbképzésein, néhányan a Pannon Egyetem drámapedagógia-tanári mesterszakjának voltak hallgatói. Ezeken a szakokon a szakdolgozatok tematikájának választásakor hagyományosan azt javasoljuk hallgatóinknak, arról írjanak, ami összefügg napi gyakorlatukkal, tapasztalataikkal, mely témában saját gondolatok megfogalmazására, eredményeik megosztására, saját gyakorlat megmutatására képesek. Így előfordul, hogy ezen írások szerzői akár több évtizedes szakmai gyakorlattal rendelkező szakemberek, akik ebben a formában kényszerülnek rá talán először, hogy szakmai tapasztalataikat írásban

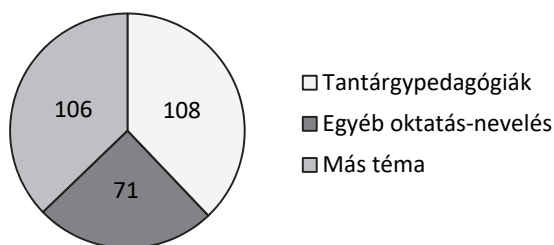
¹ Az eredményekről részletesen lásd
http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf

megfogalmazzák. Szakdolgozataikban sokszor olvashatunk saját gyakorlatról, személyes tapasztalatokról, kipróbált és bevált módszertanról, konkrét munkaformákról. Mindemellett több írás minősége kiváló, ezek olvasásakor merült fel a Pannon Egyetemen ezek digitális formában való elérhetővé tételének ötlete. Mivel több mint 20 éve oktatok drámapedagógiai felnőttképzéseken, régóta érzem már magam hasonlóknak az északi mondák kincseken ülő sárkányához – a sokszínű, saját praxisokat megmutató, személyes következtetéseket, megfogalmazásokat, álláspontokat tartalmazó munkák egyetemi könyvtárak raktáraiban porosodnak, miközben szakmánk szakirodalmi anyaga fejlesztésre szorul.

Munkám során drámapedagógiai felsőfokú képzésben (szakirányú továbbképzések, drámapedagógia-tanári MA) született szakdolgozatok témaválasztását vizsgáltam. Arra kerestem választ, hogy a dolgozatok szerzői, azaz az elmúlt években drámapedagógusként végzett szakpedagógusok milyen arányban választottak közoktatásban közvetlenül felhasználható témát, és ezek mely tantárgyakhoz kapcsolódnak. A vizsgálathoz felhasznált minta (285 dolgozat három felsőfokú képzést folytató intézményből, az 1994 és 2015 közötti időszakból) nem öleli fel a teljes magyarországi anyagot, ezért a levont következtetések csak a dolgozatok általam vizsgált körére vonatkoznak. Ugyanakkor ez a vizsgálat elindított egy egyetemközi információáramlást és kutatást ebben a témában, amit az MTA drámapedagógiai albizottsága koordinál. Azonban a szakdolgozatok tematikai választásai alapján arra következtetni lehet, mely területeken érzik – a legtöbb esetben jelentős gyakorlattal rendelkező drámapedagógusok – indokoltnak, hasznosnak a drámás eszköztár és szemléletmód használatát, mely tantárgyknál leginkább indokolt – illetve sikeres – szerintük a drámás tevékenységek alkalmazása (ebben az értelmezésben nem teszünk különbséget abban, hogy a drámapedagógia elemeit módszerként vagy ennél gazdagabb értelmezésben használták fel).

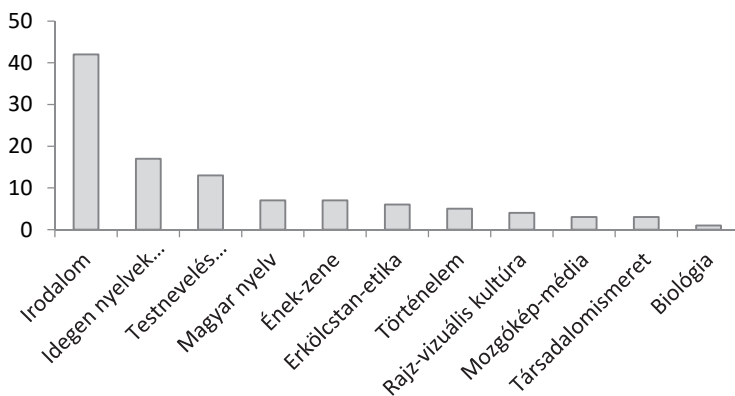
Vizsgálatom célja az volt, hogy számba vegye a drámapedagógia tantárgypedagógiákban történő felhasználásának megjelenéseit a szakdolgozatokban. Feltételeztem, hogy jelentős számú ilyen témájú dolgozatot találok majd, körülbelül a dolgozatok egyharmadát. A módszer a dolgozatok tantárgyak (illetve témák) szerinti csoportosítása volt. Csak ezzel foglalkoztam, az elemzésnek nem volt célja a drámapedagógia megjelenésének formai vagy hatékonyságának vizsgálata. Fontos alapvetésem azonban, hogy a fent leírtakból következően azokban a szakdolgozatokban olvashatunk tantárgypedagógiai megjelenésekről, ahol azt a szerzők napi gyakorlatukban rendszeresen használták, és olyannyira sikeresnek ítélték, hogy szakdolgozatuk témájává is választották. Az eredmények szerint a dolgozatok széles tematikai

változatosságot mutatnak, és több mint harmaduk témája kapcsolódik tantárgypedagógiához (1. ábra).



1. ábra. A szakdolgozatok megoszlása témák szerint (db)

A tantárgyakhoz közvetlenül nem kapcsolódó dolgozatok egy része (az 1. ábrán: Más téma) színháztörténeti és színházelméleti, oktatáspolitikai témájú, drámapedagógia-történettel, színházi neveléssel, színészképzéssel, néprajzi, hagyományismereti témákkal foglalkozó írás (106 dolgozat). Másik részük (az 1. ábrán: Egyéb oktatás-nevelés) ugyan szorosan az oktatással-neveléssel összefüggő témát választ, de ezek nem köthetők tantárgyakhoz (pl. drámajáték az óvodai nevelésben, felsőfokú oktatásban, a múzeumpedagógiában, szabadidős tevékenységekben: játszóház, táborok, diákszínjátszás, osztályfőnöki munkában, speciális pedagógiában, 71 dolgozat). Ez a felsorolás egyben azt is mutatja, milyen kis szegmense a drámapedagógia széles felhasználhatóságának a tantárgypedagógiákban való megjelenés. A dolgozatok között legnagyobb számban a tantárgyi keretek között megjelenő drámapedagógiai megközelítések állnak (108 dolgozat). Ezek tantárgyankénti megoszlása is változatosságot mutat (2. ábra).



2. ábra. A szakdolgozatok megoszlása tantárgyak szerint (%)

A tantárgyakhoz kapcsolható írások közül legnagyobb számban (42 dolgozat) az irodalomoktatásban használják a drámapedagógia megközelítésmódját. Konkrét művek feldolgozási lehetőségeinek ajánlata mellett tematikus (pl. szerzők, korszakok), irodalomesztétikai (pl. verstan, műfajtan) megközelítésekről is olvashatunk, és feltűnően sok a kortárs irodalmi megközelítések javaslata. Az irodalomoktatásban valóban kiemelten fontos a drámapedagógia jelenléte a művekkel, szerzői személyiségekkel való személyes találkozások létrejöttének és elmélyítésének elősegítésében, ezáltal az irodalom élményként való megélésében is (Eck, 2000).

Kevesebb mint a fele ennek, de még mindig jelentős mennyiségű (17 dolgozat) az idegen nyelvek oktatásában felhasznált drámapedagógiai megközelítés. Itt azonos számú (7-7 dolgozat) az angol és német nyelvtanítással foglalkozó dolgozat, de mellettük van francia (2) és olasz nyelvvel foglalkozó is (1). A dolgozatok közül néhány a célnyelven született. Itt nagyon változatos a megközelítés mind a nyelvi szint szempontjából (találhatunk kifejezetten a kezdők nyelvtanítását célzó munkát, illetve irodalmi szöveg feldolgozására építő dolgozatokat), mind a munkák módszertanát illetően (az írások egy része tankönyvekhez kapcsolódik, vagy bemutatja más területekről hozott játékok felhasználását a nyelvoktatásban, esetleg a fejlesztési területek szerinti szervezés logikáját követik).

Emellett szintén magas a testnevelés témakörébe tartozó dolgozatok száma (13), igaz, ehhez a témakörhöz soroltam minden táncsal, mozgással foglalkozó dolgozatot is, hiszen a NAT 2012 a testnevelésórákba integrálható megoldásnak elfogadja a táncos tevékenységet is. Itt is sok különféle saját metódust, akár mozgásos műhelyek drámajátékos fejlesztő munkáját ismerhetjük meg, de több táncos, néptáncos alapú írás is megjelenik. A Művészetek műveltségi terület által meghatározott részterület neve Dráma és tánc, és a táncos elemek – különösen a NAT 2012 óta, melyben a két terület tárgyalása tantárgyi tartalmakban különválnak – hangsúlyosabb szerephez jutottak. „Tánc közben a tanulók megismerik a mozgásos-táncos kifejezés sajátosságait, eszköztárát. Az alsóbb évfolyamokon ajánlatos a néptánc megismerése, a nemzeti tánc hagyományok és a kortárs tánc kapcsolatának felismerése. A tánc tanulása során megismerhető a helyi vagy a nemzetiségi (nép)hagyomány, s mindez hatékonyan járulhat hozzá a közösségi tudat és az önazonosság erősítéséhez. A mozgásos-táncos tevékenységek fejlesztik a zenei képességeket, a térérzékelést, a testtartást, a mozgáskoordinációt, az állóképességet.” (NAT, 2012. 158.).

Több dolgozatban (7) jelenik meg a drámapedagógia a magyar nyelv oktatásában. Bár a szakirodalomban már egyre több írás fogalmazza meg az irodalom- és a nyelvtanítás közötti merev határok közelítését (Antalné, 2015),

a NAT 2012 és a kerettantervek, valamint az oktatási hagyomány is önálló tárgyként kezeli a két területet. A hagyományosan a nyelvtanórákhoz sorolt fejlesztési területek közül a legtöbb dolgozat a kommunikációs fejlesztést vizsgálja. Itt már a szakmódszertan is megemlíti a drámás lehetőségeket: „A beszélt nyelvhez kapcsolható fejlesztő gyakorlatokhoz igen sok ötletet, módszertani megoldást nyújthat a drámapedagógia mint módszertani egység” (Raátz, 2015. 82.). Emellett azonban néhány dolgozat leíró grammatikához kapcsolódik. Itt is előfordulnak más szerkezetben gondolkodó munkák (pl. egy adott évfolyam magyar nyelvi anyagának drámajátékos feldolgozása). Ugyanennyi az ének-zene tantárgyhoz kapcsolható dolgozatok száma (7), ami lehetséges, hogy a drámapedagógusi képzéseken gyakran jelen lévő kreatív zenei képzéseknek is köszönhető.

A NAT 2012-ben kötelező tantárgyként megjelenő erkölcsstan és etika témájú dolgozatok száma az utóbbi években emelkedett meg (6). Tematikájukban a mindennapi élet problémái (pl. család, testvérek, iskolai szerepek) éppúgy megjelennek, mint a társadalmi kérdések. Életkor szerint alsó tagozatosokkal dolgozó munkák, de középiskolai korosztálynak szóló dolgozatok is megtalálhatók. Az oktatásban betöltött szerepéhez képest sajnálatosan kevés a történelem tantárgyhoz kapcsolódó dolgozat (5). Ezek a legváltozatosabb történelmi korszakokhoz (Szent István korától a II. világháborúig) és történelmi személyiségekhez kapcsolódnak. A rajz és vizuális kultúra tantárgyhoz kapcsolódó dolgozatok (4) témája minden esetben valamilyen manuális tevékenységhez köthető, ismét megmutatva, hogy a művészetek egymáshoz interkulturálisan szorosan kapcsolhatók az oktatásban is. Érdekes, hogy a fentiek ellenére a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyhoz kapcsolódó néhány munka (3) régebbi, korábban keletkeztek, még a tantárgy oktatásban való megjelenésének időszakából.

A társadalomismeret témaköreihez sorolható dolgozatok – határterület lévén – nehezen elválaszthatók az erkölcsstan és etika, illetve a történelem témaköreitől, ezért azokat a dolgozatokat számítottam ide, amelyek önmagukat ehhez a – ma már önálló tárgyként nem létező – tantárgyhoz definiálták (3). Tartalmuk és megközelítésmódjuk is nagyon különböző, tartalmi kapcsolódási pontjaik szerint irodalomhoz, informatikához, történelemhez is köthetők. Örömmel, hogy a természettudományok is megjelennek egy biológia tantárgyhoz kapcsolódó dolgozattal, aminek témája a zoopedagógia.

Bár ennek a vizsgálatnak nem volt tárgya, de már most is látható volt, hogy a szakdolgozatok a közoktatásnak mind a 12 évfolyamát érintik, és különböző tantárgyi, illetve drámás előképzettségű diákokkal számolnak. Munkaformáik a legszélesebb változatosságot mutatják az egyszerű szabályjátékoktól a szerepbe

lépés különböző formáin át az improvizációs, valamint színjátékos tevékenység felé haladva, vagy a tanítási dráma, illetve a háromlépcsős színházi előadást feldolgozó programok eszköztárát felhasználva – ezeknek a területeknek további szempontok szerinti részletezésével folytatódhat majd ez a vizsgálat. A vizsgált szakdolgozatok közös jellemzője, hogy a jelenlegi oktatási rendszerben, tantárgyi struktúrában, tantermekben kialakított terekben, 45 perces órabontásokban gondolkodnak, alkalmazkodva a jelenlegi oktatás feltételrendszeréhez.

Tehát a fenti – szempontjai, módszertana szerint is kezdetleges, sok tekintetben csak részinformációkat nyújtó és esetleges érvényességű – kutatás a vizsgált dolgozatok összes számához képest jelentős szánú (108) tantárgypedagógiához kapcsolódó tematikájú dolgozatot talált, melyek különféle tantárgyakhoz kapcsolhatók. A felsorolt 11, ha az idegen nyelveket önálló tárgyaknak számítjuk, akkor 14 tantárgy bizonyítja azt, hogy számos tantárgyban megjelenhet a drámapedagógia. A vizsgálat összességében korlátai mellett is két következtetésre lehetőséget ad: egyrészt bizonyítja azt a már többször, több helyen (Eck, 2000, 2016; Gabnai, 2005; Novák, 2016) megfogalmazott állítást, hogy a drámapedagógiának a szakdolgozatok szerzői szerint is helye van nemcsak az iskolai életben, hanem a tantárgypedagógiákban is, a pedagógus választása szerint igen sok tantárgyban alkalmazható, „[...] szinte nincs olyan tantárgy, amelynek óráit ne színesíthetné drámajáték.” (Gabnai, 2005. 112.). Másrészt látható, hogy a magyar irodalom, idegen nyelvek, magyar nyelv, testnevelés, művészeti tárgyak, az erkölcstan és etika esetében a drámapedagógiát gyakrabban választották a szerzők tantárgypedagógiai tárgyú szakdolgozat írásához, hiszen ezeknél a tantárgyaknál szakmódszertani szempontból könnyen és jól illeszthető a tantárgy tantervébe, és felhasználására számos lehetőség adódik a vizsgált szakdolgozatok szerint is.

TÁMOP-kutatás

A fenti eredmények párhuzamba állíthatók és megerősíthetők a 2015-ben lezajlott, „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért” című kiemelt TÁMOP-projekt vonatkozó eredményeivel is. A projekt különböző részfeladatai közül most kettőt emelek ki összehasonlításul, célom szintén csak a drámapedagógia tantárgypedagógiákhoz való kapcsolódásának vizsgálata, nem elemzem a kutatás anyagát semmilyen egyéb szempont szerint.

Az egyik feladat tanítási órák elemző megfigyelése, valamint ezek összehasonlító elemzése volt. A vizsgálatokat drámaórákon végeztük, de a drámatanárokat arra is megkértük, hogy összehasonlító vizsgálatok céljából tartsanak a vizsgált csoportokkal drámaóra mellett egy másik szakórát is. A

kollégák által választott tantárgyak nagyobb számban az irodalom, nyelvtan, ének-zene, egy-egy alkalommal az idegen nyelv, az erkölcsstan és a matematika volt (Trencsényi, 2015a). Itt is láthatjuk, hogy a drámapedagógusok választása több különböző tantárgyat is érintett, tehát a drámapedagógiát különböző „hagyományos” tantárgyakba integrálták saját választásuk szerint. Választásaikban az arányok összecsengnek a szakdolgozatokban tapasztaltakkal: nagyobb számban az irodalmat, nyelvtant, ének-zenét, kisebb számban az idegen nyelvet és az erkölcsstant választották, érdekesség a matematika megjelenése a drámapedagógiával (is) megközelíthető tantárgyak között.

A TÁMOP-kutatás másik olyan feladata, amelynek adatai összevethetők a szakdolgozatok elemzésének eredményeivel, a Nemzeti Köznevelési Portálra (NKP, mely a kutatás idején nyerte el végső formáját) feltöltendő 25 drámapedagógiai jó gyakorlat elkészítése volt, amelyek összeállítását több szempontú feltételrendszer határozta meg. Az anyagok alkotói szabadon dönthettek jó gyakorlatuk témáját, időkeretét, tantárgyi kapcsolódását illetően. A beérkezett gyakorlatok megoszlása a javasolt időkeret tekintetében a következőképpen alakult: a 25 gyakorlatból 13 használta a 45 perces tanóra egységét. Több tanóraban hét foglalkozás gondolkodott. Három foglalkozás projektet tervezett, míg két alkalommal teljes féléven vagy tanéven át futottak a tevékenységek. A 45 perces órák meghatározó többsége azt bizonyítja, hogy a hagyományos iskolai keretek között is lehet hasznos és értelmes drámamunkát folytatni – miközben az sem véletlen, hogy a jó gyakorlatok másik fele bővebb időkerettel számolt (Golden, 2015).

A szerzők önmaguk határozták meg jó gyakorlatuk tantárgyi kapcsolódásait (több tantárgyat is megjelölhettek). Így a 25 jó gyakorlatnak 56 tantárgyi kapcsolódása lett (2. táblázat). A 2. táblázat alapján a dráma mögött (hiszen ez volt a feladat) második helyen ismét a magyar irodalom áll (12 megjelölés). Ezt szorososan követi az erkölcsstan (7) és az etika (4), és ugyanennyit kap az ének-zene tárgy is. Két megjelölést ér el az alsó tagozaton a környezetismeret, illetve a történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek, valamint a tánc és mozgás is. Egy-egy megjelölést kap a matematika, a vizuális kultúra, a mozgóképkultúra és médiaismeret, az idegen nyelv, illetve a technika, életvitel és gyakorlat tantárgy.

Hasonlóan a szakdolgozatok szerzőinek témaválasztásaihoz, a jó gyakorlatok alkotói is főként a jelenlegi oktatás feltételrendszerében, időkereteiben gondolkodnak. Tantárgyi kapcsolódásaik sok tekintetben párhuzamba állíthatók a szakdolgozatok választásaival: itt is a magyar irodalom a leginkább kiemelt helyen lévő kapcsolódási pont, azonban a jó gyakorlatok szerzői sokkal többször jelölték meg az erkölcsstant és etikát, mint azt a szakdolgozatoknál láttuk. Itt kevesebb az idegen nyelvi fejlesztéssel kapcsolatos jó gyakorlat, az ének-zene

preferáltsága hasonló a szakdolgozatokéhoz, megjelenik a környezetismeret (ez nyilvánvalóan az alsó tagozatos tantárgyi megjelenésekkel függ össze), és kicsit erősebb a történelem is. A tánc és mozgás területét arányaiban kevesebben választották, mint tantárgyi területnek a szakdolgozatoknál, de itt is megjelenik 12 különböző tantárgy, ami igen magas szám, hiszen a jó gyakorlatok szerzői mindannyian gyakorlott, elismert drámapedagógusok, akik ezeket az óraleírásokat tudásmegosztási céllal töltötték fel a portálra, tehát azokat példának, szakmódszertani ajánlásnak szánták, meggyőződtek azok működéséről, hatékonyságáról.

2. táblázat. Az NKP jó gyakorlatainak tantárgyi kapcsolódásai (Golden, 2015)

Tantárgy	Darab
Dráma és tánc	18
Magyar nyelv és irodalom	12
Erkölcstan	7
Etika	4
Ének-zene	4
Környezetismeret	2
Történelem, társadalom- és állampolgári ismeretek	2
Tánc és mozgás	2
Matematika	1
Vizuális kultúra	1
Technika, életvitel és gyakorlat	1
Idegen nyelv	1
Mozgókép-kultúra és médiaismeret	1
Összesen	56

Kerettantervek

Az aktuális Kerettantervekben (2013) több tantárgynál is találhatunk utalást a drámapedagógiára/drámára (bár jóval kevesebb tárgy esetében, mint ahol ezt a szakdolgozatokat író kollégák témájukként választották). Az erről szóló adatokat a 3. táblázat szemlélteti.

A 3. táblázat adatai szerint a drámapedagógia, drámajáték a kerettantervek szöveges megfogalmazásaiban is megtalálható az egyes tantárgyak esetében (14 utalás). Jelentősen gyakoribb azonban, hogy a Kapcsolódási pontok oszlopában történik utalás a dráma és tánc műveltségi területre, itt idézve annak kerettantervi megfogalmazásából a kapcsolódó elemet (71 említés). Az OFI honlapjáról az általános iskolák 5–8. évfolyama és a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára készült kerettanterveket vizsgáltam meg ebből a szempontból. Látható, hogy az általános iskolai korosztályt érintő

kerettantervekben jelentősen nagyobb a dráma említése (59 eset), míg a középiskolás kerettanterveknél ez a szám alacsonyabb (26 eset), ez az általános iskolás korosztályt érintő adatnak kevesebb mint fele. Ez talán még mindig azt a téves módszertani beidegződést mutatja, hogy a drámajáték alkalmasabb kisebb diákoknál, de a „komoly” tanulási folyamatokban kisebb tere van.

3. táblázat. A dráma megjelenése a kerettantervekben az általános iskolák 5–8. és a gimnáziumok 9–12. évfolyamán

Tantárgy	Utalás szövegben		Említés kapcsolódási pontként	
	Általános iskola	Gimnázium	Általános iskola	Gimnázium
Magyar nyelv és irodalom (A változat)	3	–	11	12
Magyar nyelv és irodalom (B változat)	–	6	–	9
Idegen nyelv	–	–	6	1+1
Matematika	–	–	–	1
Történelem, társ. és ép. ism.	–	–	–	4
Hon- és népismeret	–	–	–	1
Erkölcstan	–	–	–	4
Természetismeret	–	–	–	–
Biológia-egészségtan (A, B változat)	–	–	–	–
Fizika (A, B változat)	–	–	–	–
Kémia (A, B változat)	–	–	–	–
Földrajz	–	–	–	–
Ének-zene (A változat)	–	–	–	4
Ének-zene (B változat)	–	1	–	3
Vizuális kultúra	–	–	10	4
Informatika	–	–	–	–
Technika, életvitel és gyakorlat	–	–	–	–
Testnevelés és sport	–	4	–	–
Összesen	10	4	49	22

Ha a tantárgyak szerinti megoszlást vizsgáljuk, az általános iskolák kerettanterveiben hét tárgy esetében található utalás (magyar nyelv és irodalom 29, idegen nyelv 6, matematika 1, hon- és népismeret 1, erkölcstan 4, ének-zene 8, vizuális kultúra 10). A gimnáziumi kerettantervekben a tárgyak száma öt (magyar nyelv és irodalom 12, idegen nyelv 2 – itt a két szám a gimnáziumokban kötelező első és második idegen nyelv esetében felmerülő említések számát jelzi –, történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek 4, vizuális kultúra 4, testnevelés és sport 4). A tárgyak három esetben fedik egymást (magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, vizuális kultúra), csak az általános iskolás korosztálynál

fordul elő a dráma említése négy esetben (matematika, hon- és népismeret, erkölcsstan, ének-zene), csak a gimnáziumi korosztálynál két esetben (történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek, testnevelés és sport).

Ha az adatokat összevetjük a szakdolgozatok esetében preferált tantárgyakkal, látható, hogy itt is jelentősen magasabb a magyar nyelvhez és irodalomhoz kapcsolódó említés (ott 42 dolgozat – itt 41 említés), kiemelkedik még az idegen nyelv (ott 17 dolgozat – itt 8 említés). A szakdolgozatoknál harmadik helyen álló testnevelés és sport itt hátrébb szorul (4 említés), az ének-zene megőrzi kiemelt helyét (ott 7 dolgozat – itt 8 említés), viszont sokkal jelentősebb a vizuális kultúra tantárgyhoz kapcsolódó említések száma (ott 4 dolgozat – itt 14 említés).

A történelem esetében a kerettantervek készítői is kevés alkalommal utalnak a drámára (négy utalás, csak a gimnáziumi képzésben), és az erkölcsstan esetében kimondottan alacsony a négy utalás, hiszen itt a dráma felhasználási lehetőségei nagyon sokban segíthetnék a tantárgy módszertanát. Azonban árnyaltabb képet kapunk, ha megnézzük, milyen konkrét említések és utalások olvashatók a kerettantervekben, hiszen arra, hogy valójában mennyire érzik fontosnak a dráma használatát a tantervek írói, leginkább a konkrét kapcsolódások jellegéből következtethetünk.

Az alábbiakban az említett két vizsgált kerettantervből idézek, az idézetek után az évfolyam és a vonatkozó tematikai egység szerepel zárójelben. A magyar nyelv és irodalom sok említése és utalása közül kiemelem a legfontosabbakat (amelyik ismétlődik, azt minden tárgynál egyszer tüntetem fel). A magyar nyelv és irodalom területén a dráma megjelenik a készség- és képességfejlesztés területén, a kommunikációs fejlesztések esetében szöveges utalásként is: „Különböző, a kommunikációs célnak, a kommunikációs helyzet: tér, idő és résztvevői szerepeknek megfelelő beszédhelyzetek létrehozása szerepjátékkal, drámapedagógiai gyakorlatokkal.” (5–6. évf., Magyar nyelv – Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése és alkotása), kapcsolódási pontként is, például „kommunikációs kapcsolatteremtés, szituációk, helyzetgyakorlatok”; (5–6. évf., Magyar nyelv – Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése és alkotása); beszédhelyzetek, dramatikus játékok (9–10. évf., Magyar nyelv – Kommunikáció, tömegkommunikáció). Ezek szükséges és helyénvaló hivatkozások, megfogalmazásuk szaknyelve igényes, tartalmilag adekvát a témával.

Másik kiemelt kapcsolódási pontként a kifejező vers- és prózamondás feladatát emelik ki a tantervírók, ami valóban része lehet a drámapedagógia feladatainak az önkifejezés, a szituációs játékok folyamán zajló készség- és képességfejlesztés következtében. Ilyen kapcsolódási pontok például a „kifejező beszéd, mesemondás” (5–6. évf., Irodalom – Mesék); „kifejező szövegmondás

dramatikus játékban” (7–8. évf., Magyar nyelv – Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése és alkotása); „érzelmi tartalmak kifejezése drámajátékban, szerepjátékban” (7–8. évf., Irodalom – Kisepikai alkotások, például kisregény, elbeszélés, novella, legenda, anekdota); „kifejező szövegmondás, élménymegosztás” (7–8. évf., Irodalom – Kisepikai alkotások – prózai és verses, például novella, elbeszélés, kisregény, anekdota, karcolat, komikus eposz, ballada).

A következő kapcsolódási pont önmagában inkább színjátékos feladat, de néhány kreatív megközelítést kérő instrukcióval már drámapedagógiai tevékenységre invitálhatjuk itt is a diákokat: „elbeszélő szöveg egy-egy jelenetének dramatizálása” (5–6. évf., Irodalom – Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk). Emellett a színháztörténet tanításához is hozzárendelik több esetben a dráma kapcsolódási pontjait, ami jó kapcsolódási pont a dráma tantervben megjelenő érettségi témakörökkel való azonossága következtében, például „dráma és színház, a színházi megjelenítés, szituáció, jellem, díszlet, színpadi szövegmondás” (7–8. évf., Irodalom – Drámai műfajok, egy komédia); „dráma és színház; a tragikus, a komikus minőség megjelenítése; színházi előadás elemzése, értékelése” (7–8. évf., Irodalom – Drámai műfajok, egy tragédia és/vagy egy komédia); „dráma és színháztörténet, játéktípusok” (9–10. évf., Színház- és drámatörténet – drámajátékos tevékenységgel); „színháztörténet, színházművészet, színpadi hatás” (9–10. évf., Színház- és drámatörténet – az angol színház a 16–17. században és Shakespeare); „színháztörténet, a színpadi kísérő zene, a koreográfia” (9–10. évf., Színház- és drámatörténet – a francia klasszicista színház, 17. század); „színházművészet, a mű színrevitele különböző felfogásokban” (11–12. évf., Színház- és drámatörténet – Madách Imre: Az ember tragédiája); „a kortárs színház irányzatai, példái” (11–12. évf., Portrék, látásmódok a kortárs irodalomból, választható szerzők, művek). A 9–10. évfolyamon önálló tematikai egységként jelenik meg a drámajátékos tevékenység, így a színháztörténet terén a színpadi hatás felől is megközelítjük a színházművészetet és a kortárs színház kortárs irodalomba való beemelését, ami így érettségi tétellé, annak részévé is válhat. Minden esetben helyénvaló a drámával való kapcsolódási pontok említése.

Fontos, hogy a nyelvtanítás kapcsolódási pontjaként is megjelenik a dráma, igaz, csak a középiskolában, illetve csak a stilisztika és a retorika területén, ott mindkét esetben fontos a kapcsolódási pont: „drámajáték; társalgási stílusárnyalatok megjelenítése” (9–10. évf., Stilisztikai alapismeretek); „a színpadi beszéd retorikai elemei, klasszikus monológok értelmezése” (11–12. évf., Retorika). Az idegen nyelvek esetében a megadott kapcsolódások nemcsak szám szerint, hanem tartalmukban is messze elmaradnak a kihasználható

lehetőségektől: „színház, előadások” (5–6. évf., Ajánlott témakörök, szabadidő, szórakozás); „dramatikus játékok” (5–6. évf., Ajánlott témakörök, Fantázia és valóság, Kedvenc olvasmányaim, könyveim, Képzeletem világa).

A gimnáziumi tanterv egyetlen kapcsolódási pontba sűríti a készség- és képességfejlesztő kommunikációs tartalmakat, és a második idegen nyelv tantervében éppen a mítoszok, mondák témakörét emelték ki a dráma kapcsolódási pontjaként: a szituáció alapelemei, beszédre készítés, befogadás, értelmezés (9–12. évf., Ajánlott témakörök), különböző kultúrák mítoszai, mondái (9–12. évf., Ajánlott témakörök, csak a második idegen nyelv kerettantervében).

A matematika kapcsolódási pontja az „ismétlődő ritmus, tánc lépés, mozgás létrehozása” (5–6. évf., Függvények, az analízis elemei, Sorozat megadása a képzés szabályával, illetve néhány elemével). Igen öröndetes ennek a drámával való kapcsolódási pontja, hiszen itt valós, szakszerű a kapcsolat. A történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek tárgy kapcsolódási pontjai kizárólag színháztörténetiek: „Az ókori színház és dráma” (9–10. évf., Az ókori Hellász); „Az angol reneszánsz színház, a francia klasszicista színház és dráma” (9–10. évf., A világ és Európa a kora újkorban); „a nemzeti dráma” és „A XIX. századi magyar színház és dráma néhány alkotása: Katona József: Bánk bán, Vörösmarty Mihály: Csongor és Tünde” (9–10. évf., Reformkor, forradalom és szabadságharc Magyarországon). A hon- és népismeret egy kapcsolódási pontja az „Ismerkedés a táncillellemmel, a naptári ünnepekhez kapcsolódó (helyi) népszokásokkal” (5. évf., Hagyományos és népi, vallási ünnepeink eredete és szokásrendje, Jeles napok, ünnepi szokások a paraszti élet rendjében).

Az általános iskolai erkölcsstan tantárgyhoz csak négy kapcsolódási pontot találunk, ám ezek mindegyike valós és működő kapcsolódási pont, hiszen a kerettanterv írói láthatóan használhatónak vélték a drámapedagógia lehetőségeit: „ön- és társismereti játékok” (5–6. évf., Test és lélek); „együtműködés némajátékos, szöveges és mozgásos tevékenység során; alkalmazkodás, érdekérvényesítés dinamikus változtatása a csoportos tevékenységek során” (5–6. évf., Kapcsolat, barátság, szeretet); „konszenzus kialakításának képessége és eszköztárának megismerése a dramatikus tevékenységek előkészítése során; egymás munkája iránti tisztelet, figyelem, őszinteség és tapintat a megbeszélések során, belső irányítású csoportszerveződés dramatikus tevékenységek során” (5–6. évf., Kortársi csoportok); „némajátékos, szöveges és mozgásos improvizációk; improvizációk összefűzése jelenetsorokká; történetek feldolgozása különféle drámajátékos tevékenységekkel” (5–6. évf., Társadalmi együttélés).

Leginkább előremutató a vizuális kultúra területén a dráma kapcsolódási pontjainak értelmezése és megfogalmazásmódja (a vizuális kultúrába integráltan a mozgóképkultúra és médiaismeret tematikai egységei is megjelennek, ahogy az a példából is látható). Itt valódi kapcsolódási pontok fogalmazódnak meg (és jöhetnek létre az oktatásban) ezek mentén: „dramatikus improvizációk irodalmi, képzőművészeti, zenei művek alapján” (5–6. évf., Kifejezés, képzőművészet. Valóság és képzelet – Szabad asszociációs és vizuális játékok adott témára (pl. fogalom, jelenség, hang, szín, mozgás, gondolat, érzés, tárgy, cselekvés). Az előhívott impressziók megjelenítése síkban, térben, időben); „mozgásfolyamatok, mozgássor” (5–6. évf., Vizuális kommunikáció, Idő- és térbeli változások); „nem verbális kommunikációs játékok” (5–6. évf., Vizuális kommunikáció, Kép és szöveg); „népszokások” (5–6. évf., Tárgy és környezetkultúra, Tárgy és hagyomány); „jelenetek, mozgások, összetett mediális művészeti hatások élményének feldolgozása” (7–8. évf., Kifejezés, képzőművészet, Érzelmek, hangulatok kifejezése); „cselekmény, jelenet, feszültség, konfliktus, fordulópont; díszlet, jelmez, kellék, fény- és hanghatások” (7–8. évf., Vizuális kommunikáció, Mozgóképi közlés); „ellentét és párhuzam, a feszültségteremtés eszközei” (7–8. évf., Vizuális kommunikáció, Montázs); „az elbeszélő, előadó kifejezési szándékának szubjektív nézőpontja” (7–8. évf., Média és mozgóképkultúra – A média kifejezőeszközei, Reprodukálás és ábrázolás – a mozgókép kettős természete); „a hangsúlyozás, nyomatékosítás eszközei a társművészetekben” (7–8. évf., Média és mozgóképkultúra – A média kifejezőeszközei, A kiemelés, hangsúlyozás alapeszközei a mozgóképi ábrázolásban, az írott és az online sajtóban); „időbeli és térbeli változások kifejezései különböző eszközökkel” (7–8. évf., Média és mozgóképkultúra – A média kifejezőeszközei, A montázs szerepe és alapformái a mozgóképi ábrázolásban); „Improvizáció, Jellemábrázolási technikák” (9–10. évf., Vizuális kommunikáció, Tömegkommunikációs eszközök); „Mozgásos kommunikáció, improvizáció adott zene, téma vagy fogalom alapján. Performansz tervezése, kivitelezése. A színházművészet összművészeti sajátosságai, vizuális elemek alkalmazása” (9–10. évf., Vizuális kommunikáció, Tér-idő kifejezése); „Produkciós munka, A színházművészet összművészeti sajátosságai” (9–10. évf., Tárgy- és környezetkultúra, Funkció).

Az ének-zene esetében kevésbé használják ki a kerettanterv írói a lehetőségeket. Egy szöveges utalást olvashatunk a tanterv B változatában: „A dalok szövegének értelmezése, a dalszövegekhez vagy zeneművekhez kapcsolódó dramatizált előadás (drámajáték, báb)” (5–6. évf., Zenei befogadás I., A befogadói kompetenciák fejlesztése). Kapcsolódási pontokként a B változatban minden utalás a tánchoz kapcsolódik, ezeket nem idézem. Az A

változatban a táncos kapcsolódási pontok mellett az alábbi megközelítés található, melyből nem egyértelmű a tantervírói szándék: „Reneszánsz táncok, táncformák, zenés játék, opera cselekménye” (5–6. évf., Zenei befogadás, Zenehallgatás). A testnevelés és sport esetében szövegbeli említést találunk a gimnáziumi tantervben, ezek mindegyike a tánchoz kapcsolódik.

Összefoglalva a kerettantervek drámapedagógiára, drámára vonatkozó említéseit, a legtöbb itt is a magyar nyelv és irodalom témaköréhez kapcsolódik, ezen belül irodalomból leginkább a kommunikációs készség és képesség fejlesztésének témaköréhez, a kifejező szövegmondás elősegítéséhez és színháztörténeti ismeretek átadásához, nyelvtanból pedig a retorika és a stilisztika területein gyakorlati fejlesztéshez használnák szívesen a kerettantervek alkotói. Az idegen nyelvek esetében kevés az utalás, és módszertanilag sem használják ki a drámapedagógiában rejlő lehetőségeket. Öröndetes a nyitás a matematika felől (úgy vélem, más természettudományos tárgyaknál is adódhatna lehetőség erre). Öröm az is, hogy a történelem a színháztörténeti ismeretek tanításakor említi a drámát kapcsolódási pontként, ugyanakkor kár, hogy például módszertani megoldásként nem gondolnak rá a kerettantervek szerzői. Fontos a hon- és népismeret és a drámapedagógia hagyományismereti területei közötti párhuzam és kapcsolódás felismerése. Előremutató, hogy az erkölcsstan kerettantervének írói találtak számukra alkalmas elemeket a dráma és tánc tantárgyi tartalmai közül. Kár, hogy az énekzene a drámapedagógia módszertanában jelentős kreatív zene elemeivel nem él, kiemelkedően jelentős számú és érdemi kapcsolódási pontokat tárgyal a vizuális kultúra (a benne integrált mozgóképkultúra és médiaismerettel együtt), melyek egy esetleges későbbi komplex művészetpedagógiai képzés lehetséges alapjai lehetnek. A testnevelés kapcsolódásai jórészt a tánchoz vezetnek, ami érthető, ugyanakkor kizsárolóan hagyja a drámapedagógia mozgásban rejlő lehetőségeit.

Összegzés

A szakdolgozatok témaválasztásai, a TÁMOP-kutatás választásai megmutatták, hogy a drámapedagógusok szívesen és számos különböző tantárgy esetében veszik igénybe a drámapedagógia lehetőségeit, hiszen tudják, milyen céllal és várható eredménnyel teszik azt, és szakmailag biztosak a drámapedagógia felhasználásának módszertanában. A Kerettantervek (2013) is több tantárgy esetében tesznek ajánlást alkalmazására, ami azt is mutatja, hogy a drámapedagógia a közoktatás területén is egyre elfogadottabbá válik. Kérdés, kik fogják ezt tanítani.

A TÁMOP-kutatás óralátogatásainak tapasztalatai szerint (ahogy azt az alábbi két részlet is bizonyítja) elsősorban képzett drámatanárok használják a drámapedagógiát tantárgypedagógiákban, mert ők ismerik az eszköztárát, alkalmazási technikáit, tudják, mire jó, milyen eredményeket lehet vele elérni. „Az interjúkból egyértelműen megállapítható, hogy a drámapedagógia a magyar pedagógiai kultúra különlegesen hatékony módszere. A látogatott kollégák képzett, szakirányú diplomával rendelkező drámapedagógusok, akik egyértelműen és szakszerűen határozták meg pedagógiai céljukat, és ennek megfelelően eredményesen vezényelték le drámaóráikat és nem drámaóráikat egyaránt. Megfigyelhető volt, hogy a drámatanárok többsége a nem drámaórákon is alkalmaz drámapedagógiai módszereket, az interjúkból kikövetkeztethető, hogy a módszer erejének és hatékonyságának tudatában teszik ezt.” (Keresztúri, 2015. 109–110.). „A pedagógusi kompetenciákkal kapcsolatban szinte minden interjúalany ugyanazokat a készség- és képességterületeket emelte ki. Minden interjúban megjelenik a szakmai tudás biztossága, ami nemcsak a gyakorlati tudást, hanem azt az elméleti tudást is jelenti, hogy képes legyen felismerni és megkülönböztetni egymástól a különböző drámás módszereket. Ugyanilyen fontos szerepet tölt be a nyitottság, az empátia, valamint az alkalmazkodás képessége, hiszen ezek a drámatanár mindennapi munkájához elengedhetetlenek. Fontos szerepet tölt be a játékbátorság, hogy képes legyen a megszerzett tudását játékvezetőként, pedagógusként átadni, közvetíteni a tanítványai felé.” (Körömi, 2015. 80.).

Egy szakmódszertannal foglalkozó, nem drámapedagógus szakember véleménye szerint: „Ha azt szeretnénk elérni, hogy a pedagógusok a tanulóközpontú tanítási módszereket, a kooperatív, az egyéni és a projekt tanulást támogató eljárásokat, munkaformákat nagyobb arányban alkalmazzák az iskolában, a magyartanárok képzésében is mintát kell adni az efféle szemléletre és tevékenységtípusokra. A nagyrészt tanári előadásokra szocializálódó hallgatók kevésbé lesznek képesek kezdő pedagógusként tevékenység-központúan tanítani.” [...] „A tanulást olyan tanórák támogatják, amelyeken a tanulói kommunikáció és a tanulói tevékenységek megfelelő teret kapnak. A pedagógusoknak a tanulás fejlesztésével kapcsolatos kompetenciáját az is jelzi, hogy ők maguk milyen arányban és milyen terjedelemben beszélnek az órán a tanulók kommunikációjához képest.” (Antalné, 2015. 21–22.)

A dráma mint módszertani eszköz és fejlesztő tevékenység még mindig nem kapott helyet az általános tanárképzésben. A tanárképző intézményekben legtöbbször csak választható órán vagy speciális kollégiumokban találkozhatnak vele a hallgatók, ha egyáltalán van erre lehetőség. Képzett szakember alig van a felsőoktatásban, pedig érdeklődés van iránta a hallgatók körében. A

drámapedagógia eszköztárával a pedagógusképzés több fontos területén jelentős eredményeket lehetne elérni. Szinte nélkülözhetetlen a személyiségfejlesztésben. A drámás készség- és képességfejlesztés, kommunikációs tréningek, helyzetgyakorlatok, szituációs játékok a tanári kompetenciafejlesztés talán leghasznosabb eszközei lehetnének. Emellett ez az írás is igazolja, hogy igen fontos a szakmódszertani képzésben is, hiszen a drámás eszköztár nagyon jól használható több tárgy oktatásában. De mindenekelőtt a „drámás gondolkodásmód” saját élményű megismerése lenne a legfontosabb: a történetek, konfliktusok, helyzetek, döntések megvilágítása a dráma eszköztárával, a saját élményű tanulás megtapasztalása, a belülről (szerepből) folytatott ismeretszerzés folyamata és ennek oktatási lehetőségei elengedhetetlenek egy korszerű szemléletű pedagógus személyesen átélt és megtapasztalt oktatásmódszertanából, hiszen a diákok motiválása, érdeklődésének felkeltése, aktivitásra serkentése és komoly munkára készítetése ezek nélkül a mai iskolában nagyon nehéz. Mindemellett sok előnnyel járna a produkciós tevékenység erősítése is a pedagógusképzés során. A nyilvánosság tűrésének erősítésére legjobb eszközök a különféle produkciós helyzetek (pl. vers- és prózamondás, szerkesztett játékok). Gabnai (2005. 118.) gondolatai az általános tanárképzést illetően ma is aktuálisak: „A nevelőktől teljes joggal várja el a közoktatás, hogy élő emberi közösségeket (például alkotói célcsoportokat) tudjanak létrehozni. Csakhogy: a felsőoktatásból az utóbbi 15 évben még a lehetősége is eltűnt annak, hogy a leendő értelmiségi – s ami nekünk fontos, a leendő tanár! – saját élményeként tapasztalja meg, milyen is részt venni egy művészeti csoport munkájában.”

Záró gondolatok

A drámapedagógia tudománnyá válásának terén az elmúlt évtizedben komoly minőségi változások zajlottak. Az országban több helyen, több felsőoktatási intézményben működő drámapedagógiai szakirányú továbbképzések mellett, melyek eddig az egyetlen, a drámapedagógia területén képesítést adó képzésként funkcionáltak, 2011-ben akkreditáltattuk és 2012 szeptemberében elindíthattuk a drámapedagógia-tanári mesterképzést a Pannon Egyetemen, együttműködve a Színháztudományi Tanszékkel. A Közoktatási törvény megváltozásával (mely a tanárképzésben a bolognai képzési forma helyett az osztatlan képzési formát írta elő) emellett 2013 szeptemberétől az osztatlan dráma- és színházismeret-tanári képzés mint kétszakos tanári képzési forma is elindulhatott, ezzel a szak elnyerte az őt megillető helyet a tanárszakok sorában. Ugyanitt 2015-ben oktatóink és hallgatóink közreműködésével létrehoztuk a Drámapedagógiai Tudományos Kutatóműhelyt, amivel elő szeretnénk segíteni a

drámapedagógiai kutatások gyarapítását, és megerősíteni a hallgatók közötti népszerűségét.

2015-ben közel 50 drámapedagógus kutató és szakpedagógus részvételével lebonyolítottuk a tanulmányban említett TÁMOP-kutatást, ami úttörő vállalkozás volt ezen a területen. Ahogy Trencsényi (2015b 207.) fogalmazott: „Eltagadhatatlan tény: a TÁMOP-ban felkínált nagyszabású, drámapedagógiai tárgyú kutatás jelképes korszakhatár. Több szempontból is. A drámapedagógia nagykorúsága? Komolyabb állami megrendelés a drámapedagógia hazai helyzetéről történetében először adatott.”

A drámapedagógia tudományos megerősítése érdekében nagy esemény, hogy a Drámapedagógiai Albizottság 2016. március 30-án 14 fővel és állandó meghívottakkal kimondta megalakulását, és kérte a MTA Neveléstudományi Bizottságát, hogy fogadja be albizottságai közé. A Neveléstudományi Bizottság 2016. április 28-i ülésén egyhangú szavazással döntött a Drámapedagógiai Albizottság befogadásáról. Az albizottság a drámapedagógia tudományos kapcsolódásait illetően a Neveléstudományi Bizottság részeként kívánt működni, ugyanakkor megfogalmazta szoros kapcsolódásait az irodalomtudomány és a színháztudomány felé is. Albizottságunkban törekszünk a nyitott, inter- és multidiszciplináris megközelítésre. Az albizottság első nyilvános megjelenése a XIV. Országos Neveléstudományi Konferencián zajlott 2016. november 19-én Szegeden, ahol szimpóziummal mutatkoztunk be. Amint a fentiek is mutatják, a drámapedagógia tudományának egyre több a szakmai megjelenése (tudományos publikációk, szakmai előadások), egyre világosabban látható törekvésünk, hogy ez a multi- és interdiszciplináris terület megtalálja saját helyét a pedagógiai diskurzusban. Ez az írás is egy ezek közül a törekvések közül.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes (2015): Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: Antalné Sz. Á., Laczkó K. és Raátz J. (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*, ELTE, Budapest. 9–28. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf
- Debreczeni Tibor (1992): A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 3.
- Debreczeni Tibor (1998): Hálóban. Drámapedagógia Magyarországon – kapcsolata a gyermekszínházzal. *Kútbanézők*. (Különszám.) Academia Ludi et Artis, Budapest.
- DICE Konzorcium (2010): *A kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf
- Eck Júlia (2000): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Budapest.

- Eck Júlia (2016): A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In: Illés K. (szerk.): *Dráma-pedagógia-színház-nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladóknak*. OFI, Budapest. 91–114.
- Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Gabnai Katalin (2005): A drámapedagógia hazai honosodása és jelene, *Iskolakultúra*, 15(4) 110–119.
- Gabnai Katalin (2015): Drámatanári olvasólámpa In: Gabnai K.: *Drámajátékok*. Helikon Kiadó, Budapest. 527–606.
- Gabnai Katalin (2016): Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás meghonosításáért. In: Illés K. (szerk.): *Dráma-pedagógia-színház-nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladóknak*. OFI, Budapest. 24–36.
- Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I–II*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golden Dániel (2015): *A jó gyakorlatok adaptációját támogató ajánlások*. A TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001 „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért” kutatás-fejlesztési projekt keretében készült tanulmány. Kézirat.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma_5_Osszegzo_tanulmanyok_honlap.pdf
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma_5_Osszegzo_tanulmanyok_honlap.pdf
http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=24&rid=1&id=206
- Kaposi József (2017): Drámapedagógia a tudományok fókuszában. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(5–6) 60–67.
- Kaposi László (2008): Mi dráma és mi nem az? In: Lipták I. (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 2–7.
- Keresztúri József (2015): A drámapedagógia a közoktatás intézményrendszerében. In: *Összegző tanulmányok. TÁMOP 3.1.15-14-2014-0001 „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért” kiemelt projekt anyaga*. 98–113.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma_5_Osszegzo_tanulmanyok_honlap.pdf
- Kerettantervek a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára (2013)
http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html
- Kerettantervek az általános iskolák 5–8. évfolyama számára (2013)
http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest–Miskolc. 99–105. <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf>
- Knausz Imre (2013): Mi a nevelés? *Tani-tani Online*. www.tani-tani.info/mi_a_neveles
- Körömi Gábor (2015): Drámapedagógusok az iskolában. In: *Összegző tanulmányok. TÁMOP 3.1.15-14-2014-0001 „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért” kiemelt projekt anyaga*. 75–98.

- http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma_5_Osszegzo_tanulmanyok_honlap.pdf
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Neveléstörténet szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mezei Éva (1975): Történelmi játékok. *Valóság*. (2.) Új kiadás: *Drámapedagógiai Magazin* (1991/2).
- Nemzeti alaptanterv (1995): Korona Kiadó Kft., Budapest.
- Nemzeti alaptanterv (2003) http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- Nemzeti alaptanterv (2012) http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- Novák Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. In: *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*. (2) <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2016/07/drama-es-pedagogia-a-dramapedagogia-aktualis-kerdeseirol/>
- Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (2003): *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Raázt Judit: A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben In: Antalné Sz. Á., Laczkó K. és Raázt J. (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*, ELTE, Budapest. 71–94. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf
- Sipos Lajos (2016): A dráma – ünnep, irodalom, önmegértés, személyiségformálás. In: Illés K. (szerk.): *Dráma-pedagógia-színház-nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. OFI, Budapest. 9–12.
- Tajti Éva (2011): *Csokonai, a rebellis pedagógus*. <http://www.koloknet.hu/iskola/pedagogus/tanarportrek/csokonai-a-rebellis-pedagogus/>
- Torgyik Judit (2004): Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. *Neveléstörténet, a Székesfehérvári Kodolányi János Főiskola folyóirata*, 1.
- Trencsényi László (2013): A drámapedagógia mint tudomány. In: Trencsényi L. (szerk.): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig*, Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd–Budapest, 178–184.
- Trencsényi László (2015a): Óraelemzések. Drámaórák és drámás eszközök más tantárgyakban. In: *Összegző tanulmányok. TÁMOP 3.1.15-14-2014-0001 „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért” kiemelt projekt anyaga*. 113–132.
- Trencsényi László (2015b): Reflexiók és Perspektívák – összefoglaló tanulmány. In: *Összegző tanulmányok. TÁMOP 3.1.15-14-2014-0001 „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért” kiemelt projekt anyaga*. 207–225.
- Váczy Zsuzsa (1991): Nyitva a kapu a drámapedagógia előtt. Kérdésekre válaszol Zsolnai József, az OKI főigazgatója. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 1–3.
- Zsolnai József (1995): *Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia*. ÉKP Központ – Holnap Kiadó – Tárogató Kiadó, Budapest.
- A dráma érettségi vizsga leírása: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/drama_vl_2017.pdf
- A dráma érettségi vizsga részletes követelményei emelt és középszinten: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/drama_vk_2017.pdf



FEJLESZTŐ (E-)BIBLIOTERÁPIÁS FOGLALKOZÁSOK VIDEÓNAPLÓINAK TARTALOMELEMZÉSE

Gulyás Enikő

EKE Médiainformatica Intézet

gulyasen@gmail.com

Absztrakt

A fejlesztő biblioterápia hatásának objektív értékelésére, mérésére mindeddig igen kevés példa van, az olyan tudatos vizsgálatok pedig, amelyek ugyanazon mű több csoportban történő feldolgozását elemzik, szinte teljesen hiányoznak a szakirodalomból. Vizsgálatunk során tíz, halmozottan hátrányos helyzetű diákokat oktató közoktatási intézményben tartottak ugyanazon tematika szerint fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat, aminek köszönhetően – nemzetközileg is unikumnak számító módon – lehetőségünk van következtetéseket levonni a foglalkozások tapasztalatairól, a későbbiekben pedig elvégezhetjük a fejlesztő biblioterápia és e-biblioterápia módszerének összehasonlítását is. A videónaplóknak köszönhetően felmérhettük, hogy a diákok milyen tapasztalattal távoztak a foglalkozásokról, és milyen képet alakítottak ki az egyes karakterekről, szereplőkről, történetekről. Ennek köszönhetően a foglalkozásokhoz felhasznált művek kiválasztási módszerét is pontosíthatjuk, valamint megbizonyosodhattunk arról, hogy a kiválasztott játékok mennyire nyerték el a résztvevők tetszését, és megtudhattuk, véleményük szerint mi az, amin a későbbiekben változtatnunk kellene.

Kulcsszavak: biblioterápia; közoktatás; fejlesztő e-biblioterápia; IKT-eszközök

Bevezető

A biblioterápiának számos definíciója létezik, melyek közül Hász Erzsébet meghatározását emelem ki, miszerint a biblioterápia „éppen úgy, mint a legtöbb, vagy majdnem minden művészetterápia, nemcsak a beteg emberek gyógyításában használható, hanem a megelőzésben és a rehabilitációban is, de hasznos akkor is, amikor egy krónikus betegséggel való együttélést kell megtanulnia valakinek. [...] A biblioterápiás beszélgetés annyiban tér el egy egyszerű szövegértelmezéstől, hogy ott azt gyakorolják, hogy a befogadónak, aki egy saját múlttal, jelennel, jövővel rendelkező, nagyon érzékeny, összetett személyiség, az adott szöveg itt és most mit jelent” (Büki és Büki, 2005. 54.).

Ebből a megfogalmazásból nyilvánvalóvá válik, hogy nem csupán klinikai környezetben, sérült, orvosi kezelést igénylő emberek számára lehet hasznos a módszer, hanem mindennapi problémák megoldására is alternatív lehetőséget kínálhat. Az iskolai magyar nyelv és irodalom órával szemben a művet nem a szerző életében, vagy a születésének társadalmi közegében kívánjuk elhelyezni, hanem elsődleges szempont, hogy a befogadó számára milyen jelentéssel bírnak az olvasottak, milyen emlékeket, érzéseket elevenít fel bennük.

A fejlesztő biblioterápia 19. századi adaptációja a fejlesztő e-biblioterápia (Gulyás, 2016), ami egy részben aktív terápia, mely során az aktív terápiák azon sajátossága is érvényesül, hogy a résztvevők egy produktumot hoznak létre, és a passzív terápiák sajátosságát is megfigyelhetjük, miszerint egy már elkészült és/vagy meghallgatott mű közös szóbeli feldolgozása során a résztvevők megoszthatják véleményüket, gondolataikat egymással. A foglalkozás során a résztvevők különböző IKT-eszközöket használnak (pl. tablet, interaktív tábla, felhőtechnológia), ami fejleszti IKT-eszközhasználatukat, készségeiket. A foglalkozás során ezek az eszközök a beszélgetés indukálásához járulnak hozzá, elősegítve a gondolatok és érzelmek kifejezésének lehetséges formáját, a vizualizációt. A foglalkozás során a résztvevők egy előre kiválasztott alkalmazás segítségével készítenek illusztrációt a meghallgatott műhöz. A művel kapcsolatos gondolataikat megjeleníthetik például kép, képregény, animáció vagy videó segítségével is.

Miért van szükség fejlesztő (e-)biblioterápiára? „Magyarországon az olvasni szerető és nem szerető diákok között 107 pont különbség van a teljesítményben, azaz egy olvasni szerető diák annyival jobb eredményt ér el szövegértésben, mintha három évvel az olvasni nem szerető diákok fölött járna iskolába (a PISA osztályozás szerint egy iskolaév 39 pont különbséget jelent)” (Gergely, 2013). Ennek fényében különösen fontos, hogy megszerettessük a gyerekekkel az olvasást, hiszen gyenge olvasási teljesítményük károsan befolyásolhatja tanulmányi eredményeiket, továbbtanulásukat, valamint pályaválasztásukat. Ezért különösen fontos, hogy olyan módszereket fejlesszünk ki, amelyek a diákok motivációját növelik.

Az OECD-átlaghoz képest csökkenés figyelhető meg a magyar diákok körében a szövegértésben és a kreatív problémamegoldásban. Már a 2009-es PISA-felmérésben is, amely a digitális szövegértést igyekezett feltérképezni, Magyarország az OECD-átlaghoz képest statisztikailag szignifikánsan alacsonyabb eredményt ért el (PISA, 2011). A 2012-es PISA jelentés (PISA, 2013) megerősíti, hogy a hazai szövegértési eredmények statisztikailag szignifikánsan alacsonyabbak az OECD-átlaghoz képest, és mindezt súlyosbítja, hogy a diákok problémamegoldásában is visszaesés mutatkozik, aminek fejlődése hosszú

folyamat, ezért is rendkívül fontos, hogy olyan módszereket fejlesszünk, amelyek elősegítik ezen területek támogatását. A PISA-mérésben a szövegértés területén 488 pontot értünk el, ez a 3. szint alsó ponthatárát alig haladja meg. Amennyiben a PISA szövegértési műveletekkel kapcsolatos szintjeit szemügyre vesszük (Balázi és mtsai, 2013), a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások erősíthetik az alábbi kritériumokat:

- szövegen belüli információk összekapcsolása
- releváns és annak látszó információk megkülönböztetése
- a szöveg különböző részein elhelyezkedő információk integrálásával a fő téma azonosítása
- viszonyok megértése
- egy szó vagy kifejezés jelentésének kikövetkeztetése
- kategóriák megalkotása hasonlóságok, különbségek és akár több felvétel tekintetbevételével
- nyelvi árnyalatok értelmezése egy adott szövegrészletben a szöveg egészének figyelembevételével
- műveltségbeli tudás alkalmazása egy szövegről való feltevések megfogalmazása vagy ítéletalkotás során
- hosszú vagy bonyolult, szokatlan formájú vagy tartalmú szövegek pontos megértése
- a szövegbe mélyen beágyazott információk megkeresése és összekapcsolása
- releváns információk felismerése
- várakozással ellentétes elképzelések kezelése
- összehasonlítás és összevetés
- szokatlan és elvont elképzelések kezelése félreérthető szövegek környezetben
- feltevések és kritikai ítéletek megfogalmazása szokatlan témájú vagy összetett szövegekkel kapcsolatban, több feltétel vagy nézőpont figyelembevételével
- apró részletekbe menően szoros olvasás

A 2015-ös PISA-mérés összefoglaló jelentéséből (PISA, 2016) az derül ki, hogy a magyar diákok olvasási eredménye nemzetközi összehasonlításban tovább romlott. A felmérésben több változás történt a korábbiakhoz képest. A felmérés ettől az évtől teljes mértéken számítógépen, digitális formában történik. Számos hazai kutatás vizsgálta a diákok számítógépes és papír-ceruza teljesítményét, valamint az ebből adódó különbségeket, azonban ezek között nem született konszenzus arra vonatkozóan, hogy befolyásolja-e az eredményességet a feladat elvégzésének felülete. A számítógépen történő adatfelvétel esetében jobb

eredmények születtek Nagy és Rontó (2014) vizsgálata alapján, azonban Kinyó (2014) kutatása esetében épp az ellenkezőjét láthatjuk.

A 2015-ös PISA-felmérés szerint Magyarország eredménye mindhárom (matematika, szövegértés, természettudomány) területen nagymértékben elmarad az OECD-országok átlagától. A vizsgálatban résztvevők között hazánk a leggyengébben teljesítők negyedéhez tartozik matematikából és természettudományból, a szövegértés területén pedig a leggyengébbek ötödéhez. A szövegértés tekintetében a magyar gyerekek csupán 5%-a érte el a PISA legmagasabb, ötödik kategóriáját, míg a legalacsonyabb, egyes szinten teljesített a tanulók 25%-a (Schüttler, 2009), ami azt jelenti, hogy Magyarországon a 15 éves gyerek negyede funkcionális analfabéta. „A funkcionális analfabetizmus olyan műveltségi állapot, amelyben az olvasni-írni tudás képességeinek megszerzett színvonala egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen új információk befogadására és közlésére, új tudás megszerzésére, feldolgozására és kezelésére, személyközi interakciók lebonyolítására. Az elnevezés az olvasás-írás tudásának funkcionális ellehetetlenülésére utal. Nem az olvasni-írni tudás képességeinek teljes hiányára, még csak nem is az olvasás-írás használatának a hiányára, hanem arra, hogy az olvasni-írni tudás színvonala – az, ami általa felfogható és megérthető, valamint az, ahogyan felfogható és megérthető, illetve az, ami általa kifejezhető, és az, ahogyan kifejezhető – egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen a személyes fejlődés előmozdítására és a közösség javára” (Csoma és Lada, 2009).

A mérés eredményei szerint „a családi háttér teljesítményre gyakorolt hatásának nagysága szignifikánsan magasabb, mint az OECD-országokban átlagosan” (PISA, 2016. 87–88.), ami azt jelenti, hogy az iskola nem képes kompenzálni a társadalmi különbségeket, sőt az adatok alapján ezeket a különbségeket az iskola megerősíti (Schüttler, 2009). A PISA-mérések fényében a három legerősebben differenciáló tényező: az alapozó szakasz hossza; az iskola, tanulás iránti attitűd; valamint a szülők szociokulturális státusza. A vizsgálatban 32 ország vett részt, Magyarország azon csoportba tartozik, ahol a legerősebben a szülői szociokulturális háttér van hatással a teljesítményre (Schüttler, 2009), így rendkívül fontos, hogy az iskola és a tanulás iránti attitűd pozitív irányba történő változását elősegítsük. Az iskola kiegyenlítő szerepe azért is nagyon fontos, mert a 2015-ös év adatait figyelembe vevő Eurostat szerint Magyarországon a társadalom 26,3%-a, mintegy 2,5 millió ember él szegénységben (Szász, 2017). A súlyos anyagi nélkülözésben élők aránya alapján Magyarország az EU negyedik legszegényebb országa (Szegénység az Európai Unióban: "előkelő" helyeken

Magyarország, 2016; Jövedelemeloszlási statisztika, 2016¹; Lajtai, 2016). Mivel a társadalom negyede szegénységben él, így az iskola hátránykompenzáló hatása kiemelten fontos, hiszen az ezekben a háztartásokban élő gyerekek számára az egyetlen lehetőség a társadalmi mobilitásra az iskola által nyújtott tudás.

A témával kapcsolatban kiemelhető a Robinson-effektus, ami szorosan köthető a PISA-mérésekhez, a komplex problémamegoldáshoz, valamint a kreativitáshoz. Az elnevezés Robison Crusoe-hoz kötődik, aki egy lakatlan szigetre kerülve kénytelen volt addigi tudását átértékelni, és új kontextusba helyezni annak érdekében, hogy életben maradjon, hiszen olyan kihívásokkal került szembe, amelyekre nem ismert automatikusan alkalmazható megoldást. Hozzá hasonlóan a mai diákoknak is alkalmazható tudást kell szerezniük, ennek mérését szolgálja a PISA-mérés is.

A fejlesztő biblioterápiás és a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások is alkalmasak lehetnek arra, hogy a résztvevők laterális gondolkodását fejlesszék. A sémákban való gondolkodás az olvasással kapcsolatban nem számít rendkívülinek. Olvasás közben mindannyian sémákat alakítunk ki, melyek megkönnyítik a szövegek megértését, értelmezését, megjegyzését. A sémák szerepe nem az, hogy egyetlen karakter megjelenésével egy egész mögöttes történeti szálát felfedjen, hiszen akkor a történet olvasása közben túl nagy változatosságban nem részesülhetnénk, hanem a sémáknak köszönhetően egy vázat kapunk, melyben bizonyos részek cserélhetőek. Sémákat nem kizárólag az olvasás során használunk, amikor tudjuk, hogy egy bizonyos műfajú műtől milyen elemekre számíthatunk, hanem tanulás, illetve gondolkodás során is sémákat hozunk létre. Tanulás során – a konstruktivista tanulásemeléttel összhangban – már meglévő sémáinkhoz illesztjük az új tudáselemeket. Ha az új ismeretanyag túl jelentős mértékben eltér az aktuális sémánktól, tudásunktól, akkor legszélsőségesebb esetben teljes mértékben elutasítjuk az új információt, és ezáltal a konceptuális váltás biztosan nem jön létre. A sémák meghatározzák gondolkodásmódunkat is. Minél több sémát ismerünk, annál több módon, annál kreatívabban és egyszerűbben tudunk megoldani problémákat. A fejlesztő biblioterápiás foglalkozások során megismert alternatív megoldási lehetőségek megismerésének köszönhetően a résztvevők problémakezelési repertoárja bővül (Lepenye, 2003).

A de Bono által is felvetett probléma, miszerint a problémamegoldó gondolkodás és a kreativitás fejlesztése az iskolai környezetben nem foglalja el méltó helyét (Gordon Györi, 1999), ma is megállja helyét, ezért a laterális és a

¹ <http://www.nezopontok.hu/2016/10/18/europai-mercevel-is-lathato-a-szegenyseg-csokkenese-magyarorszagon/>

divergens gondolkodás fejlesztésére külön hangsúlyt kell fektetni. De Bono megállapítása szerint a kreativitás minden emberben fejleszhető, nem veleszületett képesség. A laterális gondolkodásnak köszönhetően egynél több megoldási lehetőséget találhatunk egy-egy probléma megoldása során (Keresneyei és Egedy, 2015), ami a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások esetében egy kollektív gondolkodás eredményeként jön létre.

A kísérletről

A foglalkozások jellemzői

A fejlesztő biblioterápiás és a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások a tanórán kívüli tevékenységek lehetőségeinek színesítésére is megfelelő lehetőséget biztosítanak. Kísérletünk során mindkét foglalkozástípus megtartására a tanórákat követően került sor. A műveket egységesen, minden csoportban hangfelvételről hallgatták meg a résztvevők, ezzel kívántuk kiküszöbölni a hangsúlyozásbeli különbségek befolyásoló hatását. Egyetlen csoportban sem ismerték meg a foglalkozás vége előtt a mű címét és szerzőjét annak érdekében, hogy ez az információ ne befolyásolja véleményüket, gondolkodásukat. A foglalkozások számára tervezett idő 90 perc, ez magában foglalja a játékot a foglalkozás előtt és a foglalkozás szünetében (körülbelül az első 45 perc után), valamint a videónapló elkészítését a foglalkozás végén. A játékok beiktatását azért tartottuk célszerűnek, mert az első, foglalkozást megelőző játék segítségével kívántuk a mindennapi órától elválasztani a foglalkozásokat, valamint el szeretnénk volna érni, hogy a biblioterápiás foglalkozáson való részvétel ne csupán attól különbözzön a tanóráktól, hogy itt a székek félkörben vannak elhelyezve. Mindezeket figyelembe véve olyan játékokat választottunk ki, amelyek az érzelmeik megfogalmazásához nélkülözhetetlen szókincset fejleszti, valamint érzékenyvé teszi őket egymás nem verbális kommunikációs jelzéseire.

Feltételeztük, hogy a 90 perc a 6. osztályos diákok számára igen hosszú, ezért szükségesnek tartottuk egy szünet beiktatását. Ekkor azonban nem szeretnénk volna, ha a gyerekek a folyosón vagy a mosdóban tovább folytatták volna a beszélgetést kisebb csoportokban, így minden esetben a szünetre egy mozgásos játékot választottunk, ahol a gyerekek felállhattak, futhattak, mozoghattak, és akinek ki kellett mennie a mosdóba, az nyugodtan kimehetett, hiszen ezekből a játékokból több kört is játszottak.

A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások során a megismert irodalmi alkotás illusztrációjának elkészítéséhez a Comics Head képregénykészítő programot használtuk (Gulyás, 2015). Arra kértem a foglalkozásvezetőket, hogy a gyerekek

számára ne tegyék lehetővé a teljes mű vagy részleteinek újraolvasását Kamarás (2007) gondolata alapján, amit Ricoeur-rel kapcsolatban fejt ki: „[...] az élvezet nyitja meg a teret a megértés előtt, némi szkepszissel tekint a második olvasás hozadékára, hiszen az újraolvasás által egyfelől sok minden világosabbá válik az olvasó számára, másfelől az olvasó hajlamos arra, hogy a második olvasás során az első olvasás után nyitva maradt kérdéseket lezárja. Az első olvasás nyitottabb, de határozatlanabb, a második határozottabb, de zártabb.”

Minta

A kísérlet során célirányos, avagy szakértői mintavétel segítségével választottuk ki a részt vevő intézményeket. A Türr István Képző és Kutató Intézet felmérést készített a magyarországi általános és középiskolák körében, és ennek köszönhetően az ország területén belül 139 intézményt szűrtek ki (az intézmények eloszlását tartalmazó térkép itt² érhető el), melyek a kompetenciaméréseken gyengén teljesítettek, ezért intézkedési terv készítésére kötelezték őket (A kompetenciamérések eredményei, 2017). Tanulóik többsége halmozottan hátrányos helyzetű. Ezt követően az intézményeket leszűkítettük az általános iskolákra, majd a legtöbb ilyen iskolát tartalmazó megyét választottuk ki: Borsod-Abaúj-Zemplén megye 24 iskolával. Az utolsó szűkítési feltétel az volt, hogy olyan intézményeket válasszunk, amelyekben a mentorok között van olyan, aki magyar nyelv és irodalom szakos végzettséggel rendelkezik, és meginvitáltuk őket egy személyes találkozóra, ahol ismertettük velük a kutatás és a módszer(ek) részleteit. A tájékoztatón megjelenő iskolák közül tíz vállalta a kutatásban való részvételt.

Az összetett kétcsoportos kísérlet során a kiválasztott tíz iskolát az alapján osztottuk két csoportba, hogy a foglalkozások megtartására jelentkező mentor szeretett volna-e IKT-eszközöket használni. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert egy olyan pedagógus, aki nem szeret és nem akar IKT-eszközöket használni, nem hiteles, amikor ezeket az eszközöket alkalmazza. Nem szerettünk volna senkit olyan eszközök használatára kényszeríteni, amelyeket nem kedvel, hiszen önkéntesen vállalták a foglalkozások megtartását, ami megterhelő feladat számukra, különösen az elején. Nem akartuk, hogy egy általuk nem használt eszköz használatára való kényszerítés nehezítse a munkájukat.

A kísérleti csoporton belül öt intézményben tartottak fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat, öt intézményben pedig fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat. Az akkori Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézetben került sor első alkalommal a

² https://www.tiny.cc/biblioterapia_terkep

fejlesztő e-biblioterápia pilot kísérletre (Gulyás, 2014, 2015), majd a 6. osztály maradt a kísérlet alapjául szolgáló célcsoport, ugyanis az 5. osztály változást hoz a diákok életében, meg kell szokniuk, hogy az óráikat más tanárok tanítják, akikhez alkalmazkodniuk kell. A 6. osztályban ezen változások újdonságértéke csökken, azonban az ezzel járó kihívások megmaradnak. A 9–12 év között az agyban komoly változások történnek, előkészítve az agy magasabb minőségű működését, ami együtt jár a gondolkodási figyelmi és emlékezési funkciók gyengülésével. „A gyerekek többnyire érzékelik a változást saját agyi tevékenységeikben, ettől megijednek, és megpróbálnak „úgy tenni”, mintha minden ugyanúgy zajlana, mint korábban. A „szorgalmasak” többet tanulnak, de a tananyag összefüggéseit kevésbé értik. A környezet pedig az 5–6. évfolyam megnövekedett követelményeivel és/vagy az első négy évfolyam hiányosságaival magyarázza a jelenséget. Ezeken a pontokon válik érthetővé és ésszerűvé az a törekvés, hogy ismeretek halmaza helyett/mellett készség- és képességfejlesztés (is) történjen ebben a korosztályban, amit a tanítói, tanári végzettséggel rendelkező pedagógusra bíz/hárít a törvényalkotó” (Biológiai és kognitív fejlődés a 6–12 éves korban, 2009). Ezen készségek, képességek fejlesztésében segíthet informális oktatási tevékenységként a fejlesztő e-biblioterápia. Zsolnai (2008) kutatásai rávilágítanak arra, hogy 13 éves korban nem fejeződik be a szociális készségek elsajátítása. Szintén az ő vizsgálatai bizonyítják, hogy a szociális készségek 10–13 éves kor között spontán módon nem fejlődnek. Az Országos kompetenciamérésen szintén érintettek a 6. osztályos tanulók, ahol a diákok szövegértését is mérik. Mind a PISA-mérések, mind az Országos kompetenciamérések adatai azt mutatják, hogy az iskola nem képes kompenzálni az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók közötti teljesítménybeli különbségeket (Köznevelés-fejlesztési stratégia, 2014).

Minden intézményben véletlenszerűen kiválasztottunk egy 6. osztályt, melyből a beavatkozási csoportokban részt vevő diákok kiválasztása véletlenszerűen történt. Mind az osztályok, mind a gyerekek kiválasztása során abból indultunk ki, hogy ezekben az iskolákban minden gyerek halmozottan hátrányos helyzetű, így ugyanolyan esélye van bárkinek a bekerülésre. Minden 6. osztályból, minden intézményből 8-8 gyereket választottunk ki, akik hat héten keresztül részt vettek a biblioterápiás vagy e-biblioterápiás foglalkozásokon. A kontrollcsoport tagjait azok a diákok alkották, akik nem vettek részt a foglalkozásokon.³

³ A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat tartó iskolák: II. János Pál Katolikus Általános Iskola, Ózd; Kántor Mihály Általános Iskola, Cigánd; Pácin Általános Iskola, Pácin; Tarcali Klapka György Általános Iskola, Tarcal; Vajdácskai Általános Iskola Lorántffy Zsuzsanna Tagintézménye, Györgytarló. A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat tartó iskolák: Felsőzsolcai Szent István

A foglalkozásokon felhasznált művek

A művek kiválasztásánál figyelembe vettük a gyerekek életkori sajátosságait, aktuális problémáit. Tapasztalatom szerint a versek feldolgozása nagyobb nehézséget okoz a gyerekek számára nyelvezete, költői képei miatt. A regényeket terjedelmi okokból nem választottuk, ugyanis azt feltételeztük, hogy a gyerekek otthon nem olvasnák el azokat, valamint a megfelelő példányszámban történő beszerzése is nehézséget okozott volna. Arra törekedtünk, hogy a mű megismerése, meghallgatása ne legyen hosszabb 4-5 percnél, mert célunk volt, hogy a gyerekek a foglalkozás elején egyszerre, közösen ismerjék meg a választott alkotást. Ezek alapján úgy döntöttünk, hogy a foglalkozásokon (nép)meséket és novellákat fognak a gyerekek megismerni, ezek terjedelmük és nyelvezetük szerint is alkalmasak.

A kiválasztott műnek a felmerülő problémának megfelelőnek kell lennie, azonban nem lehet túl triviális sem. A mű lehet pozitív vagy negatív hangvételű is, a negatív végkifejlet nagyobb érdeklődésre szokott számot tartani, valamint a viták is hevesebbek. A negatív példa is lehet hasznos, hiszen azt mutatja meg, hogyan ne csináljunk valamit, és úgy tapasztaltam, hogy a negatív művek esetén intenzívebb érzelmekre, reakciókra lehet számítani a résztvevőktől. A pozitív hangvételű, pozitív végkifejletű művek a pozitív megerősítést (is) szolgálhatják.

Célszerű olyan művet választani, amely több problémával is foglalkozik, vagy több minden kerülhet szóba felolvasását követően. Ha olyan alkotást választunk, amely csak egyetlen problémát vet fel, lehetséges, hogy a beszélgetés túl hamar kimerül. A keresztező eljárás során a kiválasztott művek sorrendjének megváltoztatásával lehet a résztvevők művek iránti szimpátiájának befolyásoló hatását kizárni. A biblioterápiás foglalkozások során a művek sorrendjének keverése ellen döntöttünk, hiszen a foglalkozássorozat felépítése során vezetjük a résztvevőket, melynek köszönhetően egy olyan ívet rajzolhatunk fel a művek sorából, amelyen a látszólag könnyedebb tartalommal és feldolgozható témákkal rendelkezőtől haladunk a mélyebb és nehezebb témák felé, majd a foglalkozássorozat végén ismét egy könnyedebb hangvételű művel zárjuk le a beszélgetéssorozatot.

A fentebb írtak, valamint a pilot tapasztalatai alapján mind a fejlesztő biblioterápiás, mind a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások során az alábbi

Katolikus Általános Iskola; Mátyás Király Katolikus Általános Iskola, Hernádkak; Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskola és Óvoda és Szakképző Iskola, Miskolc; Pitypalatty-völgyi Református Közzetű Általános, Kéttannyelvű és Alapfokú Művészeti Iskola, Parasznya; Selyemréti Református Két Tanítási Nyelvű Iskola, Miskolc.

művek szolgálták a beszélgetés indítójául, valamint az a témakör, amit érinteni kívántunk az adott történettel:

- Max Lucado: *Értékes vagy* – Történet a foltmanókról: önismeret, önértékelés, Pygmalion-effektus, értékek, elismerés utáni vágy, tehetség, siker/vereség
- Koreai népmese: *Kam tükre*: önismeret, konfliktuskezelés, család szerepe, családban betöltött szerepek
- Móra Ferenc: *A két forintos*: iskola, tanulás, tudás, család és tanulás kapcsolata, konfliktusmegoldás, a tudás hatalma
- Lázár Ervin: *Széllelbélt*: konfliktuskezelés, beleérző képesség, mások megismerésének fontossága, előítéletek
- Móricz Zsigmond: *A füttyös kisfiú*: iskolai konfliktus, tanár-diák kapcsolat, jó tanár, jó diák, problémamegoldás az iskolában, szülő szerepe az iskolai konfliktusok megoldásában
- Európai népmese: *Öregasszony az ecetesüvegben*: reális/irreális vágyak, önismeret, mi tesz boldoggá, hogyan tehetünk más boldoggá, értékek

A videónaplók tartalomelemzése

A videónaplók a kutatás egyik legfontosabb részét képezik, mert képet mutatnak a tanulók érzelmi attitűdjéről a kutatással, az elhangzott művekkel és azok szereplőivel kapcsolatban, illetve arról, hogy a kísérletben résztvevők megértették-e a történeteket és megfogalmazódott-e bennük valamilyen tanulság.

A beavatkozási csoportok résztvevői minden foglalkozás végén készítettek egy videónaplót, amihez néhány segítő kérdést biztosítottunk papíron annak érdekében, hogy megismerjük a véleményüket, tapasztalatukat a foglalkozásokkal kapcsolatban. A segítő kérdéseket azért tartottuk fontosnak, mert attól tartottunk, hogy a hosszú nap végén a gyerekek nem biztos, hogy részletesen elmondanák a véleményüket, azonban tájékoztattuk őket, hogy ezek segítségként vannak jelen, nem szükséges csak ezekről beszélniük. A fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat követően a gyerekek iPad segítségével készítették el a videónaplót, mintha selfie-t készítettek volna. A fejlesztő biblioterápiás csoportokban a foglalkozást rögzítő kamerák segítségével rögzítették a diákok a videónaplókat.

Kvalitatív elemzéssel a kondenzációt és a kategorizációt vizsgáltuk. A videóanyagok feldolgozása a MAXQDA tartalomelemző szoftverrel, induktív módon történt. A személyi trianguláció biztosította a megbízhatóságot az intrakódolás által, ami során a felvételek véletlenszerűen kiválasztott 40%-a két

kódoló által lett kódolva. A kódolások jelentős mértékű eltérést nem mutatnak ($k_m=0,8$), a további elemzések elvégezhetőek. A manuális kódolás során a Grounded Theory kódolási mechanizmusát követtük.

A videónaplókat a tanulók közvetlenül a foglalkozások után mondták fel, amit film formájában rögzítettek. A videókat nem írtuk át szöveggé, a MAXQDA tartalomelemző szoftver segítségével rendeltük egymás mellé a videórészleteket és a kódokat induktív módon. A tanulóknak egy nyolc tételből álló kérdéssort állítottunk össze, ez segítette őket abban, hogy a foglalkozásról kialakult képüket számunkra teljességre törekvően megfogalmazhassák, azonban videónaplóikban ettől eltérhettek. A kérdések a következők voltak: Hogyan érezted magad a mai foglalkozáson? Mi tetszett a mai foglalkozáson leginkább? Mi nem tetszett a mai foglalkozáson? Miről szólt röviden a történet? Volt a történetnek tanulsága? Melyik volt a legrokonszenvesebb szereplő a műben? Miért? Melyik szereplő volt a legellenségesebb a műben? Miért? Tanultál valamit a mai foglalkozáson? Ha igen, mit?

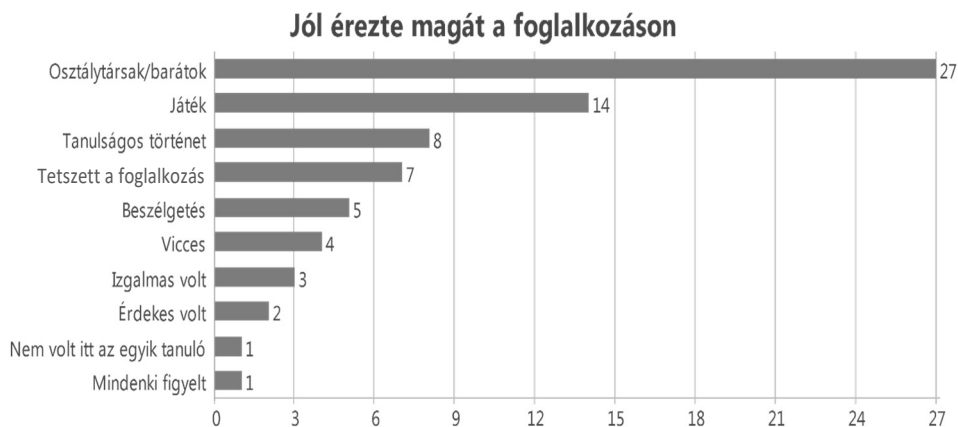
Eredmények

A továbbiakban ismertetjük, hogy a hat foglalkozás során készített videónaplókban (376 darab) miről számoltak be a diákok. Az elkészült naplók száma 480 lett volna abban az esetben, ha minden foglalkozáson minden gyerek rögzíti ezen formában a gondolatait, azonban ez a hiányzások miatt nem teljesült, illetve voltak olyan esetek, amelyek során a gyerekek nem szerették volna elmondani véleményüket. Az iPadre való rögzítés során előfordult, hogy bár elkészítette a felvételt a tanuló, ám nem felelt meg saját elvárásainak, ezért azt törölte.

Az első kérdés a tanuló érzelmi viszonyulását veszi górcső alá, a válaszok közül egy nem volt érthető, négy esetben nem adott választ az adott diák, és hétszer fogalmaztak meg negatív érzéseket. Kiemelkedően sok válaszban (372) indokolták a gyerekek, hogy miért érezték jól magukat, és 300 esetben hallhattuk a felvételeken indoklás nélkül, hogy jól érezték magukat. A pozitív érzelmi megnyilvánulások eloszlása látható az 1. ábrán.

Az 1. ábra alapján a legtöbb alkalommal megjelenő ok a pozitív érzésekre, hogy találkozhattak, időt tölthettek el osztálytársaikkal, barátaikkal, jobban megismerhették egymást a tanórákon kívül. A foglalkozásokhoz kapcsolódó játék is gyakran jelent meg a beszámolóokban, tetszett nekik, gyakran szívesen folytatták volna tovább is, többször fogalmazták meg, hogy vicces volt, esetleg az is, hogy a játék során valaki „mókásan” esett el. Néhány beszámolóban megjelent, hogy tetszett a tanulságos történet, illetve a beszélgetés. A beszélgetés az osztálytársakkal kapcsolatosan is gyakran megjelent. Egy esetben

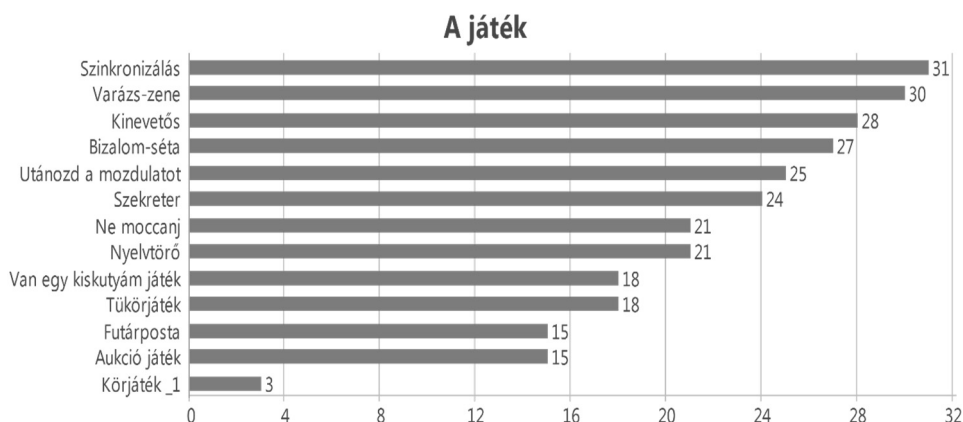
megjelent, hogy azért volt jó az egyik foglalkozás, mert az egyik tanuló, aki rendszerint részt vesz a foglalkozáson, éppen akkor nem volt ott, ugyanis meg szokta zavarni a foglalkozást, eltereli a figyelmüket, és ez zavaró volt a többiek számára.



1. ábra. Azon válaszok, amelyek kifejtik, hogy a gyerekek jól érezték magukat a foglalkozáson (db)

A második kérdés (Mi tetszett a mai foglalkozáson leginkább?) a tanuló preferenciáit vizsgálja. Az egyik leggyakrabban megjelenő válasz, hogy az iPad tetszett nekik leginkább. Néhány esetben észrevehető volt, hogy a tableten történő képregénykészítést is játéknak nevezték, így néhány esetben egyértelműen nem volt elkülöníthető, hogy a játék alatt a foglalkozás előtt és közben játszott játékot értik, vagy a beszélgetést indukáló képregény készítését iPad segítségével. A kódolás során minden bizonytalan esetben az alapján lett a szövegrészlet bekódolva, hogy az adott gyerek mit mondott. Ha a játék alatt ki nem mondva a tabletezt értette, játékként lett kódolva. Ennek fényében az iPad kategória valószínűleg több alkalommal jelenhetett meg az interjúkban ilyen módon. Ezek alapján a kérdésre adott válaszok között 292 alkalommal jelent meg a játék, 95-ször a történet és 29-szer az iPad. Többször kiemelték (13) videónaplóikban a diákok, hogy a beszélgetés tetszett nekik leginkább. Többen kiemelték, hogy a foglalkozás hangulata tetszett leginkább – 5-ször jelent meg a kódolásban ez a kategória.

A leggyakrabban megjelenő válaszok a játék és a történet voltak, ezek további kategóriákba sorolhatók. A 2. ábrán az látható, hogy az összes játék nagy népszerűségnek örvendett.



2. ábra. A videónaplókban említett játékok, amelyeket a foglalkozásokon játszottak (db)

A diákok 16 esetben nem nevezték meg, hogy melyik játék tetszett nekik, csak annyit mondtak, hogy a játék. Érdekes, hogy a szinkronizálás játék jelent meg a beszámolóiban leggyakrabban (31), ennek a játéknak az elsődleges célja ugyanis az volt, hogy a gyerekek megtanuljanak tudatosan odafigyelni egymás kommunikációs jelzéseire, és azokat közvetítsék társaik felé. A játék során a pár kiválasztása nagyon fontos volt, hiszen ez a bizalom jelképe is. Bízniuk kellett abban, hogy az a társuk, akit választottak, felismeri, hogy mit szeretnének kifejezni, és hangjuk lesz. A varázs-zene játék volt a második legnépszerűbb, ami csupán egyszer kevesebb alkalommal jelent meg a videónaplókban, mint a szinkronizálás, és az előző játékhoz hasonlóan azt igényelte, hogy odafigyeljenek egymás jelzéseire. Egy dúdolt dallam hangerejének növekedésével tudták egymást irányítani, hogy megtalálják, hol és mit kell csinálniuk a teremben. A harmadik legnépszerűbb játék a kinevetős (28), a játék során a diákoknak el kellett érniük, hogy a velük szemben álló nevéssen. A felszabadultság érzésének közös megélését, annak pozitív hatásait számos kutatás támasztja alá. A nevetésnek tehermentesítő hatása van (Bagdy, 2007), valamint a szociális kötődés eszköze, ami igen fontos szereppel bír az ember szociális interakcióiban (Dunbar, 2006).

A történet 95 alkalommal jelent meg a beszámolóiban, és arról beszéltek a diákok, hogy leginkább a történet tetszett nekik a foglalkozáson. A gyerekek 17 esetben magyarázták meg válaszukat, a fennmaradó 78 alkalommal nem adtak magyarázatot. Az indokok között az első helyen az állt, hogy tanulságosnak ítélték a történetet, a második ok a szimpátia volt. Egy alkalommal, többet

között, megjelent, hogy az tetszett a gyerekeknek, hogy amikor az apa elment a városba, akkor is gondolt a családjára és mindenkinek vitt valamilyen ajándékot. Szintén megjelent, hogy a történet azért tetszett leginkább, mert Pancsinelló talált valakit Éli személyében, aki meghallgatta, megértette őt.

A harmadik kérdéssel (Mi nem tetszett a mai foglalkozáson?) az vizsgálható, hogy melyek voltak azok a foglalkozáselemek, amelyek nem tetszettek. Kiemelkedően sokszor (202) mondták azt a gyerekek a videónaplóikban, hogy nem volt olyan, ami nem tetszett volna, illetve válaszolták azt a kérdésre, hogy minden tetszett nekik. Hatan mondták azt, hogy nem volt olyan a foglalkozáson, ami tetszett volna nekik. A második dolog, ami a legkevésbé tetszett, az a történet volt, ezt a videónaplókban 21 alkalommal említették. Érdekes, hogy pontosan ugyanannyi alkalommal jelent meg a beszámolóikban a történet úgy, hogy tetszett a legjobban, és úgy, hogy az tetszett legkevésbé. Ezért ennél a kategóriánál is részletesen is megvizsgáltam, mi volt az oka ennek. A harmadik helyen (16) jelent meg, hogy mások nem megfelelő viselkedése nem tetszett nekik, mert ezzel gyakran elterelték a figyelmet, megzavarták a figyelmet, szándékosan viselkedtek rendbontó módon. A videónaplókban 292 alkalommal jelent meg, hogy tetszett a gyerekeknek a játék, és 11-szer nyilatkoztak úgy, hogy nem nyerte el tetszésüket, illetve mindezek mellett további hat alkalommal válaszolták azt, hogy nem tetszett nekik, hogy nem folytathatták a játékot. A bizalomjáték esetében megjelent a válaszok között, hogy az, akit választott, az nekivezette a falnak, és ez mennyire rossz volt neki, mert bízott abban, akit választott, ám csalódnia kellett.

Kilenc esetben nem indokolták meg a gyerekek, hogy miért nem tetszett nekik a történet. A leggyakoribb oka az volt, hogy az egyik szereplő viselkedésével nem értettek egyet. Ez a szereplő három esetben az 5. foglalkozáson megismert Móricz Zsigmond A füttyös kisiú című művének tanára volt, aki csúfnevet adott egyik tanítványának. Egy-egy alkalommal jelent meg a videónaplókban, hogy hosszú, illetve unalmas volt. Két esetben a történet egyéni értelmezése miatt nem tetszett az a diákoknak. Az egyik esetben, a Kam tükre című koreai népmesét úgy értelmezték, hogy Kamot a családja megverte a tükör miatt. Az Öregasszony az ecetesüvegben című történet kapcsán egy esetben úgy gondolta egy diák, hogy az csak az ecetesüvegről szólt.

A negyedik kérdés (Miről szólt röviden a történet?) azt vizsgálja, hogy a tanulók képesek-e felidézni és megfogalmazni a foglalkozás előtt hallott történet lényegét. A válaszok 11,46%-a arra utal, hogy erre a tanulók nem képesek, illetve nem akarják megtenni. A kérdéssel kapcsolatosan nem értelmezhető válaszok száma 40, ezek között a leggyakrabban elhangzó válasz a nem tudom volt. A nem értelmezhető válaszok magas számának több oka is lehet. A foglalkozásokra

délután, az órák után került sor, valamint a foglalkozások is hosszúak voltak, így amikor vége lett, már nem mindig volt kedvük hosszan kifejezni véleményüket.

Az első foglalkozás során Max Lucado *Értékes vagy – Történet a foltmanókról* című művét ismerték meg a résztvevők. A legtöbben, 27-en arról beszéltek, hogy Pancsinellóról szólt a mű, illetve a beszámolókból megismerhetjük a történet főbb eseményeit is, a legtöbben ügyesen el tudták mondani a cselekményt. Tíz videónaplóban emelték ki, hogy a foltmanók életéről, viselkedéséről, szokásairól szólt a mű, míg csupán két alkalommal jelent meg a videónaplókban Lúcia alakja, akinek köszönhetően Pancsinelló elment Éli mesterhez.

A második foglalkozáson egy koreai népmesét (*Kam tükre*) ismertek meg a diákok. A videónaplókban a legtöbben részletesen elmondták, hogy miről szólt a mese. A foglalkozássorozat során ez volt az, amit a legtöbb diák részletesen elmesélt. Érdekes volt a második foglalkozáson, hogy volt egy olyan diák, aki a rizslevet, amit a pap javasolt fogyasztásra akkor, amikor dühösnek érezzük magunkat, rizspálinkának értette. Ez a félrehallás megfigyelhető volt a foglalkozásokat rögzítő videófelvételeken is. Érdekes lenne annak megvizsgálása, hogy miért gondolják 6. osztályos gyerekek, hogy ha valaki ideges, akkor rizspálinkát kell innia, hogy megnyugodjon. A mű megértését akadályozta az, hogy a diákok egy része nem tudott attól a tényről elvonatkoztatni, hogy Kam és családja nem ismerték a tükröt. Mivel egy ma már elterjedt használati tárgyról van szó, nem értették, hogy ez hogyan történhetett meg. Illetve többen kérdezték: A család tagjai még soha nem látták saját magukat? Kam a városban egy kirakatüvegben vagy egy tó felszínén? Néhányan kiemelték, hogy Kam jó ember volt, mert mindenkinek vitt haza ajándékot, amikor visszatért a városból.

A harmadik foglalkozáson Móra Ferenc *A két forintos* című művét ismerték meg a diákok, videónaplóikban a legtöbben azt fejtették ki, hogy a történet egy fiúról szólt, akit az apja nem engedett tanulni. Szintén magas számban jelent meg a válaszok között, hogy két fiúról szólt a történet, az egyik szeretett volna iskolába járni, de az apja nem engedte, a másik pedig épp ellenkezőleg, nem akart iskolába járni, családja mégis kötelezte rá. Sokan kiemelték, hogy szerintük a tanulásról szólt a történet, még Gyurka apja is tanulhatott volna. Volt, aki szerint saját hibájából tanult is, hiszen végül megengedte fiának, hogy tanuljon. Volt olyan vélemény, miszerint az apa féltékeny volt a fiára, mert neki volt lehetősége a tanulásra és az előre jutásra az életében, míg ő amiatt, hogy korábban nem tanult, csak disznókat őrizhetett. Erre vonatkozó rész azonban a történetben nem hangzott el, az apa ugyanis ugyanazt a sorsot szánja fiának, ami neki is jutott, és nem érti, miért nem elégszik meg ennyivel.

A negyedik foglalkozáson Lázár Ervin *Széllelbélelt* című története hangzott el. A videónaplókban a gyerekek arról beszéltek leggyakrabban, hogy a déli és az

északi szél helyet cseréltek, ezzel röviden összefoglalták a történet cselekményét, azonban a legtöbben nem tértek ki arra, hogy miután a két szél egymással helyet cserélt, egymás feladatait látták el, még inkább kidomborodott az a tulajdonságuk, amit a másikban kritizáltak. Több esetben csak annyit mondtak a diákok, hogy a két szél összeveszett. Ez volt az egyik legnehezebben érthető történet a fiatalok számára, ugyanis itt szoros értelemben vett cselekmény alig történt, csupán helyet cseréltek. A történet inkább az érzelmekről, gondolatokról szólt, hogyan éljük meg érzelmeinket, hogyan tudjuk kifejezni magunkat, mennyire tudjuk beleképzelni magunkat a másik helyébe. Ezt azonban a diákok nehezen, illetve egyáltalán nem tudták videónaplóikban megfogalmazni. Úgy tűnik, hogy az érzések szavakba öntése különösen nehéz volt számukra.

Az ötödik foglalkozáson Móricz Zsigmond A füttyös kisfiú című történetét ismerték meg a résztvevők. A legtöbben el tudták mondani, hogy mi történet a műben. Három esetben hangzott el a videónaplókban, hogy a történet arról szólt, hogy egy fiú elvesztette a szüleit. Ez abban a tekintetben érdekes, hogy ez a történet elején csupán fél mondat erejéig tűnik fel, majd a cselekmény tovahalad, néhány diák viszont úgy gondolta, hogy a történet arról szól, hogy egy gyerek elvesztette a szüleit, és ezért történtek vele ezek az események. Egy esetben a történet egészen egyedi értelmezését fejtette ki a diák, miszerint a kisfiút az apja – nem a keresztapja – azért helyezte el egy nevelőintézetben, mert az füttyült, tehát a nem megfelelő viselkedése azt a büntetést vonta maga után, hogy a családja nem akarta, hogy a közelükben maradjon.

A hatodik foglalkozáson egy európai népmesével (Öregasszony az ecetesüvegben) ismerkedtek meg a gyerekek. A legtöbben azt mondták videónaplóikban, hogy az öregasszony, aki egy ecetesüvegben élt, túl sokat akart, nem gondolta át kívánságait, és azt sem, hogy az, amit kíván, mivel jár. Ezzel párhuzamosan szintén többször beszéltek róla, hogy az öregasszony nagyravágyó volt, örök elégedetlen, így voltak, akik a történet tanulságát is megfogalmazták: ne legyünk nagyravágyók. Sokan kiemelték egy áthallást: az öregasszony egy ecetesüvegben élt, és ő maga is megecetesedett, savanyú lett. A Kam tükréhez hasonlóan itt is felmerült a történet szó szerinti értelmezésének problémája, néhányan itt sem értették, hogyan lehet egy ecetesüvegben élni.

Az ötödik kérdéssel (Volt a történetnek tanulsága?) azt tártuk fel, hogy a tanulók képesek-e megfogalmazni a történet tanulságát, ami nehezebb, mint felidézni a történetet. Éppen ezért nem meglepő, hogy ebben az esetben a válaszok 40,57%-a arra utal, hogy erre a tanulók nem képesek, illetve nem akarják megtenni. A válaszok megoszlása az 1. táblázatban található (minden történetnél csak a légnépszerűbb válasz szerepel).

1. táblázat. Mi volt a történet tanulsága?

Foglalkozás	Tanulság (legnépszerűbb válasz)	Válaszolók aránya (%)
1.	Magabiztosság	37,50
2.	Ne döntsünk hirtelen felindulásból	26,90
3.	Szorgalmasan tanuljunk	63,89
4.	Ismerjük meg a másikat, mielőtt ítélkezünk/cselekszünk	19,35
5.	Viselkedjünk jól	21,74
6.	Elégedjünk meg azzal, amink van	78,95

Az 1., 2., 4. és 5. foglalkozás története esetében nem emelhetünk ki egyetlen tanulságot egyértelműen, többet felsoroltak, így lehetséges, hogy a leggyakrabban megemlített tanulság alacsony mértékben jelenik meg. A 3. és a 6. foglalkozás történetének tanulsága azonban már sokkal egyértelműbben rajzolódott ki a diákok videónaplóiból. Az 1. történet tanulsága a legtöbb diák szerint, hogy legyünk magabiztosak, ne engedjük, hogy mások véleménye, ítélkezése megváltoztasson minket. A 2. történet tanulsága a legtöbb diák szerint az volt, hogy ne döntsünk hirtelen felindulásból, gondoljuk át helyzetünket és a körülményeket, mielőtt döntést hoznánk. A 3. történet tanulsága a legtöbb diák szerint az volt, hogy szorgalmasan kell tanulni, és akkor el fogjuk érni a céljainkat. A 4. történet tanulsága a legtöbb diák szerint az, hogy ismerjük meg a másikat, mielőtt ítélkezünk vagy cselekszünk, hiszen az ő helyzetében lehet, hogy mi is hasonló döntéseket hoznánk. Az 5. történet tanulsága a legtöbb diák szerint: ha jól viselkedünk, akkor mások is jobban megbecsülnék minket, kevesebb konfliktusunk lesz, problémáinkat könnyebben meg tudjuk oldani. A 6. történet tanulsága a legtöbb diák szerint az volt, hogy elégedjünk meg azzal, tanuljunk meg értékelni azt, amink éppen van, illetve gondoljuk végig, valójában mit szeretnénk.

A hatodik kérdés (Melyik volt a legrokonszenvesebb szereplő a műben? Miért?) arra kíváncsi, hogy a tanulók képesek-e a szereplők közül azonosulni valamelyikükkel. Erre a kérdésre a válaszadók 12,32%-a nem képes, illetve nem akar válaszolni, a többiek által legtöbbször említett szereplő a 2. táblázatban látható.

A 6. foglalkozás kivételével egyetlen szereplőt sem említettek kiemelkedően sokan a videónaplókban az adott történetben megjelenő, számukra legszimpatikusabb karakterként. Az 1. foglalkozáson a legtöbben a mű főszereplőjét, Pancsinellót nevezték meg, mert megtanulta, hogy ne foglalkozzon másokkal. A 2. foglalkozáson Kam neve hangzott el, ugyanis kedves

és figyelmes volt, valamint minden családtagjának vitt ajándékot, és amikor azok nekitámadtak, akkor is példaértékűen viselkedett. A 3. foglalkozás legnépszerűbb karaktere Forintos Gyurka volt, mert szeretett tanulni, nem engedte, hogy céljairól lebeszéljék. A 4. foglalkozás szereplői közül a Déli szél nyerte el a tanulók tetszését leginkább, mert kedves és lágy volt. Ennek a történetnek az érdekességét az adta a szereplőivel kapcsolatban, hogy nem volt benne olyan szereplő, aki egyértelműen jó vagy rossz lett volna, hiszen egymás helyébe kerülve mindketten rosszabbak voltak a másiknál. Ezért volt izgalmas ennek a történetnek az esetében megtudni, kit tartanak szimpatikusnak és unszimpatikusnak, milyen tulajdonságok alapján sorolják az egyik szereplőt a rokonszenves, a másikat az ellenszenves kategóriába. Az 5. foglalkozás kedvenc karaktere a keresztapa volt, mert megvédte a keresztfiát, kiállt mellette, az ő érdekét tartotta szem előtt. A 6. foglalkozás legszimpatikusabb szereplője az angyal volt, aki a videónaplók több mint felében megjelent. Az angyal türelmes volt és mindig segített az öregasszonynak, ezért nem várt cserébe semmit.

2. táblázat. Ki a történet legrokonszenvesebb szereplője?

Foglalkozás	Kedvenc szereplő (legnépszerűbb válasz)	Válaszolók aránya (%)
1.	Pancsinellő (megtanulta, hogy ne foglalkozzon másokkal)	3,22
2.	Kam (kedves és figyelmes)	16,67
3.	Forintos Gyurka (szeretett tanulni)	26,53
4.	Déli szél (kedves és lágy)	17,78
5.	Keresztapa (megvédte a gyereket)	10,20
6.	Angyal (mindig segített az öregasszonynak)	52,10

A hetedik kérdésre (Melyik szereplő volt a legellenségesebb a műben? Miért?) adott válaszokból azt tudtuk meg, hogy képesek-e a szereplők között hierarchiát felállítani értékek mentén, és besorolni őket az értékrendszerbe. Erre a kérdésre a válaszadók 28,92%-a nem képes, illetve nem akart válaszolni. A legtöbbször említett karakter a 3. táblázatban látható.

Az 1. foglalkozáson megismert történet szereplői közül a videónaplók alapján a legunszimpatikusabbak a foltmanók voltak, akik szürke pöttyöket ragasztottak egymásra. A 2. foglalkozás történetében Kam felesége tetszett legkevésbé a diákoknak, mert veszekedett. A 3. foglalkozáson Forintos Gergely nyerte el legkevésbé a diákok szimpátiáját, mivel nem engedte a fiát tanulni. A 4. foglalkozáson az Északi szelet gondolták gonosznak, azonban – mint az a korábbi

kérdés kapcsán is kiderült – a történetnek nem volt egyértelmű pozitív vagy negatív szereplője, hiszen egymás helyzetében sokkal rosszabbak lettek, jobban előjöttek olyan tulajdonságaik, amelyeket a másikban korábban sérelmeztek. Ennek ellenére az Északi szelet a videónaplókban a gonosz jelzővel látták el a gyerekek. Az 5. foglalkozáson az a tanár volt a legellenszenvesebb számukra, aki intőt adott a főszereplő kisfiúnak azért, mert az az óra végén elfütytyentette magát. A 6. foglalkozáson a videónaplók több mint felében megjelent, hogy a legunszimpatikusabb szereplője a történetnek az öregasszony, mert semmi nem volt neki elég jó, telhetetlen volt. Összefoglalva: az utolsó foglalkozás során megismert művet értelmezték leginkább ugyanúgy mind a történet tanulsága, mind a legszimpatikusabb és legunszimpatikusabb szereplő esetében.

3. táblázat. Ki volt a legellenségebb szereplő a műben?

Foglalkozás	Legellenségebb szereplő (legnépszerűbb válasz)	Válaszolók aránya (%)
1.	Foltmanók (szürke pöttyöket adtak)	40,0
2.	Kam felesége (veszekedett)	14,9
3.	Forintos Gergely (nem engedte a fiát tanulni)	47,83
4.	Északi szél (gonosz)	15,15
5.	Tanár (intőt adott a gyerekek)	21,43
6.	Öregasszony (telhetetlen)	63,64

A nyolcadik kérdésre (Tanultál valamit a mai foglalkozáson? Ha igen, mit?) a diákok 6,7%-a nem adott választ, illetve nem akart válaszolni. A válaszadók 16,9% úgy érzi, hogy nem tanult semmit a foglalkozásokon. Ezzel szemben 76,39%-uk érzi úgy, hogy tanult, a legtöbben (9,62%) a tanulás értékének felismerését tartják a legfontosabbnak.

Összegzés

Kutatásunk több szempontból is fontos. A fejlesztő biblioterápia hatásának objektív értékelésére, mérésére mindeddig igen kevés példa van, illetve az olyan tudatos vizsgálatok, amelyek ugyanazon mű több csoportban történő feldolgozását elemzik, szinte teljesen hiányoznak a szakirodalomból. Vizsgálatunk során tíz, halmozottan hátrányos helyzetű diákokat oktató közoktatási intézményben tartottak ugyanazon tematika szerint fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokat, melynek köszönhetően nemzetközileg is unikumnak számító módon lehetőségünk volt

következtetéseket levonni a foglalkozások tapasztalatairól. A későbbiekben a fejlesztő biblioterápia és e-biblioterápia módszerének összehasonlítását is elvégezhetjük.

A videónaplóknak köszönhetően felmérhettük, hogy a diákok milyen tapasztalattal távoztak a foglalkozásokról, és milyen képet alakítottak ki az egyes karakterekről, szereplőkről, történetekről. Ennek köszönhetően a foglalkozásokhoz felhasznált művek kiválasztási módszerét is pontosíthatjuk, valamint megbizonyosodhattunk róla, hogy a kiválasztott játékok mennyire nyerték el a foglalkozásokon résztvevők tetszését. Megtudhattuk azt is, véleményük szerint mi az, amin a későbbiekben szükséges változtatnunk.

A videónaplók további elemzése lehetőséget ad arra, hogy összehasonlítsuk az egyes dimenziók mentén a releváns kérdéseket, így megismerhetjük a diákok véleménybeli és attitűdbeli változását a foglalkozássorozat előrehaladtával, valamint összevethetjük a fejlesztő biblioterápiás és fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozások során született videónaplók anyagait, így feltárva a módszerek hatása közötti különbségeket.

Irodalom

- Bagdy Emőke (2007): Lélekderűnk tükre: a nevetés/The mirror of our inside happiness: laughter. *Pannonhalmi szemle*, 15(4) 46–59.
- Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2013): PISA 2012 Összefoglaló jelentés. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf
- Biológiai és kognitív fejlődés a 6–12 éves korban (2009). OFI. <http://ofi.hu/tudastar/jovoeeloszobaja/biologiai-kognitiv>
- Büki Orsolya és Büki Péter (2005): Könyvvel könnyebb!? *Fordulópont* 7(2) 51–60.
- Csoma Gyula és Lada László (2009): Tételek a funkcionális analfabetizmusról. OFI. <https://www.ofi.hu/tudastar/tetelek-funkcionalis>
- Dunbar, R. I. M. (2006): Vannak-e kognitív korlátai az e-világnak? *Világosság*, 6–7. 149–158.
- Gergely Erzsébet-Emese (2013): Ki olvas ma (még) az iskolában?/Who reads books today in the school? *Transylvanian Society (Erdélyi Társadalom)*, 11–28.
- Gordon Győri János (1999): A közvetlen gondolkodási készség-fejlesztés pedagógiája az elmúlt évtizedek nemzetközi gyakorlatában. *Iskolakultúra*, 9(9) 16–35.
- Gulyás Enikő (2014): E-biblioterápia, úton egy új módszer felé!? In: Nádasi A. (2015): *Agria Media 2014: XI. Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás: nemzetközi konferencia. Eszterházy Károly Főiskola, Médiainformatika Intézet, Eger.* 161–169.
- Gulyás Enikő (2015): E-biblioterápia, egy új módszer az általános iskolai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 25(1) 127–138.
- Gulyás Enikő (2016): Fejlesztő e-biblioterápia. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 62(2) 296–311.

- Jövedelemeloszlási statisztika. (2016). Eurostat Statistics Explained. 2016. 02. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Income_distribution_statistics/hu
- Kamarás István (2007): Az irodalmi mű befogadása (szociológiai és szociálpszichológiai megközelítés). Gondolat Kiadó, Budapest.
- Keresneyei Krisztina és Egedy Tamás (2015): Adalékok a kreatív gazdaság elméletéhez. Földrajzi Közlemények, 139(1) 30–42.
- Kinyó László (2014): 1–6. évfolyamos tanulók társadalmi és állampolgári ismereteinek vizsgálata hagyományos és online tesztkörnyezetben. PÉK 2014, XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Program – Előadás-összefoglalók. 109.
- Köznevelés-fejlesztési stratégia (2014). Budapest. Magyarország kormánya, 2014(1) <http://www.kormany.hu/download/6/fe/20000/K%C3%B6znevel%C3%A9s-fejleszt%C3%A9s.pdf>
- Lajtai Máttyás (2016): Európai mércével is látható a szegénység csökkenése Magyarországon. Nézőpontok blog. <http://www.nezopontok.hu/2016/10/18/europai-mercevel-is-lathato-a-szegenyseg-csokkenese-magyarorszagon>
- Lepénye Mária (2003): Gondolkodom, tehát...gondolkodni tanítók II. Elektronikus Periodika Adatbázis Archivum, 2003 (12) <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00077/2003-12-ta-Lepeny-Gondolkodom.html>
- Nagy Zsuzsanna és Rontó Luca (2014): Általános iskolás tanulók helyesírásának jellemzői papíralapú és online fogalmazásaikon. PÉK 2014, XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Program – ELőadás-összefoglalók. Szeged, 110.
- PISA 2009 mérés. (2011) https://www.oktatas.hu/koznevel/meresek/pisa/pisa_2009_meres
- PISA 2012 mérés. (2013) https://www.oktatas.hu/koznevel/meresek/pisa/pisa_2012_meres
- PISA 2015 mérés. (2016) https://www.oktatas.hu/koznevel/meresek/pisa/pisa_2015_meres
- Schüttler Tamás (2017): Görbe-e a PISA-tükör? OFI. <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/gorbe-pisa-tukor>
- Szász Péter (2017): Meghökkenítő magyar szegénységi adat érkezett. napi.hu. http://www.napi.hu/magyar_gazdasag/meghokkento_magyar_szegenysegi_adat_erkezett.628601.html
- Szegénység az Európai Unióban: „előkelő” helyeken Magyarország. (2016) Kamara Online. <http://kamaraonline.hu/cikk/szegenyseg-az-europai-unioban-elokelo-helyeken-magyarorszagon> (hozzáférés dátuma: 2017. 05 05).
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. Iskolakultúra, 18(2) 119–140.



PROJEKTMÓDSZER A FORDÍTÁS TANÍTÁSÁBAN

Lesznyák Márta

SZTE BTK Angoltanárképző- és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
lesznyakm@t-online.hu

Balogh Dorka

PPKE JÁK Idegen Nyelvi Lektorátus
balogh.dorka@jak.ppke.hu

Absztrakt

A fordítástanítás módszertanán belül napjainkban a projektmódszer és annak alkalmazása az egyik legnépszerűbb téma, azonban a módszer empirikus vizsgálatára – ismereteink szerint – még nem került sor. A fordítási projektek során a hallgatók csoportmunkában fordítanak le egy viszonylag hosszabb terjedelmű szöveget, amit felosztanak a csoporttagok között. A módszer célja a hivatásos fordítók munkakörülményeinek szimulálása, ezért a csoport tagjai további feladatokat is ellátnak a fordítás mellett (pl. projektmenedzser, terminológus, lektor). Kutatásunkban ilyen típusú fordítási projekt kipróbálására, illetve a hallgatói és oktatói tapasztalatok elemzésére került sor. A módszer alkalmazását 2015 tavaszán kezdtük meg az SZTE BTK fordító- és tolmácsolásának, illetve a PPKE JAK jogi szakfordító szakirányú továbbképzésének keretében. 2015 és 2016 között 84 hallgatótól gyűjtöttünk adatokat kérdőív formában. Emellett az oktatók a projektet megelőző és az azt követő elemző óra során jegyzeteket készítettek, amelyek kvalitatív elemzés forrását képezik. Tanulmányunkban elsősorban a kérdőív eredményei alapján értékeljük a projektmunka hasznosságát a fordítástanításban, kitérve előnyeire, hátrányaira, és összehasonlítva azt az egyéni fordítási feladatokkal.

Kulcsszavak: fordítástanítás; projektmódszer; fordítási projekt

Bevezetés

A II. világháború után, a globalizációs folyamatokkal párhuzamosan megnövekedett az igény a tolmácsok és fordítók tevékenysége iránt. Ennek következtében a 20. század második felében tercier szinten intézményesült a fordítóképzés, és megindultak a fordítástudományi kutatások is. Napjainkban a fordító- és tolmácsolás Magyarországon a legnépszerűbb bölcsész mesterképzési szakok közé tartozik. Jelenleg hét intézményben folyik ilyen típusú

képzés (DE, EKE, ELTE, ME, SZTE, PE, PPKE), és egy további (PTE) tervezi ezen szak indítását. Emellett a Felvi.hu információi szerint 38 szakirányú továbbképzés működik a különböző felsőoktatási intézményekben.

A Szegedi Tudományegyetem fordító-tolmács mesterszakos hallgatóinak száma a 2016–2017-es tanévben minden évfolyamon meghaladja a diszciplináris anglisztika mesterképzésben, a bolognai típusú MA tanárképzésben és az osztatlan tanárképzésben angol szakra beiratkozott hallgatók számát – még ha ez utóbbi három kategória hallgatóinak számát össze is adjuk (lásd az 1. táblázatot). Ezek a számok és arányok arra utalnak, hogy a fordítóképzés ma már nem egy kis szakmai csoport marginális problémája, hanem az MA szintű képzésben részt vevő nyelvszakos hallgatók képzésének egyik fontos módszertani kérdése.

1. táblázat. SZTE MA (nappali): hallgatói létszámok 2014 és 2016 között (fő)

Évfolyam (tanév)	Fordító MA	Angoltanár MA	Osztatlan tanárképzés	Anglisztika/ Amerikanisztika MA
I. (2016–2017. 1. félév)	34	13	(IV. évf.) 13	10
II. (2016–2017. 1. félév)	42	20	–	9
2016-ban végzett	31	5. félév – 15	–	n.a.
2015-ben végzett	41	n.a.	–	n.a.
2014-ben végzett	20	n.a.	–	n.a.

Megjegyzés: n.a.=nincs adat

A szervezett és tömeges fordítóképzés maga után vont a módszertani és didaktikai folyamatok iránti megnövekedett érdeklődést és az ezzel járó kísérletezést – eleinte elsősorban Nyugat-Európában, de kis késéssel Magyarországon is. A fordítástanítás módszertanának szakirodalmában egyik leggyakrabban említett módszer jelen pillanatban a projekt módszer (Biel, 2011; González Davies, 2004, 2016; Greere, 2014; Kiraly, 2000, 2003, 2005, 2012; Li, 2013, 2015; Olvera Lobo és mtsai, 2007; Pralas, 2014). Ismereteink szerint azonban a módszer alkalmazhatóságával kapcsolatosan kevés szisztematikus kutatás született, ezek is inkább esettanulmány jellegűek (Kiraly, 2000, 2005; Li, 2015; Pralas, 2014). Kutatásunkkal ennek a hiányosságnak a pótlásához szerettünk volna hozzájárulni, és arra kerestünk válaszokat, hogy (1) milyen feltételek mellett alkalmazható a projekt módszer; (2) milyen előnyei és hátrányai figyelhetők meg, valamint (3) a hallgatók hogyan látják a projekt munka szerepét a fordítóképzésben. Vizsgálatunk 2015 tavaszán indult és jelenleg is folyamatban

van. Ebben a tanulmányban az elmúlt két tanév során két intézményben (SZTE BTK és PPKE JÁK) gyűjtött adatokat ismertetjük és elemezzük.

Tanulmányunk első fejezetében részletesebben tárgyaljuk a „projekt” a fordítástanításában meghonosodott fogalmát és annak jellegzetességeit, majd röviden áttekintjük a projektmódszerre fókuszáló korábbi kutatásokat. Ezt követően kutatási kérdéseink ismertetése következik, majd bemutatjuk, hogyan alkalmaztuk a projektmódszert saját vizsgálatunk során, és kitérünk az adatgyűjtés körülményeire és eszközeire is. Az eredmények ismertetését követően összegezzük tapasztalatainkat és javaslatokat fogalmazunk meg a projektmódszer alkalmazásával kapcsolatban.

Projektmunka a fordítás tanításában

A projektmunka megjelenése a fordítás tanításában az 1990-es évekre tehető, és a konstruktivizmus térhódításával kapcsolható össze (erről lásd részletesebben Kiraly, 2000, 2005, 2012). A projektmunka a szakma gyakorlati kihívásaira való felkészülés autentikus eszközeként jelent meg, és saját tapasztalataink, illetve maga Kiraly (2012) szerint is fokozódó népszerűségnek örvend, legalábbis az explicit diskurzus szintjén. Nehéz azonban pontosan megítélni, hogy milyen gyakran alkalmaznak projektet az oktatók a képzés folyamán. Clavijo és Marín (2013) egy kolumbiai kutatás során azt találták, hogy a projektmunka az egyik legritkábban alkalmazott módszer: az általuk vizsgált kurzusokon az alkalmazott feladatok mindössze 17%-ában jelent meg. Mivel a projektmódszert vizsgáló kvantitatív kutatások nem állnak rendelkezésre, ezért a gyakorlatra vonatkozóan több adatot nem ismerünk, az azonban kétségtelen, hogy sem konferenciát nem szerveznek, sem fordításdidaktikai tanulmánykötet nem jelenik meg napjainkban projektmódszert bemutató írások vagy előadások nélkül (pl. Erakovic és Todorova, 2014; Kelly, 2005; Venuti, 2016).

Azonban tudnunk kell, hogy a projektet a fordítástanítás kicsit másképp értelmezi, mint a hagyományos pedagógia. A klasszikus pedagógiai projekt során a tanulók egy csoportja a saját maga érdeklődésének megfelelő témát dolgoz fel. A témát a csoport maga választja és a projekt eredménye mindig valamilyen felmutatható produktum (M. Nádasi, 2003). Ezzel szemben a fordítástanításban projekt alatt leggyakrabban azt értjük, amikor egy csoport diák viszonylag hosszú szöveget több héten át együttműködve fordít le. Emellett a szakirodalom a fordítástanításban megkülönböztet pedagógiai projekteket és autentikus projekteket (González Davies, 2004). Autentikus projektek során a hallgatók valódi fordítási megbízásokat teljesítenek, és valóban elképzelhető, hogy minden csoport más szöveget vagy más szövegrészt kap fordítási feladatként. Mivel a fordítói piac meglehetősen telített, a hallgatók száma igen nagy, valamint a

hallgatói fordítások minősége gyakran megkérdőjelezhető (bár áruk kedvező), ezért tapasztalataink szerint sokkal gyakoribb a pedagógiai projektek alkalmazása a fordítóképzésben, melynek jellemzője, hogy minden csoport ugyanazt a szöveget fordítja, és ezt a szöveget nem maguk a diákok, hanem az oktató választja.

A pedagógiai projekteknek is számos variánsa létezik, ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a fordításoktatásban leggyakrabban megvalósuló projektek a fent említett két elemben térnek el jelentősen a klasszikus felfogástól: a szöveget nem a diák választja a saját érdeklődése alapján, és nagyon gyakori, hogy a csoportok (vagy legalább egy részük) ugyanazt a szöveget fordítják – legyen szó akár autentikus, akár pedagógiai projektről. További különlegesség, hogy az osztálytermi fordítási projektek során az oktatók legtöbbször modellezni szeretnék a valódi fordítási projekteket, ezért valóságghű kontextust próbálnak teremteni, például szerepeket adnak a csoporttagoknak (Kelly, 2005; Pralas, 2014).

Bár egyes nézetek szerint a fordítástanítási projektek egyéniek is lehetnek (Li és mtsai, 2015), a legtöbb projekt csoportmunkát foglal magában, és alkalmazóik hangsúlyozzák is a csoportmunka jelentőségét (Kelly, 2005; Kiraly, 2003, 2005; Li, 2016), sőt nem túl szerencsés módon, gyakran a projektmunka összerosódni látszik a csoportmunkával (González Davies, 2016; Thelen, 2016). A projektmódszer előnyei között is nagyon gyakran említik különböző szerzők az együttműködésből fakadó pozitívumokat (Kiraly, 2005; Li, 2016; Pralas, 2014). A csoportmunka hangsúlyozásának hátterében az áll, hogy a 21. században megnövekedett az igény hosszú szövegek gyors fordítása iránt, amit a fordítóirodák vagy akár az Európai Unió Fordítószolgálat is csak úgy tud megoldani, ha a hosszú szövegeket felosztja fordítói között. Ez viszont azt jelenti, hogy a fordítóknak meg kell tanulni együttműködni a legalább minimálisan egységes szöveg megalkotása érdekében. A szakmának ez az aspektusa valóban új, hiszen a fordítás évszázadokon keresztül „magányos” tevékenységnek számított (elég csak a fordítók védőszentjére, a remeteként éldegélő Szent Jeromosra gondolni).

A projektek gyakorlati megvalósulása

Ahogy már említettük, a projekt alkalmazása leggyakrabban hosszan tartó csoportmunkát jelent, mely során a csoport tagjai hosszabb szöveget fordítanak. A szöveg rendszerint olyan hosszú, hogy a csoporttagok nem tudják egymás helyett elvégezni a munkát. A projekt kezdetén a csoportok megkapják a forrásnyelvi szöveget a leadás határidejével együtt, amit pedagógiai projektek

esetén fordítási utasítással és a helyzet minél pontosabb leírásával kell ellátni. Emellett azonban a projektek számos ponton különbözhetnek egymástól:

- A projektek hossza – a forrásnyelvi szöveg és egyéb feladatok függvényében – 2–3 héttől akár 12–14 hétig (tehát egy teljes szemeszterig) terjedhet.
- Gyakori, de nem kötelező eleme a projektnek, hogy a csoportmunka során a hallgatóknak bizonyos szerepeket is be kell tölteniük (pl. projektmenedzser, terminológus).
- Különösen nagyobb lélegzetvételi fordítási munkát nehéz elképzelni terminológialista elkészítése nélkül, tehát erre biztos, hogy sor kerül a projektmunka keretein belül. Különbség lehet azonban a projektmunka variánsai között abban, hogy mekkora hangsúlyt fektetnek a listára, a kötelezően leadandó dokumentumok között szerepel-e, vannak-e formai követelményei, elemzik-e a végső értékelés során a hallgatók és az oktató.
- Különbség van a projektek között abban is, hogy a lektorálás részét képezi-e a projektmunkának, vagyis a hallgatói csoportok lektorálják-e egymás munkáját.
- Az oktató általában a megrendelő szerepét tölti be a projektben. Lényeges kérdés, hogy emellett mennyire felügyeli és kontrollálja a csoportok munkáját (követi az internetes platformon folyó munkát), mennyire avatkozik be, például konzultációk megtartásával – vagyis mekkora önállóságot hagy az oktató a hallgatóknak: hagyja-e, hogy ők alkossanak csoportot, ők válasszanak szerepeket a csoporton belül és ők határozzák meg a belső határidőket.
- A projektek lezárása szintén különböző formákat ölthet attól függően, hogy a hallgatók tartanak-e szóbeli beszámolókat vagy írásban kell ezt leadniuk, és mire térnek ki a beszámolók: csak szakmai kérdésekre, vagy az együttműködés aspektusaira is reflektálnak. Változó jellemző az is, hogy adnak-e a diákok visszajelzést oktatójuknak a projekt használhatóságáról és hallgatótársaiknak kompetenciájukról, illetve együttműködésükről.

A projektmódszerre vonatkozó korábbi kutatások

Amikor 2014 őszén a projektmódszer kipróbálása mellett döntöttünk, azért láttuk hasznosnak mindezt kutatási projektbe ágyazni, mert bár a szakirodalom bővelkedik a projektmódszer és pozitív hatásainak leírásában (pl. González Davies, 2004, 2016; Kiraly, 2000, 2003, 2005; Li és mtsai, 2015; Pralas, 2014), alig található empirikus kutatás a módszer alkalmazásával kapcsolatban. Pár hónappal később megjelent tanulmányukban Li és munkatársai (2015) ugyanerre

a következtetésre jutottak, és ugyanezzel indokolták saját vizsgálatukat, ami a projektmódszer hallgatói fogadtatására koncentrált.

Li kutatócsoportja azonban nem fordításorientált, hanem kutatásorientált projektet alkalmazott, vagyis a hallgatók nem fordítottak, hanem a fordítással kapcsolatos ismereteiket bővítették a projektmunka során. Egészen pontosan szűkebb környezetükben, Makaóban vizsgálták a fordítás helyzetét (Exploring translation in Macau). Li és munkatársai (2015) szerint feltehetőleg az ő vizsgálatuk volt az első, amely empirikus adatokat gyűjtött a projektmódszer alkalmazásáról. Ezzel magyarázza, hogy a kutatás során kvalitatív módszereket alkalmaztak, hiszen valóban teljesen új terepen jártak. Ennek során a hallgatói naplókát elemezték, valamint interjúk és kérdőívek segítségével gyűjtöttek adatokat a hallgatóktól. A vizsgálatban két szemináriumi csoportból összesen 36 diák vett részt. A hallgatók egészében véve pozitívan viszonyultak a projektmunkához, és meg tudták nevezni azokat a területeket is, ahol véleményük szerint a legtöbbet fejlődtek. Ezek a következők voltak: kritikai gondolkodás, kommunikáció, együttműködés, kutatási készségek, prezentációs és IT-készségek. A Li és munkatársai által alkalmazott projekt jellegéből fakadóan ezek a készségek nem közvetlenül fordításspecifikusak, ezért továbbra is nyitott a kérdés, hogy a fordításorientált projektek mennyire hatékonyak.

A kutatás céljai

A szakirodalom áttekintése után, és az empirikus kutatások hiányát szem előtt tartva, a következő kutatási kérdések vizsgálatát tűztük ki célul: (1) Milyen feltételek mellett működik eredményesen a projektmódszer a fordítóképzésben? (2) Melyek a projektmódszer előnyei és hátrányai? (3) Hogyan látják a projektmunka szerepét a hallgatók a képzésben?

A kutatás módszerei

Kutatási kérdéseink megválaszolásához a módszer gyakorlati alkalmazásával, az ott tett megfigyeléseink elemzésével és a projektmunka lezárása után felvett hallgatói kérdőívek segítségével gyűjtöttünk információt.

A minta

A minta részletes bemutatása a 2. táblázatban található. A vizsgálatba az SZTE mesterképzésben és szakirányú továbbképzésben (csak 2016) részt vevő, valamint a PPKE jogi szakfordító képzésben részt vevő hallgatóit vontuk be. A hallgatóktól 84 kérdőívet kaptunk vissza, az elvégzett elemzések ezen alapulnak.

2. táblázat. A vizsgálatban részt vevő hallgatók száma intézményenként (zárójelben a hallgatókból képzett projektcsoportok száma)

Év	SZTE	PPKE JÁK
2015	34 (8)	9 (2)
2016	33 (7)	13 (3)
Összesen	67 (15)	22 (5)

Alkalmazott módszerek és eszközök

A projekt kipróbálása 2015 óta folyik két különböző profilú intézményben: egyrészt a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán akkreditált mesterképzés keretein belül, másrészt a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Karának Deák Ferenc Intézetében, ahol jogi szakfordító szakirányú továbbképzés működik. Mindkét intézmény hálótervében a tavaszi félévben szerepel a jogi szakfordítás; ennek keretében került sor a projektmunkára először 2015-ben, majd 2016-ban és 2017-ben. A 2017-es eredmények feldolgozása folyamatban van, tanulmányunkban a 2015-ös és a 2016-os adatokat elemezzük.

Projektmódszer jogi szakfordítás órán

A projektmódszer alkalmazására az SZTE-n és a PPKE-n is jogi szakfordítás óra keretein belül került sor. A következőkben részletesen bemutatjuk az almintákat és a projektmódszer alkalmazásának körülményeit a két intézményben, mert ezek a későbbiekben magyarázhatják az eredmények egy részét.

A szegedi minta túlnyomó része (60 fő) az általános képzést nyújtó mesterképzésből került ki, míg a szakirányú továbbképzésből öt hallgató adatait tudtuk bevonni az elemzésbe. A mesterképzésben költségtérítéses és önköltséges képzésben is tanulnak hallgatók, míg a szakirányú továbbképzés önköltséges. A két csoport hasonlóságot mutat azon a téren, hogy általában fiatal, a húszas éveikben járó hallgatókat foglal magában, akik első diplomájukat is bölcsészkaron, leggyakrabban nyelvszakra szereztek. Ennek egyik következménye, hogy sem jogi ismereteik nincsenek, sem korábbi tapasztalatokat nem szereztek jogi szövegekkel. A bölcsészképzés általánosan művelő jellegénél fogva a hallgatók jelentős része nem érzékeli, hogy különböző regiszterek léteznek egy nyelven belül, mert ifjúkori szocializációjából hiányzik az az élmény, amikor egy merőben új, hétköznapi tapasztalataihoz nem köthető szakma nyelvét kell elsajátítani a saját anyanyelvén. Az idegen nyelv szakon szerzett BA fokozat másik következménye, hogy a magyar nyelvi készségek

fejlődése is megtorpan az ifjúkor elején, mert három éven keresztül gyakorlatilag a hallgatók nem írnak és nem olvasnak magyarul, különösen szaknyelven nem. Ez a probléma különböző mértékben érinti a hallgatókat, és sokan kompenzálják is a fordítóképzés során ezt a hiányosságukat. E megállapítások az oktatók megfigyelésein alapulnak, és ezeket további vizsgálatokkal kell igazolni. Hasonló jellegű témában Makkos (2015a és 2015b) folytatott kutatásokat, az ő eredményei egybevágnak megfigyeléseinkkel.

Az SZTE Bölcsészettudományi Karán a jogi szakfordítás óra a mesterképzés negyedik, tehát utolsó félévében, míg a szakirányú továbbképzés második félévében zajlik. Mindkét képzés hálótervében szerepel jogi alapismeretek kurzus is. A szakirányú továbbképzés esetében ez a fordításórát megelőző félévre esik, míg a mesterképzésben párhuzamosan folyik a jogi szakfordítás órával. Az elméleti ismeretek nagyon nagy mértékben segítik a járatlan bölcsészhallgatókat a jogi szakszövegek fordításában, az azonban egyértelmű, hogy a félév kezdetén a mesterképzésben részt vevő diákok semmiféle jogi ismeretekkel nem rendelkeznek, ezért a jogi szakfordítás tanítása meglehetősen nehéz. Ebből kifolyólag a szegedi képzésben részt vevő hallgatók a félév elején hagyományos formában tanulják a jogi szakfordítást (egyéni fordítások elkészítése és ezek elemzése), a projektre pedig csak akkor kerül sor, amikor már elméleti ismeretekre és gyakorlati tapasztalatokra is szert tettek. 2015-ben ez április hónap volt, mivel azonban az MA-s hallgatók esetében ez egybeesett a szakdolgozat leadása előtti megnövekedett munkaterheléssel, 2016-ban előrehoztuk március hónapra, a félév közepére.

A PPKE JÁK Deák Ferenc Intézetében Jogi szakfordító, szakjogász szakirányú továbbképzés keretén belül vettek részt a hallgatók a projekt munkájában. A képzés három féléves posztgraduális képzés, melynek második félévében kerül sor a projekt munkájára az írásbeli jogi szakmai kommunikáció tárgy során. Mivel ebben a képzésben végzett jogászok vesznek részt, szakmai háttérismereteik és anyanyelvi szaknyelvtudásuk is megfelelő. A hallgatók a három féléves képzés során jellemzően jogágak szerinti bontásban gyakorolják az egyéni fordítást, és sajátítják el az egyes jogterületek célnyelvi terminológiáját.

A posztgraduális képzés jellegéből kifolyólag a jogász hallgatóknak kevesebb kontaktórájuk van, ezért az ő esetükben a projekt felölelte a teljes félévi munkát: egy hónapot kaptak a fordítás elkészítésére és egy hónapot a lektorálásra. Mivel a projekt munka során angolról magyarra fordítanak a hallgatók, a jogászok részben életkoruk, részben szakmai tapasztalataik miatt egyértelműen előnyben vannak a bölcsészhallgatókkal szemben. Viszont a magyar nyelvhelyességet illetően – a bölcsészhallgatókhoz hasonlóan – nekik is vannak hiányosságaik, melyek egyénenként eltérő mértékben jelentkeznek. A szakfordító képzésre

jellemzően azok a hallgatók jelentkeznek, akik munkájuk során már találkoztak (vagy akár napi szinten találkoznak) fordítási feladatokkal, ezért hiányosságait tudatosabban élik meg és szeretnék azokat pótolni. A PPKE-s hallgatók magasabb életkora és nagyobb munkatapasztalata megfigyeléseink szerint attitűdbeli különbségeket is eredményezett ennél a populációnál, ami főként a feladathoz való felelősségteljesebb hozzáállásban nyilvánult meg.

A projektfeladat és a feladat végrehajtása

Miután a hallgatók saját belátásuk szerint 4-5 fős csoportokba rendeződtek, az oktató elmagyarázta a projektmódszer lényegét, illetve a jelen projektre vonatkozó legfontosabb információkat. Mindezeket a hallgatók írásban is megkapták (1. melléklet).

A projektfeladat egy 15 oldalas építési-felújítási szerződés fordításához kapcsolódott. A forrásnyelvi szöveget az egyik oktató korábbi valós megbízása alapján készítettük el oly módon, hogy minden adatot megváltoztattunk az eredeti szövegben. A szerződés lingua franca szöveg volt, olasz anyanyelvűek írták. Ez külön kihívást jelentett a fordítás során, egyrészt a szokatlan és helyenként helytelen nyelvhasználat, másrészt az olasz „jövevényszavak” és az olasz jogrendszerre való utalások miatt. A hallgatók fordítási utasítást kaptak a szövegek mellé, melyben részleteztük a munka körülményeit (pl. ki kinek fordít, milyen célból).

A csapattagok a szöveg felosztásáról, a munkaterhek elosztásáról és belső határidőkről maguk dönthettek. Ugyanakkor jeleztük, hogy bármikor fordulhatnak az oktatókhoz segítségért, ha valami nem világos a projekt lebonyolítása során. Jeleztük azt is, hogy az oktató a megrendelő a szimulációban, ezért bármilyen kérdést feltehetnek neki, amit a valós megrendelőnek feltennének. A csapatok nem gyakran, de éltek ezzel a lehetőséggel.

Mivel a projekt valós fordítási helyzetet próbált szimulálni, a hallgatóknak a csapatokon belül a fordítás teljes folyamatához szükséges szerepeket is vállalniuk kellett. Ezek a következők voltak: projektmenedzser, terminológus, lektor, szerkesztő, technikus-informatikus. A szerepek mindegyikéhez részletes leírást melléeltünk a projektleírásban. A csoporton belül a szerepek elosztásáról a hallgatók ismét önállóan dönthettek. A célnyelvi szöveg elkészítésére körülbelül egy hónap (négy hét) állt a hallgatók rendelkezésére. A PPKE-n ezt követően egymás fordításait lektorálták a csoportok, erre szintén egy hónapot kaptak. Az SZTE-n 2015-ben az idő hiánya miatt (a félév végére volt időzítve a projekt) a társlektorálásra nem került sor. 2016-ban, amikor a félév közepére

időzítettük a projektet, már lehetőség volt a lektorálásra, ugyanakkor a hallgatók csak egy hetet kaptak erre.

A projektfeladat elvégzése közben a hallgatókat naplózásra kértük, vagyis jegyezzék a felmerülő fordítási problémákat és az együttműködéssel kapcsolatos tapasztalataikat is. A naplót a fordítással együtt le kellett adni a megrendelőnek (az oktatónak). A leadott fordításokat az oktató kijavította, a munka befejeztét követő első órán pedig sor került a projekt megbeszélésére, ahol a hallgatók ppt-bemutatók segítségével számoltak be szakmai és társas tapasztalataikról. Ezen az órán töltötték ki a hallgatók a kutatásunk egyik pillérét jelentő kérdőíveket is. Megfigyeléseink szerint a projektmunka nagyon sok élményt és tapasztalatot nyújt a hallgatóknak, a 90 perc általában kevés ezek összegzésére, ezért érdemes rugalmasan tervezni a projektet közvetlenül követő órákat.

Az adatgyűjtés eszközei

Mivel vizsgálatunk, akárcsak Li (2015) kutatócsoportjának vizsgálata, úttörő jellegű, kvalitatív és kvantitatív eszközök kombinálására törekedtünk. Kvantitatív adataink elsődleges forrását a hallgatók által kitöltött kérdőívek jelentették (2. melléklet), melyek zárt és nyílt kérdéseket is tartalmaztak. A kérdőívben található kérdések három csoportba oszthatók: a fordítási feladatra és a forrásnyelvi szövegre, a társakkal való együttműködésre, valamint a projektmunka és az önálló fordítási feladatok előnyeire és hátrányaira vonatkozó kérdések (elsősorban nyílt kérdések).

A vizsgálathoz használt eredeti kérdőív formailag tömörített változata a 2. mellékletben található (a társak értékelésére vonatkozó kérdések többször szerepeltek a kérdőívben, ezeket terjedelmi okokból töröltük). A feldolgozás során nyert tapasztalatok fényében a kérdőívet módosítottuk; jelen tanulmányunkban csak azokat a kérdéseket elemezzük, amelyekről minden évben vannak adataink. Mivel a projektek lebonyolításakor egyszerre voltunk jelen oktatóként és kutatóként, lényegesnek tartottuk, hogy a projekt során szerzett személyes, megfigyelői tapasztalatainkat bevonjuk a megfigyelések körébe. Ennek érdekében a projekt kezdetkor tartott orientációs órán és a projekt lezárását jelentő értékelő-összegző órán jegyzeteket készítettünk. Az orientációs órán a beszélgetés kiindulópontja a projekt leírása volt (1. melléklet), és elsősorban a hallgatók kérdéseit, reakcióit, aggodalmait, félreértéseiket tudtuk lejegyezni. A lezáró órán a hallgatókkal szóban is megbeszéltük tapasztalataikat, ehhez kiindulópontot a további kérdéssor jelentette: Egészében véve hogy tetszett a projektmunka? Hogyan szervezték meg a csoport munkáját? (Hogyan osztották el a szerepeket? Hogyan hoztak döntést a határidőkről?) Mennyire volt sikeres a csoportban az együttműködés? (Miért? Mi segítette elő az együttműködést, mi

hátráltatta azt?) Hogyan kommunikáltak a projekt közben? Milyen jól tudták betölteni a csoportban az Önökre kiosztott szerepeket? (Beszéljenek erről kicsit részletesebben! Mi jelentett nehézséget a szerep betöltése során?) Melyek voltak a projektmunka legfőbb tanulságai? Emellett rendelkezésre állnak a hallgatók ppt-beszámolóí és a projekt során az oktatókkal folytatott levelezéseik (e-mail). Ezeket az adatokat kvalitatív információnak tekintettük.

Adatfeldolgozás

A kérdőív zárt kérdéseire kapott válaszokat matematikai statisztikai módszerekkel elemeztük. A nyílt kérdésekre adott válaszokat elemzés után kategóriákba soroltuk, és ezeket is számszerűsítettük, majd statisztikai eljárásokkal elemeztük. A minta viszonylag kicsiny száma miatt nem minden statisztikai próba alkalmazására volt lehetőség. A kvantitatív elemzés mellett a résztvevő megfigyelőként rögzített jegyzeteinket is feldolgoztuk, és reflexiók formájában tettük közzé.

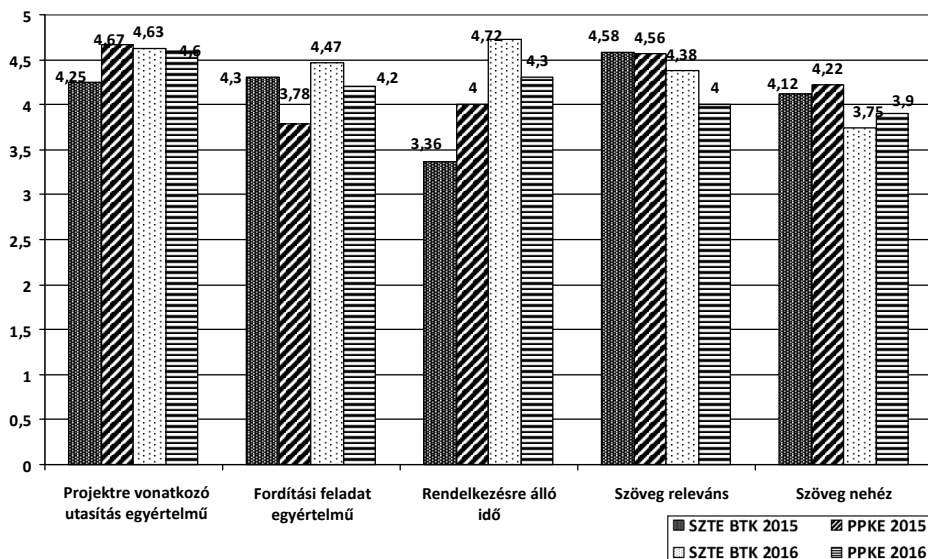
Eredmények és értelmezésük

A projekt szervezésére vonatkozó kérdések

A projekt szervezésére vonatkozó kérdések kategóriájában olyan kérdések szerepeltek, amelyek elsősorban az oktatóknak jelentenek fontos visszajelzést azzal kapcsolatban, hogy a feladat mennyire volt jól szervezett, érthető és megfelelő nehézségi szintű. Az 1. ábrán láthatók a kategória kérdéseire adott válaszok átlagai évenkénti és képzési típusonkénti bontásban.

A projektre vonatkozó utasítások terén a 2015-ös évben a bölcsészhallgatók szignifikánsan kevésbé tartották egyértelműnek az utasításokat, mint akár a jogászhallgatók ugyanabban az évben ($M_{\text{bölcsész}}: 3,94$ $M_{\text{jogász}}: 4,67$ $F=0,83$ $p=0,37$ $t=-2,3$ $p=0,03$), akár a bölcsészhallgatók a következő évben (2015-ös átlag: 3,94, 2016-os átlag: 4,63 $F=0,40$ $p=0,53$ $t=-3,3$ $p<0,01$). A jelenséget nehéz megmagyarázni, mert a két csoport (a pontos dátumok, határidők kivételével) ugyanazt az ismertetőt kapta (1. melléklet). Elképzelhető, hogy ugyanaz a feladatlírás kevésbé egyértelmű az egyik mintának, mint a másiknak. Emellett az oktató szóbeli instrukciói is nagymértékben befolyásolhatják, mennyire látják át a hallgatók a feladatot. Mindenesetre az oktató a következő félévben különösen figyelt arra, hogy a hallgatók megértsék a projektmunka menetét. Az eredmények azt mutatják, hogy ez nem volt hiábavaló, bár nem lehetünk benne biztosak, hogy nem egyszerűen a másfajta hallgatói összetétel áll a magasabb átlagok hátterében, hiszen a részminták meglehetősen kicsik. Megfigyelőként azt is láttuk, hogy a hallgatók gyakran nagyon felületesen olvasnak vagy figyelnek

órán az utasításokra. Legjobb példa erre az a hallgató, aki a kérdőív egyik nyílt kérdésére azt válaszolta, hogy sokat segítene, ha tudná, kinek és milyen célból fordít. Ez az információ nem kizárólag szóban hangzott el, hanem az projektismertető végén írásban is megtalálható (1. melléklet).



1. ábra. A projekt szervezésére vonatkozó kérdésekre adott válaszok átlagai intézményenként és tanévenként

A fordítási feladat kontextusának meghatározása egyértelmű volt minden csoport számára, szignifikáns különbségeket nem találtunk ezen a téren. A feladatleírás ebből a szempontból sikeresnek tekinthető. Szintén nem találtunk szignifikáns különbségeket az alminták között a szöveg relevanciájának és nehézségének megítélése terén sem. Míg a szöveg relevanciájára vonatkozó eredményt pozitívan értékeljük, hiszen a szövegválasztás megfelelőségére utal, addig némiképp meglepőnek tartjuk, hogy az általunk egyébként nehéznek ítélt lingua franca jogi szakszöveget a bölcsészhallgatók nem érezték nehezebbnek, mint a jogászok. Feltételezzük, hogy ennek hátterében a folyamatorientált szemléletű kutatásokból jól ismert „boldog tudatlanság” jelensége áll (Jääskeläinen, 1999), vagyis az az állapot, amikor a fordító annyira nem ért ahhoz, amit csinál, hogy nem is veszi észre a szövegben rejlő problémákat, így rosszul ítéli meg a feladat nehézségét is. Megerősíti ezt a magyarázatot az a tény, hogy a projekt módszer alkalmazásához kapcsolódó, folyamatban lévő másik

vizsgálatunk előzetes eredményei szerint a bölcsészhallgatók fordításai következetesen gyengébb minőségűek, mint a jogász hallgatók fordításai.

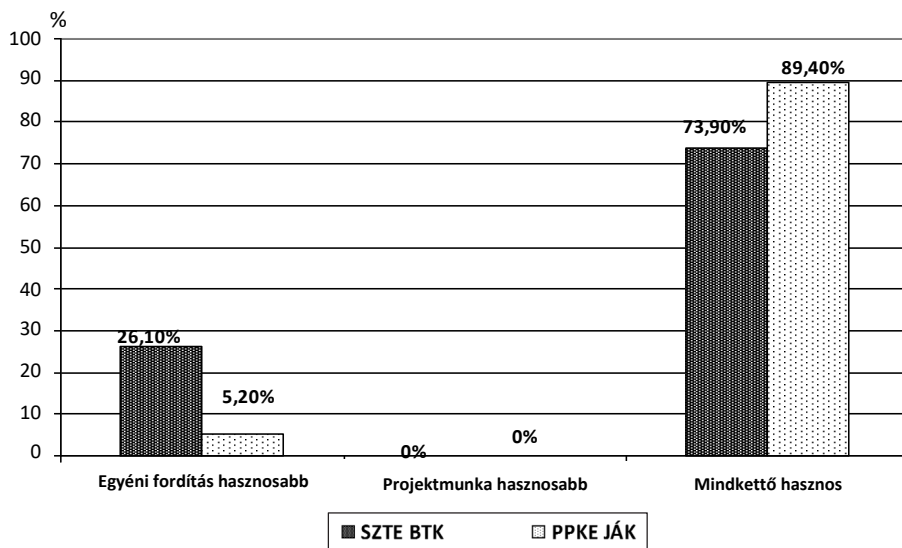
A rendelkezésre álló idő megítélése terén nagyok az eltérések (1. ábra), ugyanakkor szignifikáns különbséget csak a szegedi hallgatók 2015-ös és 2016-os eredményei között találtunk: 2016-ban a hallgatók szignifikánsan elégedettebbek a rendelkezésre álló idővel (2015-ös átlag: 3,36, 2016-os átlag: 4,30 $F=9,29$ $p\leq 0,01$ $t=-3,16$ $p\leq 0,01$). A két évfolyam között annyi volt a különbség, hogy a projekt a félév közepére került a szakdolgozat leadása miatt, illetve egy héttel több időt kaptak a hallgatók, azonban ezt lektorálásra kellett felhasználniuk.

Az időtényező kritikus kérdés a fordítás oktatásában, sokan (pl. Biel, 2011; Bowker, 2016; Heltai, 1999) érvelnek úgy, hogy a hallgatókat már a képzésben is fel kell készíteni arra, hogy nagyon nagy időnyomás alatt kell majd dolgozniuk. Véleményünk szerint azonban kialakulatlan kompetenciával rendelkező hallgatókat extrém időnyomás alá helyezni felesleges, mert ebből az élményből feltehetőleg nem tanulnak semmit, viszont nagyon negatív attitűdökhöz vezethet. Különösen igaz ez komplex és ismeretlen feladatok végrehajtása esetén, mint amilyen a projektmunka. Mint azt később látni fogjuk, a projektmunka egyik előnyének a hallgatók azt tartják, hogy sokat tudnak tanulni egymástól. Az SZTE 2015-ös és 2016-os projektzáró óráján készült jegyzetek összehasonlítása alapján 2016-ban a hallgatók éppen azokat a tevékenységeket említették gyakrabban, amelyek az önálló tanulást segítik elő: alaposabb kutatómunka, társakkal való mélyebb konzultáció. Feltételezzük, hogy ezekre 2016-ban több idő jutott, ahogy azt is, hogy az előző évben a túl rövid határidő gyors, átgondolatlan fordítást, és az egyes részek valódi csapatmunka nélküli vagy annak minimalizálásával történő összeillesztését eredményezte.

A projektmunka és az egyéni fordítás összehasonlítása

Kutatásunk egyik fő kérdése az volt, hogyan látják a projektmódszert a hallgatók; melyek a módszer előnyei és hátrányai önmagában és összehasonlítva az egyéni fordítással is. Kérdőívünk utolsó kérdéscsoportja erre a témára fókuszált.

A felmérésben részt vevő hallgatók többsége (78,2%) egyaránt hasznosnak tartja a projektmunkát és az egyéni munkát is a fordításban. Ugyanakkor a hallgatók egy jól látható kisebbsége (20,7%) az egyéni munkát részesíteni előnyben. A 2. ábra azt mutatja, hogyan oszlik meg az egyéni munkát támogató hallgatók és a mindkét munkaformát támogató hallgatók aránya a két intézményben (SZTE és PPKE). Az ábra szerint az egyéni munkát előnyben részesítők között felülreprezentáltak a bölcsészek. A χ^2 -próba alapján a megoszlás különbsége szignifikáns: $\chi^2(2, N=84)=6,88$ $p<0,05$.



2. ábra. Bölcsészek (N=65) és jogászok (N=19) véleménye az egyéni és a projektmunka hasznosságáról (%)

Az eredmények mellett több érdekes kérdést is felvetnek. Érdeemes lenne megvizsgálni, hogy mi áll a szignifikáns eredmények háttérében. Lehetséges-e, hogy a bölcsész fordító MA képzésre eleve más személyiségű hallgatók jelentkeznek, mint jogi képzésre, és ez jelenik meg ezekben az eredményekben? Vagy inkább arról van szó, hogy életkor- és ezáltal tapasztalatbeli különbségek miatt viszonyulnak másképp a tanuláshoz? Ezekre a kérdésekre csak további kutatások segítségével tudnánk választ adni.

Mindenképp felmerül az a kérdés is, hogy mit jelent a projekt módszer alkalmazása szempontjából ez az eredmény. Az a tény, hogy a hallgatók egy része az egyéni fordítást hasznosabbnak tartja, utalhat arra, hogy a hallgatóknak ez a csoportja valóban nem profitál annyit a projekt munkából, mint a többiek, vagy mint amennyit várnánk. Az egyéni különbségeket figyelembe véve, ennek a magyarázatnak van létjogosultsága, és ebben az esetben azt kell tudatosítani a fordítást oktatóknak, hogy a projekt módszer sem mindenkinél hatékony csodaszer, mint ahogy azt a fordításoktatás szakirodalma gyakran sugallja (González Davies, 2004; Li és mtsai, 2015). Bizonyos csoportok esetében jobban működhet, más csoportok esetében kevésbé, ezért nem biztos, hogy mindig ragaszkodni kell alkalmazásához. Emellett figyelembe kell venni azt is, hogy a

tanulási módszert, tehát jelen esetben a projektmódszert is meg kell tanulni a diákoknak, hogy valóban profitálni tudjanak belőle.

Értelmezhetjük az eredményeket úgy is, hogy az egyéni munkát előnyben részesítő hallgatók nem vagy csak kevésbé tudnak tanulni a projektmunkából, és éppen ezért van szükségük arra, hogy részt vegyenek ilyenekben. Ha ebből a megfontolásból ragaszkodunk a projektmunkához, akkor külön figyelmet kell fordítani arra, hogy miért érzi úgy a hallgatók egy része, hogy kevesebbet tanul projektmunka során, és hogyan lehet segíteni abban, hogy ebből a tanulási formából is profitálni tudjon.

A projektmunka/csoportmunka (fordítás) előnyei és hátrányai

A kérdőív utolsó része nyílt kérdéseket tartalmazott, amelyekkel a projektmunka előnyeit és hátrányait tártuk fel. Az itt bemutatott eredmények egyediek abból a szempontból, hogy először kapunk képet arról, a hallgatók hogyan látják a csoportos projektmunkát a fordítóképzés keretein belül.

A projektmunka előnyeire vonatkozóan 152 választ kaptunk, ezeket a válaszokat az adatfeldolgozás során csoportosítottuk. A leggyakoribb válaszok a következők voltak: együttműködés tanulása=29 (19%), segítségkérés és -nyújtás, véleménycsere, konzultáció lehetősége=20 (13,1%), jobb fordítás születik=16 (10,5%), van visszajelzés=12 (7,9%), másoktól tanulás lehetősége=11 (7,2%), gyorsabb (mint egyedül dolgozni)=10 (6,5%).

Az együttműködés tanulását értelemszerűen a szakirodalom is a projektmunka egyik legfontosabb pozitívumának tartja (González Davies, 2004, 2016; Kiraly, 2005; Li és mtsai, 2015), és mivel a munkáltatók által leginkább hiányolt készségek közé tartozik (Kiraly, 2005), mindenképp fontos megtalálni azt a technikát, amellyel fejleszhető. A hallgatói visszajelzések megerősítik a projektmunka szerepét ebben a folyamatban.

A másoktól való tanulás lehetősége, a fordítási folyamat közben kapott visszajelzések és a folyamat közbeni kölcsönös segítségnyújtás szintén a projektmunka egyik, a szakirodalomban gyakran ismertetett előnyére utalnak: a fordítási folyamat előtérbe kerülése a produktummal szemben, amit a társaktól való autentikus tanulás kísér. Megfigyeléseink alapján a társaktól kapott visszajelzések és tanácsok, akár a munkamódszerekre, akár a produktumra vonatkoznak, gyakran sokkal hitelesebbek a hallgatók számára, mint az oktató visszajelzései. Ennek tudatosulása tükröződik a hallgatói válaszokban is. Ugyanakkor a projektet záró órai megbeszéléseken készült feljegyzéseink alapján a társaktól kapott segítség a hallgatók számára nemcsak a tanulás szempontjából fontos, hanem a felelősség megosztása, a csapatszellem, a „számíthatok valakire” érzés pozitív hatása miatt is. A „jobb fordítás születik” és a „gyorsabb”

kategóriák gyakorisága ezzel együtt arra utal, hogy a csoportos projekt munka a hallgatók szerint a végeredmény szempontjából is jótékony hatású.

A kihívásokra vonatkozó kérdéseinkre 109 választ kaptunk, ezek csoportosítása után a problémákat két nagy kategóriába soroltuk: szakmai és a társas jellegű kihívások. Arányaikat tekintve: Szakmai: (nehéz) szöveg=16 (14,7%), terminusok=15 (13,8%), lektorálás=13 (11,9%). Társas jellegű: időmenedzsment=15 (13,8%), együttműködés, kommunikáció=12 (11%), nem együttműködő társak=7 (6,4%), feladatok kiosztása=4 (3,7%).

A szakmai jellegű kérdések a projekt munka során valamivel nagyobb kihívást jelentenek, gyakrabban jelentkeznek vagy szembeötlőbbek a hallgató számára, mint a társas jellegű problémák. A szakmai problémák közül a szöveg nehézségének és a terminusok megtalálásának kérdése nem projektspecifikus, ezért a továbbiakban nem foglalkozunk vele. Ugyanakkor a lektorálás, mivel nem kötelező eleme a projekteknek, viszont jelen projektnek részét képezte, felvet néhány kérdést. Az órai megbeszéléseken világossá vált, hogy a lektorálás több szempontból kritikus pontja a projektnak. Egyrészt a hallgatók a képzés során csak minimális ismereteket szereznek a lektorálásról és annak alapelveiről, technikáiról, ezért hirtelen mélyvízbe dobva érzik magukat, amikor több mint 10 oldalnyi szöveget kell lektorálniuk. Másrészt, ahogy néhányan megfogalmazták, maguk sem értnek „hozzá” – ez alatt nem a lektorálást, hanem magát a fordítást és annak témáját értették. Bizonytalanságuk miatt sokan nem nagyon mertek belejavítani a társak fordításaiba. Emellett a lektorra nagy munka hárult, rövid idő alatt (a projekt vége felé), és ez is kihívást jelenthetett, akárcsak a néhány esetben gyenge fordítások. Illusztrációként közlünk egy részletet egy hallgató visszajelzéséből: [A legnagyobb kihívás] *„a felületes terminológus által nem egységesített szöveg lektorálása, gyakorlatilag újrafordítása [volt] (sajnos ez a munka számomra többnyire csak bosszúsággal járt)”*.

A jogász végzettségű hallgatók beszámolója és az általuk beadott munka összevetése után levonható az a következtetés, hogy a lektor teljesítménye és lelkiismeretessége nagymértékben befolyásolta az egész csoport munkájának minőségét: azokban a csoportokban, ahol a lektor komolyan vette a feladatát és lelkiismeretes munkát végzett, az egész csapat teljesítménye javult, és fordítva. Ezekből a tapasztalatokból kiindulva érdemes átgondolni, hogy a szerepeket miként lehet úgy elosztani, hogy a szöveg minőségéért való felelősségvállalás is egyenlő legyen, illetve a jogi szaktudással nem rendelkező fordítók esetében kell-e segítséget nyújtani a lektoroknak ahhoz, hogy munkájukat el tudják végezni.

A társas jellegű kihívások között kiemelkedik az időmenedzsment. A „kihívások” nem feltétlen jelentettek „bajt” vagy problémát a hallgatóknak, egyszerűen csak feladatként jelentek meg, amelyeket sikerült vagy sem több-

kevesebb erőfeszítéssel megoldani. Az idő menedzselése a legtöbb esetben sikeres volt, kihívást annyiban jelentett, hogy csoportos időmenedzselésről volt szó, tehát igazodni kellett egymáshoz. Ez jelenthette azt, hogy várni kellett másokra, ahogyan az alábbi idézetből kitűnik: [A legnagyobb kihívás] *„kivárni, amíg a másik befejezi a munkát vagy válaszol egy üzenetre”*. De azt is jelenthette, hogy a hallgatónak sokkal komolyabban kellett venni a határidőket, mint ahogy azt egyéni munka során szokta. A szóbeli megbeszélés alkalmával többen jelezték, hogy számukra nyomást jelentett, de ösztönző is volt, hogy felelősséggel tartoztak a csoport többi tagja iránt, ezért időben el kellett készülniük a fordítással. Feltehetőleg sokan most először ébredtek rá, hogy a határidők betartása a társas együttműködést segíti.

Az „együttműködés, kommunikáció” és a „nem együttműködő társak” első ránézésre a megnevezés miatt hasonló kategóriáknak tűnhetnek, ám nem azok. A „nem együttműködő társak” esetén kifejezetten személyes problémákról volt szó, vagyis olyan csoporttagokról, akiket nem tudtak együttműködésre bírni a társaik. Álljon itt egy idézet ennek illusztrálására: [A legnagyobb kihívás] *„A csoportos egyeztetés, amire az egyik tag nem készítette el a fordítását, és úgy kellett megoldanunk a fordítási problémáit, amiket összeírt. Végül ki is vonta magát ebből a munkafolyamatból, így a további teendők megbeszélését, saját problémáinkat meg sem hallgatta, hazament.”*

A kooperatív tanulás szakirodalma szerint (pl. Aronson, 2008; Kagan, 2001) a csoportmunka egyik előnye, hogy a fiatalok – különböző okokból – az egyébként passzív társaikat munkára tudják fogni. Tapasztalataink szerint, és ezt a nem együttműködő társak csekély, de következetesen megjelenő száma is mutatja, nem feltétlen van így. Mondhatjuk, hogy a potyautasok vagy a nemtörődöm hozzáállású hallgatók a való életre készítik fel a hallgatótársaikat, ugyanakkor nagyon sok frusztrációt okoznak, és torzítják a csoporton belüli szakmai és társas tanulási folyamatokat is.

Az „együttműködés és kommunikáció” kategóriájába ezzel szemben azokat a hallgatói megjegyzéseket soroltuk, amelyek az együttműködési vagy a kommunikációs folyamat valamilyen kihívására utaltak. Ezek lehetnek pusztán technikai jellegűek (időpont-egyeztetés, nem működő Skype-hang), pragmatikai jellegűek (udvarias kritika megfogalmazása), vagy akár az egyén belső érzéseire kapcsolódóak, mint azt a következő idézet mutatja: [A legnagyobb kihívás az] *„egyeztetés (nekem rosszul esik, ha nem az én megoldásomat fogadják el)”*. Akárcsak az idő esetében, az együttműködés kihívásként való megélése nem feltétlen negatív, összhangban lehet a hallgatók azon tapasztalatival, hogy a projektmunka során ez az egyik leginkább fejlődő készség.

Az oktatók megfigyelései

A hallgatók visszajelzéseinek elemzése közben már többször utaltunk az oktatók megfigyeléseire. Néhány szempontra azonban a hallgatók a tapasztalat hiánya miatt, illetve nézőpontjuk eltérő mivoltából kifolyólag nem is gondolnak. A projektmódszer előnyei között kell említeni a hosszú, egységes autentikus szöveg fordításának lehetőségét. A hétről hétre önállóan készítendő fordítások csak arra adnak lehetőséget, hogy rövid szövegrészleteket fordítsanak a hallgatók. Teljes szöveget fordítani egészen más élményt jelent, megjelennek olyan (referencia, koherencia jellegű) problémák is, amelyeket rövid részletek fordítása fel sem vet.

A projekt segíti a hallgatók autonómiájának kialakítását, és a csapat védelmet nyújt az autonómiával esetlegesen együtt járó szorongással szemben. Ez alatt azt értjük, hogy „magára hagyottságról” egyetlen hallgató sem számolt be, pedig a 15 oldalas lingua franca szöveg lefordítása nem kis kihívást jelentett. Emellett úgy látjuk, a hallgatók valóban nagyon sokat tanulnak egymástól, illetve ami talán még fontosabb, ráébrednek arra, hogy tanulni tudnak egymástól. Ugyanígy a reflexiós készségek fejlődéséhez tartozik a fordítói kompetenciák (pl. együttműködés) jelentőségének tudatosodása a fordítási kompetenciák mellett.

Az összességében pozitív visszajelzések mellett néhány problémára és bizonytalanságra is felfigyeltünk. A bölcsészek néhány esetben jelezték, hogy nehéz egyszerre ilyen hosszú és nehéz szöveget fordítani, és közben tanulni az együttműködést. Ennek fényében célszerű lehet a képzés korábbi fázisában, egyszerűbb és rövidebb szövegeken kipróbálni a projektmunkát, és utána fokozatosan növelni a feladat komplexitását. A projektmunka osztálytermi megbeszélése során visszatérő téma volt a szerepek problémája. Egyes szerepek (pl. lektor) aránytalanul nagy terhet helyeztek az azt vállaló csapattagra, míg más szerepekkel alig járt munka (technikai háttér biztosítása). Mivel ezt a hallgatók előre nem látták, nem mindig sikerült arányosan felosztaniuk a fordítandó szöveget, és ezzel igazságossá tenni a munkaterheket. Ezeknek a problémáknak a kiküszöböléséért az oktatók a projektfeladat ismertetésekor előre felhívják a hallgatók figyelmét a szerepek egyenetlenségére, ami segít a munkamegosztásban.

A csoportok kialakítását a hallgatókra bíztuk. Tapasztalataink alapján ez rejt néhány buktatót magában. A hallgatók az esetek többségében hasonló kompetenciájú társaikhoz vonzódnak, ami sok közepes, valamint néhány nagyon gyenge és nagyon kiváló csoport kialakulásához vezetett. A legnagyobb problémát a szélsőségesen gyenge csoportok jelentették. Nem kizárólag azért, mert a produktumuk gyenge lett, és így a végső értékelés során is negatív visszajelzést kaptak (a gyengébb érdemjegy miatt), hanem azért is, mert a folyamat során – kompetens csapattag hiányában – nem volt kitől tanulniuk.

Ennek fényében úgy látjuk, feltehetőleg célravezetőbb, ha az oktató állít össze heterogén csoportokat a munka megkezdése előtt.

A projektmunka kapcsán komoly dilemmát jelent az értékelés kérdése is. Projektünkben a csapattagok egységes érdemjegyet kaptak munkájukra, nem vagyunk azonban arról meggyőződve, hogy ez nem okozott frusztrációt vagy feszültséget néhány hallgató számára. A projektmunka lezárását követő megbeszéléseken kisebb csalódást szokott okozni a hallgatóknak az, hogy nem tudják meg minden kérdésükre és problémájukra a jó megoldást. Jelen esetben nemcsak arról van szó, hogy nincs egy jó megoldás (jogi szakfordítás esetén sokszor van), hanem egyszerűen nincs idő 15 oldalas szöveget mondatról mondatra átbeszélni. A módszernek egyszerűen nem ez a lényege, nem ez a fő erőssége. Abban reménykedhetünk, hogy amit ezen a ponton elvesztünk, azt visszanyerik a hallgatók a fordítási folyamat közben, az egymástól való tanulás, egymás segítése során. A fordított szövegek elmélyült elemzésére alkalmasabbak a kisebb lélegzetvételű egyéni fordítások megbeszélései.

Következtetések

Tanulmányunk utolsó részében összefoglaljuk legfontosabb eredményeinket, és egyben választ adunk kutatási kérdéseinkre is. A második és harmadik kutatási kérdés, tehát hogyan látják a hallgatók a projektmunka szerepét a képzésben, és melyek a projektmunka előnyei és hátrányai, szorosán összekapcsolódik, ezért az ezzel kapcsolatos következtetéseinket sem választjuk élesen külön. A hallgatók válaszaiból láthattuk, hogy túlnyomó többségük a projektmunkát a hagyományos egyéni fordítási feladatokkal egyenértékűnek, tehát ugyanolyan hasznosnak látja. A projektmunka előnyei között az együttműködés tanulását, az egymástól való tanulást és egymás segítségét emelik ki. Fontosnak látják azonban azt is, hogy gyorsabban és jobb minőségű fordítást lehet készíteni csoportban. A legnagyobb kihívást a csoportmunka terén az idő kezelése és az együttműködés, egyeztetés jelentette. Míg ezek a kihívások legtöbbször csak megoldandó feladatként jelentkeztek, néha hátráltató tényezőt is jelentettek – például azokban az esetekben, ha valamelyik csapattagra várni kellett, vagy ha valamelyik csapattag szabotálta a munkát vagy nem lehetett vele eredményesen kommunikálni.

Nehezebb válaszolnunk arra a kérdésre, hogy milyen feltételek között működik optimálisan a projektmunka. A kérdés annyira összetett, hogy feltehetőleg csak egy komplex, több képzési helyet magában foglaló, sok évig tartó vizsgálat tudna rá választ adni. A kérdőív első felét felölelő kérdések ezeket a tényezőket próbálták azonosítani: az utasítások egyértelműségét, a szöveg nehézségét és a rendelkezésre álló időt. Két év alatt két képzőhelyen ezeknek a

faktoroknak az érdemi változtatására nem volt lehetőség, ezért csak nagyon korlátozott következtetéseket vonhatunk le. Ezek közül az egyik az, hogy az utasítások egyértelműsége fontos szerepet játszik a projektmunka sikere szempontjából, ugyanakkor nem elég részletes írott útmutatót átadni a hallgatóknak, hanem nagyon fontosak az oktató szóbeli instrukciói is, bár nagy csoportok esetén elkerülhetetlen, hogy néhányan nem tudják az orientációs óra végén sem, hogy mit kell csinálniuk. Két év alatt a forrásnyelvi szöveg megváltoztatására nem volt lehetőségünk, bár ezt tervezzük a jövőben. A szöveggel szerzett tapasztalataink viszont azt mutatják, hogy a hallgatók a projektmunka során az általunk szokásosnál nehezebbnek ítélt szöveget is elfogadták, bár a kérdőívre adott válaszaikból az is látszik, hogy tisztában voltak a szöveg nehézségével.

A szegedi tapasztalatok alapján némileg több információnk van a projekt időtartamára és időzítésére vonatkozóan. Mivel a hallgatók nagy munkateherként élik meg a projektmunkát, fontos, hogy ne ütközzön más kötelezettségeikkel. Ez némi koordinációt igényelhet az egy képzésben dolgozó oktatók között. Ugyanígy növelte a hallgatói elégedettséget a rendelkezésre álló idő egy héttel való meghosszabbítása. A kérdőív adatainak elemzése mellett az oktatók megfigyelései is rávilágítottak néhány fontos tényezőre. A projektmunka sikere nagyban függ a csoportok összetételétől, és a tapasztalatok függvényében az a legszerencsésebb, ha az oktató állít össze heterogén csoportokat. Így elkerülhető a projektmunkából nem profitáló nagyon gyenge csoportok kialakulása.

Végül érdekes kérdés, hogy mennyiben befolyásolják a projektmunka alkalmazhatóságát egy adott minta jellegzetességei. A hagyományos egyéni fordítást támogatók túlnyomó többsége a bölcsészek közül került ki, ami arra utalhat, hogy az ő tanulási stílusuknak esetleg jobban megfelel az egyéni munka. A projektnek így is van létjogosultsága oktatásukban, különösen azért, mert a bölcsészek nagy része is ugyanolyan hasznosnak látta a projektmunkát, mint az egyéni munkát. Ennek kapcsán inkább az a kérdés merül fel, hogy arányaiban is érdemes-e velük ugyanolyan sok projektmunkát végeztetni, mint például jogász társaikkal, illetve nem igényelnek-e oktatói segítséget bizonyos helyzetekben. Ilyen lehet például a tanulmányban említett lektorálás kérdése is.

A kutatás korlátai, a projekt és a kutatás fejlesztésének lehetőségei

Az adatok elemzése során szembesültünk azzal, hogy bizonyos kérdésekre és tényezőkre nem gondoltunk, ezért ezeket nem szerepeltettük a kérdőíven. Ilyen például a projektmunka globális értékelése vagy a csoportmunka egyes aspektusainak Likert-skálán való értékelése. Kérdőívünket a jelen tanévtől

ezekkel a kérdésekkel bővítettük, de ezzel kapcsolatos eredményeket csak a jövőben fogunk tudni közzétenni.

Szükségesnek látjuk továbbá a projektmunka bizonyos tényezőinek, így például a szövegnek vagy a rendelkezésre bocsátott időnek a manipulálását is. Felvetődik az a kérdés is, hogy ne próbáljuk-e meg belefoglalni az árajánlatkérés, a fordítókkal kitöltendő megbízási és titoktartási szerződés, majd a munka végén a számlázás szimulációját is a projektbe, tekintettel arra, hogy ezek is a fordítók munkavégzésének szerves részét képezik.

Ugyanígy felmerül az is, hogy ne legyen-e kötelező fordítástámogató szoftver (Trados vagy Memoq) használata a projektmunka során. A szoftverek használata mindennapos követelmény a fordítói munkában, ugyanakkor csak nagyon kis százalékban van jelen a képzés során. Ebből a szempontból fontos lenne megjeleníteni a projektmunkában, ugyanakkor etikai problémák miatt (sok hallgató nem rendelkezik a még kedvezményesen is drága szoftverrel), és didaktikai okokból (kezdő fordítók nem tudják kellően kritikusán használni ezeket az eszközöket) szerencsésebbnek látjuk, ha egyelőre eltekintünk ezen szoftverek alkalmazásától.

Kutatásunk során szembesültünk azzal is, hogy bár a projektmódszerről jól látható mennyiségű elméleti szakirodalom áll rendelkezésre, konferenciaelőadások és szóbeli konzultációk alapján nagyon sokan használják is, szinte semmit nem tudunk arról, hogy azok az oktatók, akik valóban alkalmazzák, milyen tapasztalatokat szereztek a módszerről. Ezt a hiányosságot szintén pótolni kell a jövőben.

Irodalom

- Aronson, E. (2008): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Biel, Ł. (2011): Professional realism in the legal translation classroom: Translation competence and translator competence. *Meta: Journal des traducteurs/Meta:/Translators' Journal*, 56(1) 162–178.
- Bowker, L. (2016): The Need for Speed! Experimenting with “Speed Training” in the Scientific/Technical Translation Classroom. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 61(3) 22–36.
- Clavijo, B. és Marín, P. (2013): Identifying Translation Teaching Strategies: An Exploratory Study. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(21) 71–78.
- Erakovic, B. és Todorova, M. (2014, szerk.): *Topics in Translator and Interpreter Training. Proceedings of the Third IATIS Regional Workshop on Translator and Interpreter Training*. Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Novi Sad.
- González Davies, M. (2016): A collaborative pedagogy for translation in: Venuti, L. (ed) *Teaching translation: programs, courses, pedagogies*. Routledge, London/New York. 118–131.
- González Davies, M. (2004): *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. 54. John Benjamins Publishing, Amsterdam/Philadelphia.

- Greere, A. (2014): Training Methodologies in Professionally-Oriented Translator Education. Examples of Practice. In: Erakovic, B. és Todorova, M. (szerk.): *Topics in Translator and Interpreter Training. Proceedings of the Third IATIS Regional Workshop on Translator and Interpreter Training*. Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Novi Sad. 27–46.
- Heltai Pál (1999): Minimális fordítás. *Fordítástudomány*, 1(2) 22–32.
- Jääskeläinen, R. (1999): *Tapping the Process. An Explorative Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating*. University of Joensuu Press.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív Tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- Kelly, D. (2005): *A Handbook for Translator Trainers*. Routledge, London/New York.
- Kiraly, D. (2000): *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. St. Jerome, Manchester.
- Kiraly, D. (2003): From Instruction to Collaborative Construction: A passing fad or the promise of a paradigm shift in translator education? In: Baer B. és Koby G. (szerk.) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking translation pedagogy*. John Benjamins, Amsterdam–Philadelphia. 3–27.
- Kiraly, D. (2005): Project-based learning: A case for situated translation. *Meta: Journal des traducteursMeta:/Translators' Journal*, 50(4) 1098–1111.
- Kiraly, D. (2012): Growing a project-based translation pedagogy: A fractal perspective. *Meta: Journal des traducteursMeta:/Translators' Journal*, 57(1) 82–95.
- Li, D. (2013): Teaching Business Translation: A Task-Based Method. *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(1) 1–26.
- Li, D., Zhang, Ch. és He, Y. (2015): Project-based learning in teaching translation: students' perceptions. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1) 1–19.
- Makkos Anikó (2015a): *Összehasonlítható kompetenciák anyanyelvi és fordított szövegekben: az anyanyelvi fogalmazási kompetencia és a fordítási kompetencia összefüggései egyetemi hallgatók magyar nyelvű, összehasonlítható szövegei alapján*. Doktori értekezés. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest
- Makkos Anikó (2015b): Az anyanyelvi fejlesztés szükségességéről a fordítóképzésben. *Fordítástudomány*, 17(2) 56–67.
- M. Nádasdi Mária (2003): *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Olvera Lobo, M. D., Robinson, B., Castro Prieto, R. M., Quero Gervilla, E., Muñoz Martín, R., Muñoz Raya, E., Murillo Melero, M., Senso Ruiz, J.A., Vargas Quesada, B. és Díez Lerma, J. L. (2007): A professional approach to translator training (PATT). *Meta: Journal des traducteursMeta:/Translators' Journal*, 52(3) 517–528.
- Pralas, J. (2014): Using Mini-Team Projects in Translation Classes to Achieve Competences Defined in the EMT reference framework. In: Erakovic, B. és Todorova, M. (szerk.): *Topics in Translator and Interpreter Training. Proceedings of the Third IATIS Regional Workshop on Translator and Interpreter Training*. Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Novi Sad. 87–100.
- Thelen, M. (2016): Collaborative Translation in Translator Training. *Konin Language Studies*, 4(3) 253–269.
- Venuti, L. (2016, szerk.): *Teaching translation: programs, courses, pedagogies*. Routledge, London–New York.

1. melléklet

PROJEKTLÉÍRÁS (SZTE és PPKE JÁK, 2015–2016-os tanév)

Egy fordítóiroda 4/5-tagú fordítói csapatában dolgozik. Az iroda felkérte a csapatot, hogy készítse el egy 15 oldalas szerződés fordítását, lektorálását és szerkesztését. A következő feladatok/szerepek kiosztásában a csapatoknak közösen kell megegyezniük:

1. Terminológus: A többiek megkeresése alapján dolgozik, ha kérdés merül fel a helyes terminust illetően, megkérdezi a szövegrész fordítójának javaslatait, majd kutatómunkát végez, és kiválasztja a megfelelő terminust. A projekt végén ellenőrzi a szöveget a terminusok következetes használata tekintetében.
2. Lektor: Nyelvtani és tartalmi szempontból lektorálja a kész szöveget.
3. Szerkesztő: A többiek által beküldött szövegrészek alapján elvégzi a végső szerkesztést (és az előszerkesztést, ha szükséges), gondoskodik arról, hogy a formátum megfeleljen az eredetinek.
4. Projektmenedzser: Kapcsolatot tart a megbízóval és a többi fordítóval, megszabja és koordinálja a belső határidőket, és gondoskodik azok betartásáról.
5. Műszaki és informatikai háttér biztosítása és technikai segítségnyújtás: Google felhő (vagy bármely más közös platform) létrehozása és menedzselése, egyéb számítástechnikai segítségnyújtás (pl. ford. memória, szövegszerkesztés stb.)

A FELADATOK:

A fordítási munka közben fordítói napló vezetése a felmerülő nehézségekről:

A problémát jelentő jelenség megnevezése (pl. szó, kifejezés, terminus, mondatstruktúra, kollokáció). Miért probléma? Mi okozza a problémát? Hogyan próbáltam megoldani? Milyen megoldási ötleteim voltak? Melyik megoldást választottam és miért?

Néhány mondatban

a) összegezzük, hogy mit tanultunk a folyamatból.

b) értékeljük a csapatunk együttműködési készségét a tapasztalataink alapján.

A másik csapat fordításának lektorálása (csapatmunkában, a szöveget felosztva egymás között)

Az utolsó órán a csapatok összefoglalják a projekttel kapcsolatos tapasztalataikat (fordítási problémák, kritikus pontok, megoldási stratégiák) és kiértékelik a másik csapat munkáját (a jó és a rossz megoldások kiemelésével).

ÜTEMEZÉS:

február A projekt megbeszélése, szerepek kiosztása.

március 7. Emlékeztető, szöveg kiadása.

április 5. A munka és a fordítói napló leadásának határideje a megbízó (tanár) felé, aki továbbküldi a lektorcsoportnak elektronikusan és nyomtatva is!!!

Lektorálás – ez is csapatmunka, kb. fejenként 3-4 oldalnyi lektorálás jut mindenkire. A lektorálás során minden javításhoz rövid indoklást kell fűzni!

április 10. A lektorált szöveg elküldése a megbízónak és a fordítóknak! (elektronikusan!)

április 11. Beszámoló: ppt! (egy csapat kb. 20-25 perc – opponálással!!!)

1. szakasz: A csapat összefoglalja a projekttel kapcsolatos *szakmai* tapasztalatait (fordítási problémák, kritikus pontok, megoldási stratégiák). Figyelem, a szóvivő kiválasztása is lehet a munkamegosztás része!
2. szakasz: Opponenscsapat értékeli a fordítást – válaszolhat a fordítócsapat, ha akar.
3. szakasz: A csapat összefoglalja a projekttel kapcsolatos emberi, szervezési tapasztalatait (mindez többször ismétlődik).
4. szakasz: Tanári (megrendelői) értékelés.

A kontextus:

2 budapesti székhelyű olasz cég szerződik egymással: Dolce Vita Kft. (a megbízó) és Hotel Resort Kft. (a vállalkozó, aki szállodatervezéssel és építéssel foglalkozik). Dolce Vita megbízza Hotel Resortot egy budapesti hotel renoválásával és átalakításával azzal a céllal, hogy luxuskategóriás szállodát csináljanak belőle. A magyar fordításra azért van szükség, mert Magyarországon történik a befektetés, és az engedélyeztetési eljáráshoz szükség van a magyar nyelvű dokumentumokra.

2. melléklet

A 2014-15-ös évben használt hallgatói kérdőív

Jogi szakfordítás – projektmunka Hallgatói véleményezés

A fordítási feladat és a forrásnyelvi szöveg

Értékelje 1-től 5-ig, mennyire tartotta megfelelőnek a forrásnyelvi szöveget és a feladat meghatározását!

Karikázza be a választ leginkább kifejező számot!

	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Részen egyetértek, részben nem	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek
1. A projekt leírása és az oktató projektre vonatkozó utasításai egyértelműek voltak.	1	2	3	4	5
2. A fordítási feladat (kontextus) egyértelmű volt.	1	2	3	4	5
3. A forrásnyelvi szöveg illeszkedett az óra témájához (jogi fordítás).	1	2	3	4	5
4. A projektre szánt idő elegendő volt.	1	2	3	4	5

5. Mennyire találta nehéznek (tartalmi és nyelvi szempontból) a forrásnyelvi szöveget?

Nagyon könnyű volt	Inkább könnyű volt	Éppen megfelelő volt	Inkább nehéz volt	Nagyon nehéz volt
1	2	3	4	5

Egyéb megjegyzéseim a feladatra és a szövegre vonatkozóan:

.....

[A társakra vonatkozó kérdéscsoport többször szerepelt a kérdőíven, hogy minden társról legyen lehetőség véleményt mondani.]

A társakkal való együttműködés megvalósulása

Kérjük, név szerint osztályozza társait a megadott tényezők szempontjából. Minden hallgató kap visszajelzést arról, hogy hogyan látták őt társai, de csak összesített átlag formájában. Vagyis X nem tudja meg, hogy Z mit mondott róla. Kérjük, próbáljanak meg őszinték és igazságosak lenni, tudjuk, hogy kritikát adni és kapni is nagyon nehéz, de ez a fejlődés egyetlen útja.

1. Társ neve:

	Nagyon gyenge	Gyenge	Átlagos	Jó	Kiemelkedő
Szakmai tudás és teljesítmény a projektmunka során	1	2	3	4	5
Megbízhatóság a közös munka során	1	2	3	4	5
Kommunikációs és együttműködési készségek	1	2	3	4	5

Egyéb, amire nem gondoltunk, vagy csak erre a társára vonatkozik:

.....

Mennyire szívesen dolgoznál vele együtt következő projektben vagy valós fordítási helyzetben?

Egyáltalán nem, akkor inkább nem vállalnám a munkát	Nem szívesen...	Nem zavarna, semleges vagyok irányába	Örülne neki	Nagyon örülne neki, magamtól is keresném vele az együttműködést
1	2	3	4	5

A projektmunka és az önálló fordítási feladatok összehasonlítása

Melyik állítással ért egyet leginkább?

Tegyen pipát azon állítás mellé, amelyikkel a leginkább egyetért!

	Tegyen pipát!
Az egyéni/önálló fordítási feladatok hasznosabbak a fordítóképzésben.	
A projektmunka hasznosabb a fordítóképzésben.	
Mindkettő nagyon hasznos, mást lehet belőlük megtanulni.	

Saját szavaival próbálja megfogalmazni, melyek a projektmunka előnyei az egyéni fordítással szemben!

.....

Saját szavaival próbálja megfogalmazni, melyek az egyéni fordítás előnyei a projektmunkával szemben!

.....

Összegzés

Mi a legfontosabb tanulsága a projektmunkának? Mit tanult belőle? Mi az, amire – most úgy gondolja – később is emlékezni fog?

.....

Mi volt a legpozitívabb része a munkának?

.....

Mi jelentette a legnagyobb kihívást?

.....

További javaslatok az oktatónak – mit kellene másképp csinálni, hogy jobban működjön a feladat?

.....

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK, INTEGRÁCIÓ





ÚTON-ÚTFÉLEN... AUTIZMUSSEL ÉLŐ KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK SZOCIOMETRIAI HELYZETE ÉS VIKTIMIZÁCIÓJA

Méhes Krisztina

*Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium,
Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Kollégium,
Budapest
krisztina.mhs@gmail.com*

Stefanik Krisztina

*MTA-ELTE Autizmus Szakmódszertani Kutatócsoport
ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
krisztina.stefanik@barczy.elte.hu*

Absztrakt

Az integrált nevelés nemcsak az autizmussal élő diákoknak, hanem a tipikusan fejlődő társaiknak is hasznos lehet (pl. McCurdy és Cole, 2014), ám még a nagyobb integrációs hagyományokkal rendelkező országokban is jelentős nehézségekbe ütközik. Az akadályok közül az egyik leggyakoribb az iskolai zaklatás, ami az autizmussal élő tanulók közel 80%-át érinti. Elővizsgálatunk célja az volt, hogy feltérképezzük az autizmussal élő diákok szociometriai helyzetét, illetve ennek összefüggéseit az iskolai zaklatással. Vizsgálatunkban három középiskolai osztály vett részt (N=76), mindegyikben egy-egy autizmussal élő diák is tanul. Az osztály szociometriai hálózatának feltérképezésére a Smetry, webalapú, több szempontú szociometriai szoftvert (Szekeres és Horváth, 2014) alkalmaztuk. Az iskolai zaklatást a Buss-Perry Agresszió Kérdőívvel (Buss és Perry, 1992; Gerevich és Bácskai, 2012) és az Agresszió és Viktimizáció Skálával (Orpans és Frankowski, 2001; Gerevich és Bácskai, 2012) mértük. A három osztályban összesen a tanulók 43%-a helyezkedik el peremen, közülük az autizmussal élők a leginkább perifériára szorultak. Sem az agresszió, sem a viktimizáció nem állt szignifikáns kapcsolatban a szociometriai státusszal. Annak ellenére, hogy a nemzetközi és a hazai vizsgálatok eredményei arra utalnak, hogy a perifériára került diákok viktimizációja erőteljesebb, ez vizsgálatunk alapján nem kimutatható az autizmussal élő diákoknál. Mindhárom osztályban kiemelt és explicit pedagógiai cél a sajátos nevelési igényű tanulók befogadása, így valószínűleg ennek is köszönhető, hogy az autizmussal élő diákokat nem éri

iskolai zaklatás. Azonban látható az is, hogy valódi inklúzióról nem beszélhetünk, hiszen a közösség szociális hálójában ezek a fiatalok egymagukban állnak.

Kulcsszavak: autizmus; iskolai zaklatás; viktimizáció; szociometriai státusz

Bevezetés

Az autizmuspektrum-zavar jellemzően veleszületett, neurokognitív fejlődési zavar, amely etiológiáját, kognitív hátterét és viselkedéses képét tekintve is rendkívül komplex, heterogén állapot. A klinikai kép számos tényező mentén variál és nagy változatosságot mutat egyének között és egy egyénen belül is, így ma az autizmust mint multidimenzióális spektrumot értelmezzük. Az eltéréseket leginkább két viselkedéses területen tapasztaljuk: a szociális kommunikáció és szociális interakciók területén, valamint a rugalmas viselkedésszervezésben (APA, 2013; Davis és mtsai, 2014; Győri, 2012).

Az eltérő viselkedés gyakran a kortársak között mutatkozik meg legmarkánsabban. Autizmussal összefüggő tünet lehet például a társas kontextushoz nem illeszkedő kezdeményezés, a szélsőséges visszahúzódság, a társas passzivitás, az explicit szabályok rugalmatlan tartása, az implicit szociális szabályok megértésének nehézsége, a strukturálatlan helyzetekben megjelenő szokatlan, sztereotip, repetitív viselkedések – amelyek mögött sajátos kognitív működési eltérések állnak. Mindezt figyelembe véve, az autizmussal élő gyermekek és fiatalok együttneveléshez való emberi jogának érvényesítése nagy kihívás a pedagógia számára. Ez a kérdés azonban jelentős populációt érint, hiszen az autizmus előfordulási gyakorisága meghaladja az 1%-ot, ami azt jelenti, hogy a magyar óvodákban, az általános és középiskolákban körülbelül 16.000 olyan gyermek tanul, aki autizmussal él (Csepregi és Stefanik, 2012).

Autizmus és integráció – lehetséges előnyök és hátrányok

Az autizmussal élő diákok számára az integráció bármely formája előnnyel és hátránnyal is járhat. Az előnyök között említhetjük, hogy megnőhet az esélyük kortárs kapcsolatok, barátságok kialakítására. Lehetőségük nyílhat szociális és kommunikációs készségeik természetes kontextusban történő gyakorlására, a tanultak általánosítására, az adaptív viselkedések fejlesztésére. Olyan eseményeken, programokon is részt vehetnek, amelyek életkoruknak megfelelőek és támogathatják szociális kompetenciájuk kiteljesedését, valamint társadalmi részvételük növelését, későbbi – lehető legönállóbb – felnőtt életük kialakítása érdekében (McCurdy és Cole, 2014). Az integráció nemcsak az autizmussal élő diákoknak, hanem a tipikusan fejlődő társaiknak is hasznos lehet. Azok a gyerekek, akik részt vesznek kortárssegítő programban vagy autizmussal

élő osztálytársuk van, intenzívebben fejlődhetnek empátiás készségeikben, önértékelésükben, reflektív és kommunikációs funkcióikban. Megtapasztalhatják, mit jelent az autizmus, milyen individuális stratégiák segítik az autizmussal élő diáktárrsal való közös tevékenységeket (Harper és mtsai, 2008; McCurdy és Cole, 2014; Zablotsky és mtsai, 2013).

Ezek az előnyök azonban kizárólag akkor azonosíthatók, ha a diák az integrációban folyamatos, autizmusspecifikus támogatást kap, és a befogadó környezetet is segíti autizmus-szakember. Amennyiben az integráló intézmény csak hiányos feltételekkel rendelkezik, az autizmussal élő diákok nem részesülhetnek a sajátos szükségleteiknek megfelelő oktatásban, és ennek következménye, hogy megmutatkozhatnak a rosszul kivitelezett integráció hátrányos következményei (Sofronoff és mtsai, 2011). Az individualizáltan kialakított, autizmusbarát környezet, illetve a célzott támogatás és fejlesztés nélkül megnő az esély arra, hogy az autizmussal élő diák számára a hétköznapi helyzetek is teljesíthetetlen kihívásokat jelentenek, nagyfokú stresszt, szorongást, frusztrációt okozva, ami esetenként problémás viselkedések táptalaja is lehet. Az osztálytársak és a pedagógusok – segítség nélkül – nehezen vagy rosszul értelmezhetik az autizmussal élő gyermek viselkedését, ilyenkor a különbözőség elszigetelődéshez, súlyosabb esetben iskolai zaklatáshoz, bántalmazáshoz vezethet. Az integráció a bántalmazás legfőbb színtere (Balázs és mtsai, 1997; Zablotsky és mtsai, 2013).

Iskolai zaklatás

A bullying kifejezést magyarra gyakran zaklatásnak fordítjuk. A zaklatás egy csoport vagy egy személy által végzett, általában egy személy felé irányuló, ismétlődő, negatív, agresszív cselekmény. A negatív cselekmény célja a fenyegetés, félelemkeltés (Olweus, 1999). Az iskolás gyerekek 30%-a érintett valamilyen formában a zaklatásban – zaklatóként vagy áldozatként (Zablotsky és mtsai, 2013). A zaklatás gyakran akkor fordul elő, amikor a hatalmi viszonyok nem kiegyenlítették. Ez jelenthet fizikai vagy intellektuális fölényt is; ilyenkor az áldozatok nem képesek megvédeni magukat, sőt megtörténhet, hogy nem is értik pontosan, mi történik velük (Egri, 2013).

Egyre több kutatási eredmény áll rendelkezésünkre, melyek egy irányba mutatnak: a fogyatékossgal élő diákoknál magasabb az áldozattá válás kockázata, mint a tipikusan fejlődő kortársaknál, és köztük is az autizmussal élő tanulók áldozattá válása a leggyakoribb (Schrooten és mtsai, 2016; Zablotsky és mtsai, 2013). A fizikai, verbális vagy telefonos/számítógépes zaklatásnak kitett, integrációban tanuló, autizmussal élő diákok aránya közel 80% (Schroeder és mtsai, 2014).

A zaklatás háttérében álló tényezők

A zaklatás áldozatai gyakran olyan diákok, akik fizikálisan gyengébbek, gondterheltek, nyugtalanok, bizonytalanok, magányosak, jó osztályzatokat szereznek, ám a sportokban nem teljesítenek jól. Ugyanakkor gyakran olyan tanulók is a célkeresztbe kerülnek, akik kevésbé visszahúzódóak, irritálóknak és provokatívnak tűnnek, társas szempontból esetlenek. A zaklatás erős prediktáló faktorai a szociális sebezhetőség, a harag, a düh, a szorongás, a szociális képességek gyengesége és a viselkedésproblémák (Sofronoff és mtsai, 2011).

Az autizmus éppen azokat a viselkedéses területeket befolyásolja, amelyeknek szerepük van az iskolai zaklatás háttérében. Mivel az autizmussal élő gyermekek, fiatalok nehezen értelmezik a társas helyzeteket, illetve az ezeket meghatározó mentális állapotokat, a kontextushoz nem illeszkedő, szokatlan viselkedések jelenhetnek meg, amelyek különösen a kortársi közegben feltűnőek. Ilyen például a túlzó vagy éppen szélsőségesen visszafogott nem verbális kommunikáció, a szokatlan hanglejtés, a precíz, pedáns, felnőttes szóhasználat, mások kezdeményezésének elutasítása vagy szokatlan módon való fogadása, a rendkívül intenzív érdeklődési kör (Rowley és mtsai, 2012; Samson és mtsai, 2011; Schroeder és mtsai, 2014). Komoly problémákhoz vezethet az is, hogy gyakran nincsenek tisztában a zaklatás fogalmával, szociálisan naivak és könnyen befolyásolhatóak, szinte bármit megtesznek annak érdekében, hogy kortársaik befogadják, megkedveljék őket (Van Roekel és mtsai, 2010). Az érintett tanulók kapcsolatteremtési stratégiái tehát kevésbé hatékonyak, így esetükben nagyobb a kockázata a magánynak és a visszautasításnak, illetve annak, hogy gúnyolódás, bántalmazás célpontjává váljanak (Calder és mtsai, 2013; Chamberlain és mtsai, 2007).

Az autizmussal élő tanulók szociometriai helyzete

Autizmusban a szociális hálóban lévő központi szerep előfordulási aránya alacsonyabb, mint a tipikusan fejlődő osztálytársaknál, de ez nem feltétlenül jelent teljes izolációt. Az autizmussal élő tanulók 35%-a van periférián, 47%-a másodlagos szerepben, 18%-a az osztály magjában helyezkedik el. Ehhez képest a tipikusan fejlődő osztálytársak 6%-a helyezkedik el periférián, 47%-uk áll másodlagos szerepben, illetve szintén 47%-uk az osztály szerkezetének magjában (Chamberlain és mtsai, 2007). Az autizmussal élő diákok másként láthatják magukat az osztályban betöltött szociális státuszt illetően, mint ahogyan osztálytársaik látják őket. Gyenge kapcsolati kötelékeik vannak, és az általuk barátinak ítélt kapcsolatokban gyakran nem jelenik meg a reciprocitás (Calder és mtsai, 2013; Chamberlain és mtsai, 2007).

Saját vizsgálat, hipotézisek

Elővizsgálatunk célja az volt, hogy feltérképezzük a középiskolai osztályokban integráltan tanuló autizmuspektrum-zavarral élő diákok osztályban betöltött szociális helyzetét, illetve a szociometriai státusz és az iskolai zaklatás közötti összefüggéseket. Az autizmusban érintett, integrációban tanuló középiskolás diákok az osztályközösség periferiájára szorulnak (Calder és mtsai, 2013; Chamberlain és mtsai, 2007). A perifériára szorult tanulóknál nagyobb a zaklatás kockázata (Sofronoff és mtsai, 2011), és az autizmussal élő tanulók zaklatása összefügg az osztályban betöltött szociális státuszukkal.

Módszer

Minta

A vizsgálat megkezdése előtt két középiskolát kerestünk meg, ahol autizmussal élő diákok tanulnak, és ahol jelentős hagyományai vannak az együttnevelésnek. A vizsgálatban három középiskolai osztály vett részt (N=76), a diákok 14 és 20 év közöttiek (34 lány és 42 fiú). A diákok közül 73 tipikusan fejlődő, három autizmuspektrum-zavarral él (mindhárom fiú). A felmérés előtt írásban és szóban is tájékoztattuk a diákokat, a szülőket és a pedagógusokat a vizsgálat menetéről, illetve írásos szülői/tanulói beleegyezést kértünk.

Eljárás

Minden osztály a saját osztálytermében, osztályfőnöki óra keretében, csoportos helyzetben töltötte ki a három kérdőívet. Mindhárom osztályban volt olyan tanuló, aki hiányzott a felmérés napján, nekik lehetőségük volt arra, hogy az osztályfőnökkel egyénileg egyeztetett időpontban töltsék ki a kérdőíveket (18 tanuló), vagy ha a helyzet azt kívánta, otthoni kitöltést tettünk lehetővé (2 tanuló). A felmérés három kérdéssorból állt: több szempontú szociometria, Buss-Perry Agresszió Kérdőív/Fizikai Agresszió Alskála, Agresszió és Viktimizáció Skála (Gerevich és Bácskai, 2012).

A szociometriai felmérés egy új innovatív fejlesztés segítségével, a Smetry webalapú szoftverrel történt, amit Szekeres és Horváth (2014) fejlesztettek ki, felhasználva Mérei (1996) több szempontú szociometriai eljárását. A szociometriai kérdéssor 28 kérdést tartalmaz, melyek a rokonszenvi és közösségi funkciókra, egyéni képességekre, népszerűségekre és beilleszkedési nehézségekre vonatkoznak. A szoftver PHP-, MySQL-alapú, az adatok bevitele titkosított adatkapcsolaton át zajlik. Az adatok rögzítését, ellenőrzését követően a

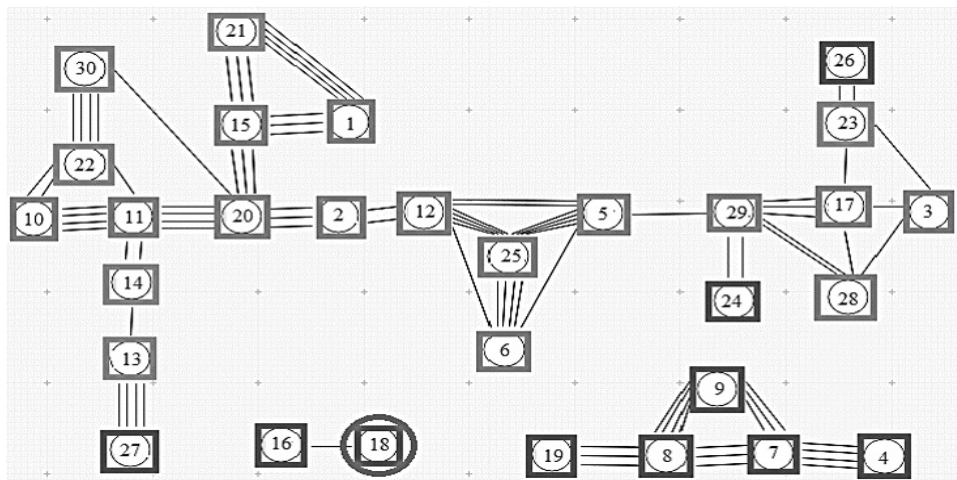
számunkra jelentős információkat és a személyes adatokat le lehet választani egymásról, így teljes anonimitást biztosít a résztvevők számára.

A Buss–Perry Agresszió Kérdőív, amit Buss és Perry (1992) dolgoztak ki, a személyiség erőszakos vonásai és a vonásagresszió feltérképezésére alkalmas. A standard mérőeszköz 29 tételből áll, alkálái: fizikai agresszió, verbális agresszió, düh és hosztilitás. A négy skálából jelen vizsgálatban a Fizikai Agresszió Alskálát alkalmaztuk, melynek rövidített változata 9 tételből áll, és a serdülőkori vonásagresszió mérésére alkalmas. Validitását, megbízhatóságát több tanulmány is alátámasztotta (Gerevich és Bácskai, 2012). Az Agresszió és Viktimizáció Skála egy önbevalláson alapuló, 12 állításból álló mérőeszköz. Két alkálájával az agresszív iskolai viselkedés, valamint a viktimizáció gyakorisága tárható fel (Orprians és Frankowski, 2001; Gerevich és Bácskai, 2012).

Eredmények

A Smetry segítségével megkaptuk az adott osztályra jellemző kohéziós és csoportlétkör-mutatókat, a társas mező tagolódási dimenzióinak mutatóit, a közösség gyakorisági és kölcsönösségi táblázatát, valamint az adott osztály szociogramját – tehát ismertté vált az egyes tanulók osztályban betöltött szociális státusza. Az osztály peremén elhelyezkedőnek tekintjük azokat a tanulókat, akik magányosak, nincs kölcsönös kapcsolatuk más tanulóval, akik páros alakzatban helyezkednek el, tehát két tanulónak csak egymással van kapcsolata, valamint azokat a tanulókat, akik nem vagy csak lazán kapcsolódnak az osztály központi alakzatához. Az osztályban betöltött szociális helyzet feltárásában – az alakzatokon kívül – a rokonszenvi, bizalmi választások és a kölcsönös kapcsolatok száma játszott nagy szerepet, mivel ez a két változó befolyásolja leginkább az osztályban betöltött státuszt (Mérei, 1996).

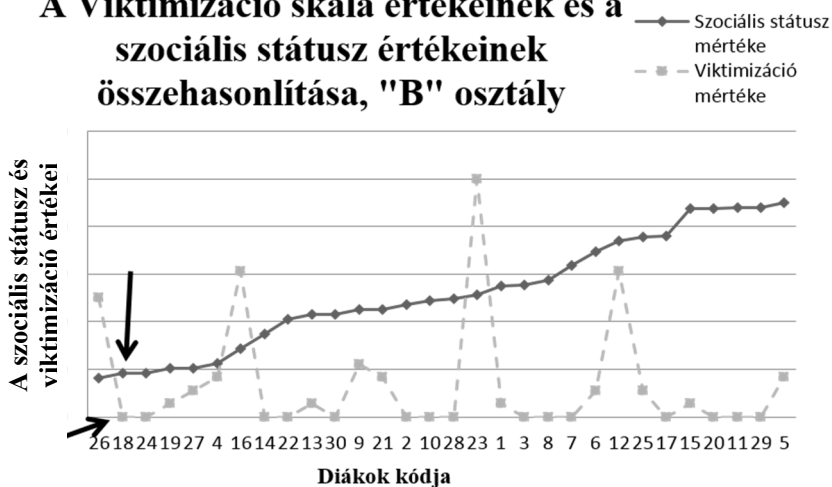
Eredményeink azt mutatják, hogy a három osztályban összességében a tanulók 43%-a, 33 tanuló helyezkedik el peremen, a tanulók 12%-ának, 9 tanulóvan kapcsolata a központtal és a tanulók 45%-a, 34 tanuló helyezkedik el az osztályok központjában. Az autizmussal élő tanulók mind a hárman a saját osztályaik peremén találhatóak. Mind a három tanuló szociális státusza rendkívül hasonló, szinte megegyezik, a három tanulóból kettő magányosan helyezkedik el, nincs kapcsolatuk osztálytársaikkal, egy tanulónak laza kölcsönös kapcsolata van egy tanulóval, páros alakzatban (példaként lásd az 1. ábrát a B osztályról).



1. ábra. Szociogram: B osztály (az autizmussal élő tanuló kódja a 18-as)

A szociális státusz, illetve az Agresszió és Viktimizáció Skála viktimizációra utaló tételei nem mutattak szignifikáns együttjárást (Pearson-féle korreláció).

A Viktimizáció skála értékeinek és a szociális státusz értékeinek összehasonlítása, "B" osztály



2. ábra. A Viktimizáció skála és a szociális státusz értékeinek egybevetése, B osztály (az autizmussal élő tanuló kódja a 18-as)

Bár esetenként emelkedett a periférián elhelyezkedő tanulók viktimizációs értéke, az autizmussal élő tanulóknak ehhez képest alacsonyabbak a

viktimizációs értékei. Érdekes ezen kívül, hogy számos esetben a jó pozícióban elhelyezkedő tanulóknak is magasak a viktimizációs értékei. Annak vizsgálatára, hogy van-e szignifikáns különbség a periférián és a nem periférián elhelyezkedő tanulók viktimizációs indexe között, nem parametrikus próbát alkalmaztunk (Mann–Whitney). A periférián lévő diákok viktimizációs indexe szignifikánsan nagyobb volt, mint a nem periférián elhelyezkedő diákok indexe ($U=527$ $Z=-2,019$ $p<0,05$). Mindezek után összehasonlítottuk különböző csoportokra bontva a viktimizációs értékek átlagait. Az eredmények alapján – az egész mintát nézve – az átlagos viktimizációs index $\bar{x}=2,6$ ($SD=3,694$). A nem periférián elhelyezkedő tanulók ($N=43$) indexe $\bar{x}=1,91$ ($SD=3,696$). Azoknak a tanulóknak az indexe, akik tipikusan fejlődő tanulók és a periférián helyezkednek el ($N=30$) $\bar{x}=3,2$ ($SD=3,745$), végül az autizmussal élő tanulók indexe $\bar{x}=0,33$ ($SD=0,577$). Tehát a periférián elhelyezkedő tanulók átlagos viktimizációs indexe a legmagasabb, és az autizmussal élő tanulók átlaga a legalacsonyabb a vizsgált csoportokban.

Következtetések

Vizsgálatunk elővizsgálat jellegű, a minta elemszáma – a vizsgált osztályok számát tekintve – csekély, így eredményeinket csak óvatosan értelmezhetjük. Ugyanakkor – első hipotézisünket megerősítve – azt találtuk, hogy mindhárom autizmussal élő középiskolás diák az osztályközösség peremén helyezkedik el. Ez az eredmény illeszkedik a korábbi kutatások adataihoz: az autizmussal élő tanulók szignifikánsan gyakrabban kerülnek peremhelyzetbe, mint osztálytársaik (Calder és mtsai, 2013; Chamberlain és mtsai, 2007), ugyanakkor korábbi vizsgálatokban 18–25%-ban azonosítottak az osztály magjához tartozó autizmussal élő diákokat is. Saját vizsgálatunkban lényegesen kisebb mintával dolgoztunk, így feltehetően ez vezetett a kapott eredmények közötti különbséghez.

A korábbi kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy a zaklatás jelentős prediktáló faktora lehet, ha az adott tanuló magányos, félénk, passzív, vagy éppen ellenkezőleg, gyakran mutat provokatív viselkedést. Az osztály peremére pedig legfőképpen azok a tanulók kerülnek, akiknek nincs, kevés vagy laza kölcsönös kapcsolatuk van, és a rokonszenvi, bizalmi választásaik száma csekély. Ebből az következne, hogy az a tanuló, aki az osztály peremén helyezkedik el, nagyobb eséllyel van kitéve zaklatásnak (Sofronoff és mtsai, 2011). Eredményeink alapján azonban nem ennyire egyértelmű a kép. Annak ellenére, hogy nem találtunk korrelációt a viktimizációs értékek és az osztályban betöltött szociometriai státusz között, a periférián lévő fiatalok viktimizációs indexe szignifikánsan magasabb, mint azoké a diákoké, akik az osztály középpontjában helyezkednek el. Érdekes eredmény, hogy ebben a tekintetben az autizmussal

élő diákok különleges státuszban vannak: noha kivétel nélkül az osztály peremén helyezkednek el, viktimizációs indexük a legkisebb – ez a jelenség némileg magyarázatot is ad az egyértelmű korrelatív összefüggés hiányára a teljes mintán.

Feltétlenül hangsúlyozzuk, hogy a vizsgálatban részt vevő osztályok olyan középiskolákban vannak, amelyekben több éve kiemelt cél az együttnevelés, sőt jelentős erőfeszítéseket tesznek kifejezetten az autizmussal élő diákok megfelelő befogadása érdekében (pl. pedagógusok, osztálytársak tudásformálása). Úgy tűnik tehát, hogy ezekben az inklúzióra törekvő iskolákban az autizmussal élő tanulók védettebbek az iskolai zaklatást tekintve, ám valódi befogadásról (még) nem beszélhetünk, hiszen a kölcsönös, rokonszenven alapuló választások szinte teljesen hiányoznak esetükben, azaz az osztály középpontjától távolra kerülnek, „kívülállók”.

Elővizsgálatunk eredményei első olvasatra azt sugallják, hogy a választott módszerek alkalmasak lehetnek a hipotézisek nagyobb mintán történő tesztelésére. Ugyanakkor feltétlenül érdemes volna alaposabban megvizsgálni, hogy a kérdőívek mennyiben adnak érvényes eredményeket az autizmussal élő tanulók esetében, hiszen társas megértési nehézségeik befolyásolhatják a standard kérdéssorok értelmezését is. További érdekes fókusz lehet az autizmussal élő diákok viktimizációs veszélyeztetettsége mellett agresszív viselkedéseik alaposabb feltérképezése is. Fontos kérdésként merülhet fel az is, hogy mennyiben befolyásolja a szociometriai státuszt és az iskolai zaklatás áldozatává válást az osztály és a pedagógusok autizmustudása, illetve az, hogy mennyire explicit az autizmussal élő diáktárs diagnózisa.

Irodalom

- APA [American Psychiatric Association] (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition (DSM-5)*. American Psychiatric Association, Washington DC.
- Balázs Anna, Őszi Patrícia, Prekop Csilla és Az Autizmus Kutatócsoport munkatársai (1997): *Pedagógiai irányelvek*. Kapocs Kiadó, Budapest.
- Buss, A. H. és Perry, M. (1992): The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. 63(3) 452–459.
- Calder, L., Hill, V. és Pellicano, E. (2013): ‘Sometimes I want to play by myself’: understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17(3) 296–316.
- Chamberlain, B., Kasari, C. és Rotheram-Fuller, E. (2007): Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230–242.
- Csepregi András és Stefanik Krisztina (2012): Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

- Davis III, T. E., Ollendick, T. H. és White, S. W. (2014, szerk.): *Handbook of Autism and Anxiety*. Springer International Publishing, Switzerland.
- Egri Tímea (2013): Agresszió az iskolában. Bullying a fogyatékos tanulók körében. In: Koncz I. (szerk.): *Kutatók a kiterjesztett tehetségfejlesztésért*. Szarvas, Magyarország, 2013. 12. 05. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 489–495.
- Gerevich József és Bácskai Erika (2012, szerk.): *Korszerű addiktológiai mérőmódszerek*. Semmelweis Kiadó és Multimédia Stúdió Kft., Budapest.
- Győri Miklós (2012): A neurokognitív fejlődési zavarok viselkedésgenetikája. In: Bereczkei T. és Hoffmann Gy. (szerk.): *Gének, gondolkodás, személyiség. Bevezetés a humán viselkedésgenetikába*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 237–273.
- Harper, B., Symon, J. B. G. és Frea, W.D. (2008): Recess is Time-in: Using Peers to Improve Social Skills of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 815–826.
- McCurdy, E. E., és Cole, C. L. (2014): Use of a Peer Support Intervention for Promoting Academic Engagement of Students with Autism in General Education Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 883–893.
- Mérei Ferenc (1996): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Olweus, D. (1999): Sweden. In: Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. és Slee, P. (szerk.): *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London–New York, Routledge. 2–27.
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonhoff, E., Pickles, A., Loucas, T. és Charman, T. (2012): The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3) 1126–1134.
- Samson, A., C., Huber, O. és Ruch, W. (2011): Teasing, ridiculing and the relation to the fear of being laughed at in individuals with Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 475–483.
- Schroeder, J. H., Cappadocia, M. C., Bebko, J. M., Pepler, D. J. és Weiss, J. A. (2014): Shedding light on a pervasive problem: A review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 1520–1534.
- Schrooten, I., Scholte, R. H. J., Cillessen, A. H. N. és Hymel, S. (2016): Participant Roles in Bullying Among Dutch Adolescents With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1–14.
- Sofronoff, K., Dark, E. és Stone, V. (2011): Social vulnerability and bullying in children with Asperger syndrome. *Autism*, 15(3) 355–372.
- Szekeres Ágota és Horváth Endre (2014): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló iskolai osztályok szociometriai jellemzői, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69(1) 263–281.
- van Roekel, E., Scholte, R. H. J. és Didden, R. (2010): Bullying Among Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1) 63–73.
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., M. és Law, P. (2013): Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 1–9.



A HAZAI OKTATÁSI INTEGRÁCIÓS TAPASZTALATOK ÉS A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS MEGELŐZÉSE

Varga Aranka

PTE BTK Neveléstudományi Intézet
varga.aranka@pte.hu

Absztrakt

Az oktatási integráció gyakorlatba ültetése az ezredfordulót követően került előtérbe hazánkban, és szorosan összefonódott az esélyegyenlőség demokratikus elvrendszerével, a különböző hátrányokkal induló tanulói csoportokkal, az érdekekben az 1980-as évek közepétől vívott szakmapolitikai mozgalmakkal, az inkluzív szemléletű pedagógiai-módszertani megújulással, továbbá tudományos és gyakorlati tapasztalatokkal. E tanulmány a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók sikerességét célzó magyarországi integrációs program egy évtizedének tapasztalatait összegzi. A hazai integrációs modell – Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) – gyakorlatba ültetési folyamatát vizsgáló tudományos kutatások eredményeit közös szátra fűzve élesebben láthatjuk, hogy milyen tapasztalatokat nyújt és lehetőségeket rejt az integrációval létrejövő kölcsönös befogadás pedagógiai gyakorlata. A tapasztalatok a modell gyakorlatba ültetésének részleteit jelentik, míg a lehetőségek napjaink fókuszban lévő pedagógiai, oktatáspolitikai elvárásainak nyitnak utakat. Így megalapozhatják a korai iskolaelhagyás megakadályozásának komplex és preventív eszközrendszerét, és ezzel egyidejűleg növelhetik a reziliens diákok és intézményeik körét.

Kulcsszavak: korai iskolaelhagyás; inklúzió; Integrációs Pedagógiai Rendszer

Bevezetés

A tanulmányban elsőként azokról a hazai és nemzetközi tudományos és társadalompolitikai előzményekről lesz szó, amelyek a magyarországi közoktatás rendszerében gyökeres változásokat jelentő integrációs folyamatok elindításához vezettek az ezredfordulón. Ezt követően az Európai Unió szakmapolitikai ajánlásai mentén a korai iskolaelhagyásra vonatkozó megközelítéseket, hazai jellemzőket és kezdeményezéseket mutatjuk be. A tanulmány fő részében arra keressük a választ, hogy a hátrányos helyzetű tanulói csoportok sikeres iskolai előrehaladását célzó integrációs fejlesztések miként zajlottak Magyarországon a vizsgált tízéves időszakban. Mindezt az oktatási

integráció elindítása előtt, a bevezetés folyamatában és az egyes szakaszokat követően végzett tudományos vizsgálatok eredményei alapján tesszük. A bemutatáshoz rendezőelvként az inklúzió rendszerelvű megközelítését használjuk, és ez alapján vonjuk le a korai iskolaelhagyás megakadályozását célzó és napjainkban zajló fejlesztések számára (is) a következtetéseket.

Tudományos és társadalompolitikai előzmények

A tanulói előrehaladás és a korai iskolaelhagyás hátterének megértéséhez segítséget nyújtanak a nevelésszociológia tudományterületén feltárt és jól ismert jelenségek. Ezekre mint kiindulópontokra támaszkodva lehetséges a tanulói lemorzsolódást megelőzendő sikeres változásokat tervezni és elérni. A nevelésszociológiai vizsgálatok alapkérdése, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek miként érhetők tetten az iskolában, hogyan hatnak a tanulmányi utakra (Meleg, 2015). Néhány, az iskoláztatás szempontjából meghatározó jelenséget kiragadva fontos megemlíteni Bourdieu (1978) gondolatait, aki az iskolai előrehaladás során történő családi tőkeberuházások (anyagi és szimbolikus tőkék) különbözőségére és annak következményeire hívta fel a figyelmet az 1970-es években. Bourdieu arra a következtetésre jutott, hogy a magasabb társadalmi pozícióval rendelkező családok a különböző – főként szimbolikus – tőkék folyamatos és nagy arányú beruházásával sikeresebb előrehaladást képesek elérni gyermekeik iskoláztatása során, míg a hátrányban lévők tőkehiánya rövidebb és sikertelenebb tanulmányi utat és korai iskolaelhagyást eredményez. A nagyobb tőkeberuházás egyben magasabb társadalmi pozícióban, életminőségben térül meg, és teszi az iskolát a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődének legitimált eszközévé.

Bourdieu tőkeelméletét bővítve, a társadalmi tőke fogalmának bevezetésével és rendszerének leírásával az egyén – így a tanuló – közösségi kapcsolatok hálózatában való elhelyezkedésének kulcsfontosságát emelte ki Coleman (1988). Ezzel összefüggésben az egyént körülvevő személyek – például kortársak, család, pedagógusok – hatásgyakorlásának jelentőségét is hangsúlyozta az iskoláztatás szempontjából. Coleman ráirányította a figyelmet arra, hogy a méltányos iskolai környezet kapcsolathálóján keresztül lehetséges a családi tőkeberuházás hiányát ellensúlyozni. Mollenhauer (1974) az 1960-as évek végén az elsők között foglalkozott az idő kezelésének és iskoláztatásba való beruházásának témakörével, melynek következménye a tanuló és családjának jelenre vagy jövőre orientáltsága, ami szintén társadalmi helyzettől függő, alapvető a hosszú távú iskoláztatás szempontjából, illetve döntően hat a későbbiekben az életminőségre. Mindez egybecseng Bourdieu tőkeelméletével, szimbolikus tőkeként értelmezve az időhöz való viszonyulást. Szintén a Bourdieu-féle

kulturális tőkéhez kapcsolható Bernstein (1975) nyelvészeti megközelítésű vizsgálata, melyben feltárta, hogy a társadalmi helyzettel összefüggő családi szerepviszonyok, és az abból következő nyelvi kódhasználat hogyan segíti vagy akadályozza az iskolai tudás elsajátításának folyamatát, és miként jelent előnyt vagy hátrányt a társadalmi mobilitásban.

Az Amerikai Egyesült Államok sokszínű társadalmában ugyanebben az időszakban multikulturális megközelítésben tárgyalták a családi és az iskolai szocializáció eltéréseit – bikulturális szocializáció megnevezéssel. Adler (1975) nevéhez kötődik a két szocializációs tér átfedését segítő szereplők és cselekvések leírása, ami egyértelműen az iskola felelősségévé tette e kettősség enyhítését célzó beavatkozásokat. Az utóbbi évtizedekben a nevelésszociológiai kutatások egyre inkább az intézményi környezetet vizsgálják azt hangsúlyozva, hogy a minőségi oktatás elképzelhetetlen a mindenki bevonódását szem előtt tartó inklúzió nélkül, és ez a kölcsönösen befogadó, egyben támogató iskolai klíma és szolgáltatásrendszer vezet a tanulók rezilienciájához (Rayman és Varga 2015). Ehhez a szemlélethez nyújt megerősítést a tanulói kompetenciákat több területen mérő nemzetközi vizsgálat (PISA), ami három elemzési szempont – hatékonyság, eredményesség, méltányosság – metszetében helyezi el a minőségi oktatást, és mutat rá a különböző országok közötti eltérésekre (Lannert, 2015).

Az iskolarendszer a társadalmi egyenlőtlenségekből következő és a nevelésszociológia által leírt jelenségek ismeretében, valamint az esélyegyenlőség demokratikus elvrendszerére támaszkodva nyújthat a hátrányokkal küzdő tanulók számára ellenható intézkedéseket. Elsőként biztosítani kell az esélyegyenlőséget (equality), az egyenlő bánásmódot mint társadalmi minimumot. Az egyenlő bánásmód érvényesülésével nem kerülhet senki hátrányba vélt vagy valós egyéni adottságai, vagy valamilyen csoporthoz tartozása, élethelyzete miatt, és egyúttal lehetővé válik a különböző személyek és csoportok számára, hogy másokkal közös térben, másokkal azonos módon és arányban férjenek hozzá információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz. Oktatásszervezési szempontból az integráció (együttnevelés) teremti meg az esélyegyenlőség lehetőségét azzal, hogy az oktatási rendszerben fellelhető szegregációs (elkülönítési) formák felszámolásával és szelekciós (kiválasztási) mechanizmusok háttérbe szorításával közös fizikai térbe vonja a különböző háttérű és adottságú tanulókat (Varga, 2015b).

Arra azonban már évtizedekkel ezelőtt rámutattak, hogy az integráció oktatásszervezési eszközökkel ugyan feloldja a szegregált, szelektív helyzetet, ám a közös tér önmagában csak szükséges, de nem elégséges feltétele a sikeres együtt-tanulásnak (Papp, 2012; Potts, 2002; Réthyné, 2013). A méltányosság

(equity) elvrendszere és gyakorlata az, amely az együttnevelési helyzetből kiindulva képes figyelembe venni a társadalomban fellelhető és a nevelésszociológia által leírt különbségeket, és olyan kompenzáló intézkedéseket, cselekvéseket alkalmazni, amelyek sikerre viszik az egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára is a közös térben zajló tanulási folyamatokat (Réthyné és Vámos, 2006). A méltányos cselekvések tartalma az iskolarendszerben az inkluzív pedagógia részleteivel írható le. Az inkluzív pedagógia mibenlétét jól szemlélteti az Angliában megalkotott és azóta más országokban is alkalmazott Inklúziós Index, ami az intézményük befogadóvá válását vállaló intézmények számára nyújt modellt és segítséget az átalakítási folyamatokhoz (Booth és Ainscow, 2002). Összegzően: az inklúzió alapuló pedagógia olyan tanulási környezetet alakít ki és tart fent, amely képes a diákok sokszínűségéből (diverse) adódó egyediségére, szükségleteire személyre szabott válaszokat adni, megteremtve a közös térben lévő valamennyi diák sikerességét. Mindezt a résztvevők befogadó attitűdjével, differenciált tananyagtartalommal, korszerű pedagógiai eszközrendszer alkalmazásával és sokoldalú, partnereket is mozgósító interakción keresztül teszi, hogy a kölcsönösség haszonnal járjon az inklúzió fókuszába emelt csoportok tagjai és diáktársaik számára egyaránt (Varga, 2015b).

Az esélyegyenlőség iskolai érvényesülésében fontos szerepet töltött be és tölt be a mai napig az UNESCO nemzetközi mozgalma (Education for All), melynek kiindulópontja az UNESCO által 1990-ben kiadott World Declaration on Education for All (Egyetememes nyilatkozat az Oktatást mindenkinek! programról). A mozgalom azt is deklarálta, hogy minden diák számára szükséges az egyenlő részvételi lehetőség mellett a méltányos oktatási szolgáltatások biztosítása a köznevelés rendszerén belül (Salamanca-i Nyilatkozat, 1994). Ez a mozgalom volt az egyik élharcosa annak, hogy az integrációval összefonódva az inkluzív nevelés elterjedjen az oktatási rendszerekben – megalkotva annak szükséges szakmai összetevőit. A mozgalom ugyan kezdetben a fogyatékos tanulók érdekében indult, azonban rövid időn belül a témával foglalkozó szakemberek kiterjesztették elképzeléseiket olyan diákokra is – például migránsok, szegények, kisebbségi csoport tagjai –, akik szintén hátrányos helyzetben vannak az iskoláztatásuk szempontjából (Guidelines for Inclusion, 2005). Ma már nem kérdéses, hogy az integrált oktatásszervezéssel kialakított inkluzív környezet méltányos cselekvései a fogyatékos, szociális hátránnyal küzdő vagy valamely kisebbségi csoporthoz tartozó gyerekekre, tanulókra egyaránt irányulnak. Napjaink interszekcionalista megközelítése (Sebestyén, 2016) a hátrányok halmozódásának, állandósulásának újabb helyzeteire rámutatva tovább szélesíti az inkluzivitást igénylők körét és sajátosságaikat.

Az UNESCO által indított mozgalom szemlélete az ezredfordulón találkozott az Európai Unió elveivel: a társadalmi kohéziót és inklúziót (kölcsonös befogadás) tűzte zászlajára (Presidency Conclusion, 2000). Az Európai Unió elvei mentén megjelenő elvárás oktatási szempontból a társadalom minél szélesebb rétegeinek iskolarendszerbe történő sikeres bevonását célozta, ezzel kívánta növelni az országok gazdasági fejlődését. Az UNESCO keretei között fejlődő és inkluzív iskolafejlesztést szorgalmazó mozgalom pedagógiai iránymutatásai, valamint 2000-ben az Európai Unió vezetői által aláírt Lisszaboni nyilatkozat alapján meghatározott oktatáspolitikai elvek a kapcsolódó országok – így például hazánk – köznevelési rendszerében változásokat idéztek elő. Oktatásszervezési keretként az együttnevelés (integráció) vált kívánatossá, mely szervesen egészült ki az inklúzió szemléletével és a gyakorlatba ültetéséhez szükséges komplex pedagógiai eszközrendszerével. Mindezek eléréséhez az oktatási intézményrendszer megreformálására, átfogó fejlesztésére volt szükség az ezredfordulót követő időszakban hazánkban is.

A különböző országok oktatásfejlesztési eredményeinek 2010-es áttekintésekor az EU szakpolitikusi az eredeti irányelvek megtartása mellett további és konkrétabb célmeghatározásokat tettek (Imre, 2014c). Az új célok – az EU 2020 stratégia részeként – a korai iskolaelhagyás (early school leaving) számszerű mutatóinak folyamatos csökkenésével kívánja a társadalmi kohézió és inklúzió elveinek eredményesebb gyakorlatba ültetését látni (Az Európa Tanácsa ajánlása, 2011). Ez az eredményorientált oktatáspolitikai megközelítés egyben nézőpontváltást is jelent. Továbbra is – sőt egyre inkább – szükséges az egyéni igényekhez igazodó, személyes sikereket támogató (inkluzív) tanulási környezet kialakítása és működtetése. A nézőpontváltás a tanulókat érinti, akiket ez a megközelítés nem kategorizál a klasszikus (pl. fogyatékos, migráns háttérű, szociálisan hátrányos helyzetben élő) értelemben és sokszor önmagát beteljesítő előfeltevéssel, hanem úgy tekint rájuk, hogy veszélyeztetettek-e a korai iskolaelhagyással, és ennek megakadályozására milyen beavatkozásokat szükséges tenni – megelőző, beavatkozó, kompenzáló intézkedésként.

A tanulói lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás

E tématerület esetében – mind történetiségében, mind a különböző szakterületek között – nincs egységes álláspont a fogalomhasználatra. Hasonló értelemben használatos a tudományos, szakpolitikai és jogi dokumentumokban, illetve a közbeszédben is a tanulói vagy iskolai lemorzsolódás, illetve a korai iskolaelhagyás. Utóbbi fogalmat főként nemzetközi kontextusban találjuk – Early School Leaving (ESL) –, míg a hazai oktatáspolitikai intézkedések a tanulói lemorzsolódás veszélyeztetettségéről szólnak (A nemzeti köznevelésről szóló

2011. CXC törvény 4. § 37.). A tartalmi különbségeket megragadva, a lemorzsolódás az iskolai folyamatra fókuszál, míg a korai vagy végzettség nélküli iskolaelhagyás azon következményekre utal, amit az alacsony képzettség eredményez (Imre, 2016).

A kapcsolódó vizsgálatok széles körűek hazai és nemzetközi szinten is, feltárva e problémakört és a háttérben meghúzódó okokat. A nemzetközi kutatások rámutattak arra, hogy a lemorzsolódás egy komplex és hosszú folyamat, melyben az egyéni és intézményi tényezőket egyaránt szükséges figyelembe venni. Az egyéni tényezők között szerepet játszik a tanulmányi eredmény, a viselkedés, az attitűdök és a szocioökonómiai háttér. Az intézményi tényezők között találjuk a családot, az iskola és az adott közösség jellemzőit (Fehérvári, 2015). Utóbbiak olyan módon határozzák meg a tanulók személyes iskolai életútját, hogy kimutathatóan sikeresebb tanulói előrehaladást eredményez az inkluzív szemléletű, szélesebb pedagógiai szolgáltatású, kiterjedtebb és szorosabb kapcsolati hálóval rendelkező, valamint nagyobb innovatív hajlandóságot mutató iskola (Varga, 2015a). Hazánkban bizonyos iskolatípusokra (pl. szakiskola) különösen jellemző a korai iskolaelhagyás, melyben a tanulói csoportra jellemző egyéni tényezőknél túl az intézményi tényezők is szerepet játszanak (Fehérvári, 2015; Mártonfi, 2013). A pedagógusok kulcsszerepére – magasabb iskolázottság, szakmai felkészültség és tanulási hajlandóság, valamint kisebb fluktuáció – is találunk hazai kutatási bizonyítékot a korai iskolaelhagyás megakadályozásával összefüggésben (Széll, 2015). Nemzetközi vizsgálatok arra is rámutattak, hogy a tanulók iskolától való elfordulása többtényezős és hosszú folyamat, melyben különbséget lehet tenni az elszívó (pull) és a taszító (push) hatások között. Az elszívó hatások között áll a munkaerőpiaci lehetőség és a formális végzettség alacsony presztízse, míg taszító hatást eredményeznek az iskolarendszerrel összefüggő tényezők. Ilyen például az évismétlés, a szegregáció, a túl korai döntési kényszer, az egyes szintek közötti jelentős eltérés, illetve az átmenetek nehézségei. Intézményi szinten problémát okoz és taszító hatással bír a rossz iskolai klíma és a nem megfelelő pedagógiai gyakorlat (Imre, 2014a, 2014b). „Az elemzések összességében azt mutatják, hogy a korai iskolaelhagyás komplex, soktényezős jelenség, amely minden tanuló esetében egyedi mintázatot mutat. Ezért az eredményes oktatáspolitikai beavatkozásoknak is differenciáltan, tágabb megközelítést érvényesítve és hosszabb időtávot figyelembe véve kell a problémához nyúlniuk” (Imre, 2016. 30.).

A korai iskolaelhagyás trendjeinek részletes vizsgálata során az Európai Unióval való összevetésben olvashatjuk azt a megállapítást, mely szerint hazánkban „nemcsak az a probléma, hogy nagyon magas a korai iskolaelhagyók

aránya, hanem az idősoros adatok szerint nem csökkenő, hanem növekvő tendencia bontakozik ki” (Fehérvári, 2015. 37.). Hasonló megállapításra jut Mártonfi (2014) is, aki egyúttal kiemeli, hogy bár egyelőre az Európai Unió mezőnyében nincs rossz helyzetben Magyarország, azonban a romló adatok már jelzik a hiányzó vagy nem megfelelő oktatáspolitikai beavatkozásokat. Ez a helyzetkép különösen indokoltá teszi, hogy napjainkban a hazai köznevelési rendszer fejlesztésének átfogó célja a korai iskolaelhagyással kapcsolatos negatív tendencia megfordítása. Kutatási eredményeikkel és fejlesztési javaslataikkal jelentősen segíthetik a fejlesztéseket azok a közelmúltban megvalósított nemzetközi projektek, amelyek célzottan a korai iskolaelhagyásra fókuszáltak (EC, 2013; Mihályi, 2014; EC, 2015; Juhász, 2015). Ígéretes az is, hogy 2017-ben több olyan központi program indult el hazánkban (EFOP 3.1.2, 3.1.5, 3.1.7), melyek a köznevelés rendszerére kívánnak hatni azzal a kiemelt céllal, hogy a lemorzsolódás miatti veszélyeztetettséget prevenciók, beavatkozást igénylő vagy kompenzációs tevékenységekkel enyhítsék. Ezen belül is kiemelt szerepet kapnak az oktatáspolitikában a prevenciók feladatok a korai iskolaelhagyás megelőzésének hatékony eszközeiként (EC, 2013).

Jellemző, hogy a tervezett intézkedések a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók mellett a teljes oktatási rendszerre irányulnak, ezzel elősegítve a befogadó és megtartó környezet kialakítását, valamint a sikeres tanulói előrehaladást. Így a beavatkozások az iskolavezetésre, a tanulói támogatásokra, a tanárookra, a szülőkre, a tanulókra és a lehetséges partnerekre egyaránt kiterjednek (Imre, 2015). A fejlesztések támogatására megszülettek a különböző országokban már bevált jó gyakorlatokat összegyűjtő javaslatok is (EC, 2015). A célok eléréséhez elengedhetetlen az a jogszabályi környezet, amely az iskolák számára előírja az iskolai lemorzsolódással kapcsolatos adatgyűjtést, illetve a lemorzsolódás ellen ható pedagógiai szolgáltatások alkalmazását (229/2012. VIII. 28. Kormányrendelet; 48/2012. EMMI-rendelet). Mindezek előzményeként a QALL – Végzettséget mindenkinek! projekt keretén belül szakértők dolgozták ki és tesztelték a hazai köznevelés teljes rendszerében 2017 februárjában elindított jelzőrendszeri adatgyűjtést (Kádárné, 2013).

A vizsgálat kontextusa és fókuszai

Azok az Európai Unió irányelveihez igazodó és a hazai oktatási rendszerre irányuló fejlesztési folyamatok, amelyek a tanulói lemorzsolódás visszaszorítását elsődleges célként tételezik, sokoldalú szakmai, szakmapolitikai támogatást élveznek. Úgy véljük, hogy a fejlesztések sikeres megvalósítását nagymértékben támogatni tudják azok a 2002 és 2012 között felhalmozott tapasztalatok is, amelyek az oktatási integráció és az inkluzív intézményi környezet rendszerszintű

kiépítéséhez kapcsolódtak hazánkban. Ez a tízéves hazai fejlesztési folyamat ugyanis céljait tekintve megegyezett a napjaink korai iskolaelhagyás visszaszorítását célzó beavatkozásaival: olyan iskolai-pedagógiai feltételek megteremtése állt a középpontban, amelyek az általában rövid és sikertelen iskolai pályát befutó (célzottan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű) tanulókat sikeresebbé teszik. A köznevelés nagy részét átható fejlesztés intézményi szintjének tartalmi elemeit az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) foglalta 2003-ban keretbe, mint ahogy jelenleg – az idézett kormányrendelet szerint – is komplex pedagógiai szolgáltatást kell nyújtani a jelzőrendszeri adatok szerint a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók iskoláinak. Az integrációs folyamatok és inkluzív intézményi feltételek kialakításához 2003-tól központi szakmai támogatások (Országos Oktatási Integrációs Hálózat) és egyre jelentősebb pénzügyi (HEFOP, TÁMOP, majd állami) források társultak. Hasonló módon zajlik ez jelenleg is: a tanulói lemorzsolódás intézményi szintű megakadályozásához a Pedagógiai Oktatási Központok (POK) készülnek intézményfejlesztési tanácsokkal, illetve elindultak az említett EFOP központi projektek jelentős szakmai és pénzügyi háttérrel.

Az IPR legszélesebb körű működtetésének időszakában (2011–2012-es tanév) közel 95.000 hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyerek, tanuló (ebből 20.000 óvodás, 75.000 iskolás), valamint több mint 2200 intézmény vett részt ebben az országos programban – közel 3,2 milliárd forintnyi állami támogatással (Híves, 2016). Ez azt jelenti, hogy a köznevelési intézmények több mint fele bekapcsolódott az IPR alapú intézményfejlesztésbe, és kiemelten foglalkozott a hátrányban lévő tanulókkal. Az IPR és a jelenlegi – korai iskolaelhagyás megelőzését célzó – fejlesztés elindítása között eltelt 15 év sok új kihívást hozott, ám számtalan buktató el is kerülhető az IPR-es tapasztalatok figyelembevételével.

A következőkben az IPR elindítási, kiépítési folyamatát és hatásait vizsgáló 11, országos hatókörű kutatásra támaszkodva azt összegezzük, milyen tényezők segítették, illetve nehezítették a köznevelés sikeres befogadóvá válásának fejlesztését, és ezzel összefüggésben a tanulói utak sikeresebbé tételét. A tudományos megállapításokat az inkluzív környezet folyamatelvű (bemenet, folyamat, kimenet) modelljén (Varga, 2015a) mint értelmezési kereten keresztül tematizáljuk, mivel maga az IPR is az iskola egészét átható rendszerként működött. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a modell egyes rendszerelemei milyen módon, formában, mértékben jelentek meg az IPR gyakorlatba ültetése során. Reményeink szerint az IPR kiépítésének és működtetésének tudományos tapasztalatai közelebb visznek ahhoz, hogy megérthessük, melyek a sikeres oktatási integrációt és azon belül a befogadó iskolai környezetet támogató és

gátló feltételek – rendszer- és intézményi szinten. A tapasztalatok komplexitása, időbeli és térbeli kiterjedtsége nemzetközi szinten is egyedülálló módon járulhatnak hozzá a társadalmi és iskolai befogadást célzó további fejlesztésekhez, így a korai iskolaelhagyás megelőzésének erőfeszítéseire is. Ez különösen fontos lehet a jelen időszakban, amikor a szakma- és társadalompolitika számára már nem kétséges, hogy „mit” szükséges elérni, hiszen napjainkra megszilárdultak az inkluzív társadalom és intézmény alapelvei, és alapvető elvárás a korai iskolaelhagyás visszaszorítása. A következő időszak egyértelműen a „hogyanokra” és a „kimenetekre” fókuszál, hogy meg tudja teremteni a mérhető eredményekhez szükséges beavatkozásokat, fejlesztéseket. A tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy az inkluzivitás kiépülését sikeresen támogató fejlesztések következtében javulnak a tanulói eredmények, vagyis a korai iskolaelhagyás veszélye azáltal csökken, hogy a befogadó környezet a valószínűsített kudarcoknak ellenálló (reziliens) tanulói csoportok preventív támogatását valósítja meg.

Röviden az IPR-ről

A szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók közoktatási integrációját célzó hazai program jogi alapját az elindulásakor az 57/2002. (XI.18.) OM-rendelet teremtette meg, mely később a 11/1994. (VI. 8.) MKM-rendeletbe került a 39/D. § (4) és 39/E. § (4) bekezdéseként. Ehhez kapcsolódott az a miniszteri közlemény, amely részleteiben tartalmazta a hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszerét (Oktatási Közlöny XLVII. évfolyam, 20. szám – 2003. augusztus 6., 3241–3248.), mely a fejlesztések tartalmi szabályozója volt. A rendeleti szintű szabályozó határozta meg a benne foglalt két program célját, célcsoportját, a megvalósító intézmények körét, a bevezetéshez szükséges oktatásszervezési és tartalmi elvárásokat, valamint a működtetésért járó többlettámogatást. Az IPR a hátrányos, kiemelten a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat célozta, számukra az együttnevelő környezet megteremtését kívánta ösztönözni. A szabályozó a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók arányát intézményen belül és között meghatározva kívánta garantálni az integrációs program oktatásszervezési feltételeit. A szegregálódott kistélepülések döntően hátrányos helyzetű tanulókat nevelő iskolái számára képesség-kibontakoztató program keretén belül lehetett az inkluzív környezet pedagógiai szolgáltatásait biztosítani.

A renDELETEH kapcsolódó 2003-as miniszteri közlemény mindkét programra (képesség-kibontakoztató és integrációs) egyformán vonatkoztatva fejtette ki azokat a tartalmi szempontokat és elvárásokat, amelyek bevezetését,

megvalósítását a programba bekapcsolódó intézménynek teljesíteni kellett. A szabályozóban rögzített elvárások elsősorban olyan intézményfejlesztési beavatkozásokat igényeltek, amelyek az inkluzív pedagógiai környezet kiépítését szolgálták, beleértve a program által nevesített tanulóknak nyújtott méltányos, kiemelt támogatást jelentő szolgáltatásokat is. Az IPR-ben foglalt hazai modell egyedülállóan tekinthető abból a szempontból, hogy az intézmény egészét átható szemléletet és gyakorlatot várt el. Rendszerszemléletét az jellemezte, hogy meghatározta az alkalmazás feltételeit, a folyamatban megvalósítandó pedagógiai tevékenységeket és az elvárt eredményeket is (Arató és Varga, 2012). Az IPR modelljének intézményi bevezetése bemeneti feltételként megkövetelte az integrációt: iskolák közötti és iskolán belüli, társadalmi szempontból heterogén összetételű tanulócsoportok kialakítását, az esetleges szegregáció lebontását. Továbbá elvárta a széles körű partneri viszonyrendszer (beleértve a családokat) kiépítését azért, hogy az intézmény társadalmi környezete is aktívan hozzájáruljon a kölcsönös befogadás fejlesztési folyamataihoz és egyúttal (ezáltal) maga is inkluzív vá váljon.

Az IPR a megvalósítási folyamatához megadta a tanítás-tanulás feltételrendszerét is. A feltételek által létrejövő pedagógiai folyamat befogadó szemléletet tételezett, illetve olyan mesterségbeli tudásokat várt el, amelyek a sikeres inklúzió kritériumai. Egyúttal biztosította a személyre szabott fejlesztési folyamatokat és a diákok, a családok és a pedagógusok horizontális együttműködéseit. A tanulás-tanítás feltételrendszere a bevezetéskor 26 elemet tartalmazott kilenc tematikus csoportban. Ezek között szerepelt a tanulók sokoldalú kompetenciafejlesztése, a tanórán kívüli szolgáltatások, a tanórán használt változatos pedagógiai eszköztár, az egyéni haladás mérését, értékelését tartalmazó egyéni fejlesztési terv, a multikulturális tartalmak elvárása, a pedagógusok közötti együttműködési formák és a középfokra történő továbbhaladást segítő tevékenységek.

Kimenetként az IPR az inkluzivitás szempontjából értelmezhető sikerességi mutatókat kért számon a programot bevezető intézményektől – évről évre. A mutatók kiterjedtek az inkluzivitás intézményi kiépítettségének fejlettségére mint közvetlen eredményre. Az intézményfejlesztést kezdetben kétéves ütemterv szerint kellett megvalósítani, mely ütemterv számonkérhető módon rögzítette, hogy az adott időszakban milyen beavatkozások történtek az integráció és az inkluzív környezet kiépítése érdekében. A fejlesztési folyamat első lépéseként az intézményfejlesztés mikrocsoportos struktúráját (IPR menedzsment, IPR fejlesztő csoportok, IPR környezeti csoport) állította fel az intézmény, és annak segítségével valósította meg a tervezett feladatokat – minél szélesebb csoportokat megszólítva az intézmény teljes átalakítása érdekében

(Arató és Varga, 2012). Emellett a közvetett – a befogadó környezet működéséből adódó – tanulói sikerességről is mérhető eredményeket várt el az IPR. A tanulói sikerességet az intézményben való bukás- és évismétlésmentes előrehaladásban, a magántanulók és hiányzások számának csökkenésében, a kompetenciamérési eredmények javulásában, valamint a továbbtanulási mutatókban mérték. Minden eredménymutató esetén kiemelten vizsgálták a program fókuszában lévő – halmozottan hátrányos helyzetű – tanulókra vonatkozó pozitív változásokat. Az előrehaladást az intézményeknek az Önértékelés részeként a programirányítás által megadott szempontok szerint kellett beszámolójuk elemeként elkészíteni (Varga, 2015a).

Az IPR modelljének kidolgozása, intézményi bevezetése és elterjesztése érdekében létrehozott Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) az Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) háttérintézményében (suliNOVA Kht., később Educatio Kht.) működött 2003 és 2012 között. A hálózat (OOIH) célja volt, hogy budapesti központján és régiós irodáin keresztül szakmai koordinációval és szolgáltatásrendszerrel segítse a hátrányos helyzetű tanulókat kiemelten támogató közoktatási integrációs folyamatokat, valamint az inkluzív intézményi környezet kialakítását. Szintén az OOIH hatáskörébe tartozott az IPR hatásvizsgálata, mely során évenként adatgyűjtéssel ellenőrizték a forrásfelhasználást, illetve az intézményi és tanulói előrehaladás eredményeit. A hálózat egész országra kiterjedő pontjait kezdetben általános iskolák és szakiskolák, 2007-től óvodák és érettségit adó középfokú intézmények jelentették – a rendeleti szabályozóban előírtak szerint. A koordinációt a pedagógiai intézetekben működő regionális irodák és a budapesti központ látta el. A hálózat bővülését és az IPR kiépítettségét a bekapcsolódó intézmények és tanulók létszámának folyamatos növekedése, valamint a pénzügyi ráfordítások emelkedése jellemezte (1. táblázat).

Az integrációs rendszer (az OOIH működése és az IPR intézményi alkalmazása) innovációs feladatait EU-s fejlesztési források (HEFOP 2.1, majd TÁMOP 3.1 kiemelt programok és az intézmények számára meghirdetett pályázatok) finanszírozták. A hazai közoktatási források biztosították a már kialakított rendszer működtetését. Mindezek azt eredményezték, hogy az IPR – a hozzá kapcsolódó fejlesztésekkel – az ezredfordulót követő évtized hazai esélyteremtésének legnagyobb programjává vált a közoktatásban. A vizsgált oktatási integráció gyakorlatának meghonosítása a köznevelési intézményekben két szempontból is egyedülállónak tekinthető. Egyrészt pedagógiai rendszerének (IPR) intézményi szintű bevezetésével az adott iskola, óvoda egészének szemléletét, gyakorlatát célozta, másrészt a kooperáció elvrendszerére építő

országos hálózati együttműködéssel (OOIH) a köznevelés nagy részét mozgósította (Arató, 2013; Arató és Varga, 2005).

1. táblázat. Az IPR-támogatásban résztvevők száma (Forrás: OOIH, EMMI)

Tanév	Részt vevő gyerek/tanuló				Részt vevő intézmény		
	Óvodai IPR (fő)	Képesség-kibontakoztató felkészítés (fő)	Integrációs felkészítés (fő)	IPR-ben résztvevők, összes (fő)	Érintett óvodák száma	Érintett iskolák száma	Érintett intézmények száma, összes
2003–2004	0	28 564	10 160	38 724	0	174	174
2004–2005	0	28 203	19 171	47 374	0	240	240
2005–2006	0	26 000	22 486	48 486	0	273	273
2006–2007	0	19 205	25 364	44 569	0	328	328
2007–2008	9 457	8 920	23 418	41 795	n.a.	460	460
2008–2009	14 359	0	44 520	58 879	n.a.	651	651
2009–2010	17 663	0	61 341	79 003	674	970	1 644
2010–2011	19 917	0	65 584	85 501	717	985	1 702
2011–2012	20 748	0	74 155	94 903	737	1 522	2 258

Megjegyzés: n.a.=nincs adat

Az elemzés során felhasznált kutatások

Az IPR bevezetését, majd megvalósítási folyamatát több tudományos kutatás alapozta meg. A bevezetéshez alapvetően Havas, Kemény és Liskó (2001) kutatásai nyújtottak adatokat, melyek rámutattak a hátrányos helyzetű tanulókat koncentrálnó régiókra (Dél-Dunántúl, Kelet- és Közép-Magyarország, Észak-Alföld). Így tudományos vizsgálat alapján jelölték ki azokat a területeket, ahol az OOIH megkezdte az IPR intézményi kiépítéséhez nyújtott hálózati szolgáltatásait – régiós irodák felállításával. Születtek IPR-hez kapcsolódó kutatások a projektindítás időszakában is, azonban a vizsgálatok döntő többsége a 2006 és 2010 közötti időszakra fókuszált. Egy olyan országos hatókörű kutatást találtunk, amely 2011-ben visszatekintett a majd egy évtizedes fejlesztésre. További két vizsgálat a programtámogatás lejárta után elemezte az intézményfejlesztési hatásokat.

A hazai iskolarendszer jellemzőit részletesen írta le a roma/cigány általános iskolások szempontjából az 1999–2000-es tanévet vizsgáló országos kutatás (Havas és mtsai, 2001). Egy 2003–2004-es tanévben végzett és bővített országos kutatás alapján kaphatunk további információkat a hazai iskolarendszer jellemzőiről a roma/cigány általános iskolások szempontjából (Havas és Liskó, 2005). A programindítási tapasztalatok jelennek meg az IPR bevezetését,

modellé építését a 2003–2004-es tanévben vállaló bázisintézményeket vizsgáló akciókutatásban, ahol az OOIH szolgáltatásrendszerének, annak hasznosulásának feltárását tartották szem előtt a kutatók (Arató és Varga, 2005). Az integrációs oktatáspolitikai célkitűzések gyakorlatba ültetésének első tapasztalatairól szól az IPR bevezetését követő időszakban született vizsgálat (Németh és Papp, 2006).

A programfejlesztés fő időszakában több országos vizsgálat különböző szempontokból vette górcső alá az elért eredményeket. Az IPR-t mint modellt építő bázisintézmények és kontrolliskolák tanulónak összehasonlítása tanulmányi teljesítményük és egyéb kompetenciájuk tekintetében 2005 és 2007 között történt meg (Kézdi és Surányi, 2008). A pedagógusok attitűdjének változásait is vizsgálták az IPR-es iskolákban, mely attitűdváltást az EU-s forrásból támogatott módszertani képzések hatásától várták (Liskó és Fehérvári, 2008). Az OOIH ötéves működésének esélyegyenlőségi és rendszerelvű vizsgálata szintén 2008-ban történt, egyúttal a támogatott hálózati pontok, a bázisiskolák eredményességével kiegészítve (Arató és mtsai, 2008). A HEFOP-támogatás lejártát követő hatásvizsgálat 2010-ben történt, mely a program következő projektszakaszának tervezését is támogatni kívánta a feltárt eredményekkel (Reszkető és mtsai, 2010).

A fejlesztéssel kapcsolatos számvetést és az elért hatás nyomonkövetését a roma/cigány és hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási helyzetének vizsgálata jelentette, melyben a szegregáció kérdésköre volt az egyik fontos fókusz – idősoros összevetésben (Havas és Zolnay, 2011). Az IPR-finanszírozás megszűnését követően készült vizsgálat részeként több tématerületet jártak körbe 2014-ben. A rejtett és nyílt attitűdök feltárása történt az IPR-t alkalmazó intézményvezetők körében, megfigyelve az eredményességnek gátat szabó hatásokat az integrációra épülő minőségi oktatási környezet kialakítása során (Arató, 2015). Ugyanezen kutatás másik fókusza a tanulói teljesítmény és az inkluzív oktatás összefüggésének elemzése volt az IPR-es iskolákban (Varga, 2015a).

Fejlesztési tapasztalatok tudományos kutatások tükrében

Az IPR kiépítését célzó fejlesztéseknek két alappillére volt: az integrált oktatásszervezési keret (equality) megteremtése és a méltányosságot biztosító pedagógiai tartalmak (equity) növelése, melyek együttesen alkotják az inkluzív (kölsönös befogadó) tanulási környezetet. Az előzőekben felsorolt kutatásokra támaszkodva az inklúzió folyamatelvű modelljének (Varga, 2015a 66.) három szegmense – bemenet, folyamat, kimenet – alapján vesszük sorra az IPR rendszer- és intézményi szintű fejlesztési tapasztalatait.

Bemenet

Az inkluzivitás bemeneti kritériuma akkor teljesül, ha igazolható, hogy a vizsgált területre –például az oktatási intézménybe – történő bevonás során minden személyre kiterjedően egyaránt érvényesültek az egyenlő bánásmód szempontjai. Ennek során kiemelt figyelem és cselekvés irányul az integrált környezet létrehozására, valamint a szegregációs helyzetek felszámolására (Varga, 2015. 67.).

A hazai oktatási esélyegyenlőségi törekvések egyik fókuszában a társadalmi hátrányokkal küzdő, azon belül kiemelten a roma/cigány közösségek álltak az elmúlt évtizedekben (Forray és Pálmainé, 2000). A rendszerváltást követő demokratizálási folyamatok következtében fogalmazódott meg az a társadalmi elvárás, hogy a cigányság kisebbségi jogainak biztosítása pozitív változást eredményezzen a roma/cigány népességre általánosan jellemző alacsony iskolázottsági helyzetben is. Azonban az 1989-es politikai átalakulás következtében kiépülő piacgazdaság ellenható folyamatokat indított el, mely az iskolázatlan rétegek, így a cigányság nagy részének munkaerőpiacról való fokozatos kiszorulását, majd stabil munkanélküliségét hozta. A munkaerőpiaci hátrányokat tovább súlyosbították az átalakuló települési és térségi adottságok. Ennek háttérben az ezredfordulóra kialakult és egyre fokozódó települési szegregációs folyamat állt, mely erős kölcsönhatásban volt (és van a mai napig) az iskolai végzettséggel. Az iskolázatlan lakosság ugyanis „bentragadt” vagy beáramlott az elszegényedő helyekre (pl. volt iparvidékek, aprófalvas településszerkezetű megyék, zsáktelepülések), ugyanakkor az iskolázott családoknak volt lehetőségük a gazdasági prosperitást ígérő térségekbe vándorolni.

Havas és munkatársai (Havas és mtsai, 2001; Havas és Liskó, 2005; Havas és Zolnay, 2011) mindhárom kutatásának alap gondolata, hogy a szegregációs és szelekciós folyamatok felszámolása elengedhetetlen az esélyegyenlőség elvű integrációs politika gyakorlatba ültetéséhez. Már 2001-ben megállapították, hogy a rendszerváltás után felerősödött lakosságcsere bizonyos térségeket, régiókat különösen érintett, és kialakult több mint száz olyan iskola, ahol felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű, köztük roma/cigány családok gyermekei. Arra is rámutattak, hogy az ezredfordulóra az iskolai szelekciós mechanizmusok is felerősödtek, így a heterogén összetételű településeken egyre inkább megjelentek a „cigány iskolák” és „cigány osztályok”. A szelekciót elősegítette a szülők szabad iskolaválasztási lehetősége és a tagozatos oktatásszervezési formák működtetése. Az elkülönítés további és sajátos formájaként azonosították a kutatók a „kisegítő” tagozatra irányítást, illetve a

magántanulóvá nyilvánítást, melyek szintén erősen jellemezték a vizsgált tanulói csoportot.

Havas és Liskó (2005) következő kutatása – melynek adatfelvétele az IPR indításának időszakában volt – romló tendenciát mutatott a szegregáció szempontjából. Az eltelt négy év alatt másfélszeresére emelkedett azoknak a magyarországi iskoláknak a száma, ahol a roma/cigány tanulók többséget alkottak. Kiemelték, hogy a nagyobb településeken a magas roma/cigány arányú iskolák kialakulásában jelentős szerepet játszott az iskolák közötti szelekció is. Megfigyelték azt is, hogy az egyiskolás településeken a roma/cigány tanulók iskolai arányát jelentősen befolyásolta a helyben lakó, de más településre eljáró (bejáró) diákok száma. A kutatás egyúttal megerősítette a 2001-es vizsgálat azon megállapítását, mely szerint az iskolán belüli elkülönítésnek a magyar iskolarendszerben több évtizedre visszatekintő hagyományai vannak. Az elkülönítésben keverednek az egyértelmű faji, etnikai (a cigányságot érintő) diszkrimináció és a társadalmi szelekció elemei, ami azt eredményezi, hogy létrejönnek a magasabb társadalmi státusú családok gyerekeinek a magasabb színvonalú oktatását szolgáló, minőségi pedagógiai szolgáltatásokat biztosító osztályai.

Havas és Zolnay (2011) vizsgálatának idősoros kimutatásai azért voltak meghatározóak az IPR bevezetésének szempontjából, mert már kellő időtávlatban jelezték a szegregáció fokozódását, ráirányítva a figyelmet arra, hogy az integráció szándéka (az esélyegyenlőség hangsúlyozása) önmagában, jogszabályi garanciák és következetes megvalósítás nélkül nem elegendő. Megállapították, hogy számtalan történelmi beágyazódású és társadalmi-gazdasági folyamat által meghatározott ellenható mechanizmus akadályozza a megvalósulást, melyeket csak célzott beavatkozásokkal (a méltányosság elvrendszere mentén) lehet ellensúlyozni. Tágabb – társadalmi – kontextusban értelmezve az integráció kérdéskörét vált láthatóvá, hogy komplex beavatkozás szükséges a marginalizálódott közösségek hátrányainak ellensúlyozására egyediségükhöz igazodó változások generálásával. Ennek részeként az iskolarendszer szintjén is határozott lépéseket kell tenni azért, hogy az intézmények között és azokon belül megfigyelhető szelekciós mechanizmusok megváltozzanak.

A szegregáció felszámolását felvállaló döntéshozói elköteleződés szükségessége és a beavatkozások jogi kereteinek biztosítása hangsúlyos pontként jelenik meg Havas és munkatársai valamennyi kutatásában. A 2011-es vizsgálatnak már voltak arra vonatkozó adatai, hogy a nem kellően határozott és számonkérhető jogszabályi keretek miként teszik esetlegessé az integrációs formák kialakítását, illetve hogyan erősítik fel a látens szelekciós

mechanizmusokat. A szegregáció elleni fellépés hazai feltételeit megteremtették az ezredfordulót követő jogi rendelkezések, melyek között mérföldkövet jelent a 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról, majd a közoktatási törvény 66. §-a, mely 2007. január 1-től szigorította a tanulók általános iskolai felvételénél alkalmazott szabályokat. A jogszabályokban – különösen az utóbbiban – foglalt elvárások teljesülése azonban meglehetősen esetleges volt, többféle lehetőség adódott a szelekció fenntartására. A kutatók az IPR széles körű terjedésének időszakában figyelték meg az intézmények között a tanulói eljárással kialakuló homogén iskolákat, illetve intézményen belül a csoportbontással vagy „képessegek” szerinti szétosztással kialakított elkülönítéseket (Havas és Zolnay, 2011).

Egyértelműen látható a leírt tapasztalatok alapján, hogy a nemzetközileg is elismert inklúziós mozgalmak és modellek (pl. Education for All, Inklúziós Index, Inclusive Excellence) elvrendszere jogosan tör lándzsát az integrált tanulási környezet mellett. Az IPR bő évtizedes gyakorlata megerősíti, hogy az integráció (a szegregáció felszámolása) elengedhetetlen feltétele az inkluzív folyamatok elindításának, ami a lemorzsolódás ellen ható környezeti feltételeket teremt. Az is megerősödött, hogy a szegregációt/szelekciót eredményező, berögzült társadalmi stratégiák áttöréséhez határozott oktatáspolitikai lépések és számonkérhető cselekvések kellenek.

Folyamat – intézményi szintű elemek

Az utóbbi évtizedek oktatáskutatásai egyre inkább hangsúlyozzák, hogy a sokszínű tanulási környezet (Diverse Learning Environment) alapfeltétele a minőségi oktatásnak (Hurtado és mtsai, 2012). A minőségi oktatási környezet hatékonyan vonja be és aknázza ki az erőforrásokat, mérhető „kiválóságot” eredményez, és ezeket mindenkire érvényesíti méltányos szolgáltatásrendszerével. Az is bizonyított, hogy az inkluzív kiválóság (Inclusive Excellence) modelljének szemléletrendszere (attitűd) és a tanulási folyamat során választott pedagógiai eszközrendszere csak együttesen képes biztosítani a sikeres együtt-tanulást, nevelést (Baumann és mtsai, 2005; Milem és mtsai, 2005; Williams és mtsai, 2005). Hasonlók a tapasztalatai az Inklúziós Index használóinak is, akik modelljükben valamennyi résztvevő (tanár, diák, szülő) befogadó attitűdjét elsődlegesnek tartják, és folyamatosan mérik, fejlesztik és erre épülően javasolnak pedagógiai eszközöket (Booth és Ainscow, 2002).

A következőkben, tovább bontva az inkluzivitás folyamatát, összességében hat csoportba sorolható tényezőjét vizsgáljuk. Az első a résztvevők kölcsönös együttműködését generáló nyitott, szabad terek és eszközök, vagyis az inkluzív tér és tárgyi környezet, amit közösen alkotnak meg a térben lévő személyek. A

sokszínűség értékelésének már említett szemlélete, attitűdje azért fontos szempont, mert ez az inklúzió sarokköve, ami a befogadási folyamat minden szereplőjét jellemezi, és a közös térben lévők pozitív attitűdjében érhető tetten, háttérbe szorítva a negatív sztereotípiákat. A megvalósítók felkészültsége mint szempont biztosítja, hogy az inkluzív szemlélet gyakorlatba ültetéséhez elengedhetetlenül szükséges cselekvések eredményesek legyenek. Az intézményi pedagógiai szolgáltatások szempontjának körébe az egyéni tanulói utak megértése, segítése, valamint a személyre szabott tartalmak és cselekvések tartoznak. Az együttműködés és partnerség szempontja az inkluzív téren belüli és kívüli személyek, csoportok és intézmények közös cselekvésének fontosságát hangsúlyozza. A folyamatos megújulás szempontja a befogadó környezet kialakításának feltétele és jellemzője, mert nem egyszeri beavatkozásként értelmezi az inkluzivitásra törekvést, hanem folyamatos méréssel, értékeléssel kísért megújításként, ami a lehető legtöbb erőforrás mozgósításával valósítja meg intézményi szintű cselekedeteit (Varga, 2015a).

A tárgyi környezetre vonatkozóan Havas és munkatársai (2001) első vizsgálata megállapította, hogy minél inkább koncentrálnak a roma/cigány tanulók egy iskolában, annál jellemzőbb a tárgyi és személyi feltételek hiánya. Ezt ellensúlyozandó, az IPR-es támogatások (az EU-s és a hazai források egyaránt) folyamatosan lehetővé tették a tárgyi feltételek javítását. 2006-ot követően pedig az iskolafelújításokra elnyerhető EU-s pályázati források egyik feltétele volt az IPR intézményi bevezetése. Mindezek hatása mérhetővé vált: a 2015-ben végzett kutatás szerint nem volt már hatalmas különbség az ország különböző helyein lévő, IPR-t bevezető iskolák tárgyi feltételeiben. Így lehetőség nyílt felfigyelni arra, hogy a téri környezet kialakításnak, kihasználtságának eltérései hogyan függnek össze a tanulói sikerességgel. Ahol a környezet kölcsönös befogadást tükrözött a közösen kialakított és használt terekkel, eszközökkel, ott a tanulók iskolai előrehaladása is eredményesebb volt (Varga, 2015a). Mindez azt jelzi, hogy a korai iskolaelhagyás fejlesztésébe fogó intézmények tárgyi feltételeinek javítására nyújtott támogatás fontos, de éppen annyira lényeges ezek hasznosulását is nyomon követni, segíteni.

Az integrációt internalizáló attitűd fontosságát szinte valamennyi IPR-re vonatkozó kutatás kiemelte. Havas és munkatársai (2001) első vizsgálata kimutatta, hogy az előítéletes viselkedés, ami a pedagógusok és iskolavezetők egy részét jellemezte, negatívan hatott a tanulói teljesítményekre és az előrehaladásra. Arató és Varga (2005) az IPR modellépítésére vállalkozó bázisiskolákat vizsgálva hangsúlyozta, hogy a fejlesztés során a kooperáció elvrendszere mentén a pedagógusok körében szervezett horizontális tanulás erősen hatott az integráció fókuszának belsővé tételére egyéni (pedagógusok) és

intézményi (iskolák) szinten egyaránt. Ahol ez a fókusz erősebb volt – kialakult az integrációval kapcsolatos pozitív attitűd –, ott sikeresebbek voltak a fejlesztési folyamatok is. Az integrációs folyamatok elindítását követően Németh és Papp (2006) mutatott rá arra, hogy az együttnevelésben elkötelezett megvalósítói attitűd nélkül mennyire eredménytelen az integrációt szorgalmazó oktatáspolitikai szándék gyakorlatba ültetése. Különösen akkor, ha a pedagógusok, intézményvezetők és iskolák „kényszervállalkozóként”, valódi elköteleződés nélkül valósítják meg az integrációs programot. Liskó és Fehérvári (2008) kutatása az IPR-t alkalmazó iskolák pedagógusai attitűdjének változását vizsgálta az integrációra felkészítő módszertani képzések után. Megállapították, hogy a pedagógusképzések önmagukban nem elegendők ahhoz, hogy az integrációt elutasító, az „áldozatokat okoló” pedagógusi szemléletben áttörő legyen a változás. Arató 2015-ben elemezte, hogy az IPR-t működtető iskolák vezetőinek attitűdje fontos hatással van az integrációs folyamatokra. A vezetők sztereotípiáit feltárva azt mutatta be, hogy ezek a korlátozó attitűdök milyen mechanizmusokon keresztül szabnak gátat az integráció érdekében végzett fejlesztéseknek, így az inklúzió sikerességének. A felsorolt tudományos tapasztalatok megerősítették, hogy az integráció melletti elköteleződést nem elegendő oktatáspolitikai szinten biztosítani, a gyakorlatban akkor lesz valódi változás, ha az intézmények szintjén is eléri a „kritikus értéket” a befogadás attitűdje. Kritikus érték alatt értjük, hogy az intézményvezetői elköteleződés mellett kellő számú pedagógus is internalizálja és képviseli az integráció és inklúzió szemléletét. Nem kétséges, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzésével kapcsolatban zajló intézményfejlesztések első lépéseként a résztvevői bevonódást, elköteleződést szükséges kialakítani. Ehhez kiváló szemléletformáló eszközt nyújthat az Inklúziós Index indikátorrendszere, mely kipróbált, működő modell. Strukturálisan biztosíthatja és fenntarthatja a bevonódást a kooperatív alapelveken nyugvó, mikrocsoportos formára épülő intézményfejlesztés is, ahogyan ezt az IPR-kiépítés bizonyította.

A minőségi oktatás szükségességére is valamennyi elemzett kutatás kitért. Havas és munkatársai (2001, 2005, 2011) mindegyik vizsgálatukban szociológiai megközelítésben részletezték azokat a korlátokat, amelyek a roma/cigány tanulók pedagógiai szolgáltatásokhoz való hozzáférését jellemzik. Ahogyan a tárgyi ellátottság tekintetében, úgy a pedagógiai szolgáltatásrendszer, módszertani felkészültség szempontjából is alacsonyabb minőséget találtak már 2000-ben a szegregált iskolákban, és megállapításaikat későbbi kutatásaik is megerősítették – hasonló helyzetet írt le Messing és Molnár (2008) cigány tanulók tanulási ambícióit vizsgálva, az aspirációk mögött rejlő okokat feltárva. Arató és Varga 2005-ben kimutatta, hogy a pedagógusok körében az

integrációval való azonosulás (IPR-fókusz) a pedagógiai-módszertani eszköztár bővülését vonta maga után. Ugyanerre a megállapításra jutott Kézdi és Surányi (2008), akik az IPR-t alkalmazó iskolákban nagyobb arányban találtak személyközpontú és a kooperációt, valamint az interaktivitást eredményező pedagógiai eszközöket, melyek hatékonyabbak az együttnevelés során. Németh és Papp (2006) az integrációs folyamatok első éveiben éppen azt hiányolták, hogy az oktatáspolitikai elvek nem tükröződtek a pedagógiai eszköztár bővülésében az általuk vizsgált IPR-es iskolákban. A hatékony pedagógiai eszközök ugyanis szisztematikus és hosszabb ideig tartó fejlesztés eredményei, melyek az IPR első éveiben még nem jellemezték az iskolák nagyobb részét. Varga 2015-ben részletesen elemezte az IPR-t megvalósító iskolák környezetét és pedagógiai eszközrendszerét, kimutatva, hogy ennek fejlettsége függ a pedagógusok attitűdjétől és egyben erőteljesen hat a hátrányos helyzetű diákok iskolai sikerességére. Ezen belül kimutatható volt, hogy a személyre szabott (tanulóra egyediségében reagáló) pedagógiai munka szoros összefüggésben áll a tanulói teljesítményekkel. Mindezekből következik, hogy az inkluzív környezet szakmai-szolgáltatási feltételei – melyek a pedagógusok felkészültségében, az intézmény tanulóra szabott pedagógiai szolgáltatásaiban érhetőek tetten – tudatos fejlesztése megkerülhetetlen az integrált környezetben. E nélkül kiüresedik az integráció és a kudarcok indokaként megerősödnek a célcsoporttal szembeni előítéletek, sztereotípiák. Ám a befogadó attitűddel rendelkező intézmények tettekre készebbek és sikereesebbek a környezet inkluzívabbá tételében is (Varga, 2015a). A tanulói lemorzsolódás megelőzése érdekében tehát fontos a „jószándék” (attitűd) mellett a szakmai felvérteződés is, hogy képes legyen a pedagógus a tanuló egyéni sajátosságaira, igényeire és elvárásaira releváns pedagógiai válaszokat adni.

A partneri kapcsolatok tekintetében az IPR-t működtető intézményeknek több feladata és lehetősége is volt. A közvetlen környezetükben lévő intézményekkel, szervezetekkel az IPR tartalmi szabályozójának megfelelően szoros kapcsolatot kellett kiépíteniük, de beágyazódtak az OOIH által kialakított szakmai-partneri hálóba is. Az IPR-es intézményekre vonatkoztatva Varga (2015) kutatása egyértelműen kimutatta, hogy a sikereesebb tanulókat kibocsátó iskolának szélesebb körű és pozitívabb megítélésű a partneri hálózata. Az integráció és inklúzió kiépítését (IPR) támogató szolgáltatások hálózatát (OOIH) is több kutatás érintette. Az IPR bevezetésének első tanévét elemző akciókutatásban (Arató és Varga, 2005) a támogató eszközök hatását vizsgálva megállapították, hogy a vertikális (programirányító központból érkező) hálózati eszközök alapvetően a koordinációt és a minőségbiztosítást garantálják, míg a horizontális hálózati eszközök (az IPR-t bevezető iskolák együttműködési formái)

a pozitív attitűd erősítését és a hatékonyabb szakmai fejlődést biztosítják – ideális esetben. Ezt erősítette meg Arató és munkatársai 2008-ban végzett vizsgálata azzal a kiegészítéssel, hogy a minőségbiztosításra és a differenciált régió- és intézményfejlesztésre kiemelt figyelmet kell fordítani a támogató szolgáltatások tervezése során – horizontális és vertikális szinten egyaránt. Reszketőék (2010) hatásvizsgálata egyértelművé tette, hogy a pedagógiai eszköztár bővítéséhez – az attitűdváltozás és képzési kínálat mellett – a bevezetést támogató szakmai-hálózati szolgáltatásnak is nagy jelentősége volt, ugyanis ez a hálózati szolgáltatás rendszerszintű fejlesztést generált az intézményekben az inkluzív környezet kialakítása érdekében. Valamennyi kutatás azt erősítette, hogy az együttnevelés feltételeinek kialakításához elengedhetetlen egy olyan szakmai támogató hálózat, amelynek horizontális pontjain az IPR-t alkalmazó intézmények állnak, és amelyeket szakmai hálózatba szerveződő külső szakemberek segítenek egy központi és több régiós iroda koordinálásával. A hálózat a fejlesztési folyamatokhoz kölcsönös tanuláson alapuló szakmai háttérrel nyújt a különböző intézmények gyakorlatából merítve, melyek megosztását, minőségbiztosítását, adaptációs folyamatait a külső szakemberek segítik.

Az IPR-hálózat aktív időszakáról fontos és nélkülözhetetlen támogatásként számoltak be a programot működtető intézmények, később pedig bizonytalanságot eredményező hiányként tűnt fel a kutatásokban (Arató, 2014). A tanulói lemorzsolódás csökkentése érdekében is megkerülhetetlen, hogy a széles partneri viszony és a hálózati tanulás beágyazódjon az intézményfejlesztéssel megbízott Pedagógiai Oktatási Központok (POK) szakmai támogató rendszerébe. Ezzel érhető el, hogy a POK egy-egy intézmény számára nyújtott helyi segítsége megsokszorozódjon más intézmények tapasztalatai által, valamint kiegészüljön a jogszabályokban és ajánlásokban is rögzített szektorközi együttműködéssel.

Kimenet

Az intézmények inkluzívá válási folyamatának szerves része az a helyzetkép, amit a fejlesztési folyamat egyes pontjain, „kimenetein”, a befogadás és annak irányába való elmozdulás mértékéről kaphatunk (Varga, 2015. 69.). Oktatási fejlesztések esetén vizsgálhatjuk az intézményben bekövetkezett változásokat, illetve a diákok teljesítményeit, beleértve a lemorzsolódás nélküli előrehaladást és a sikeres továbbtanulást. Sajnálatos módon az IPR pénzügyi támogatás elszámolásaként leadott tanulói előrehaladási adatok tudományos szintű feldolgozása nem történt meg. Ennek háttérében a hiányos adatbázis, illetve az adatgyűjtés „szórványossága” állhat. Fontos tanulsága az IPR működtetésének,

hogy szükséges a fejlesztések részévé tenni a kimenet mutatóinak pontos meghatározását, rendszeresen gyűjteni, értékelni az adatokat, valamint a fejlesztő jellegű visszacsatolás részévé tenni.

Az IPR-modell kiépítésének szükségességét Havas és munkatársai (2001, 2005) kutatásai azzal erősítették meg, hogy adatokkal bizonyították a fókuszban lévő tanulócsoporthoz iskolai eredményeinek és továbbtanulási lehetőségeinek jelentős elmaradását. Az integrációs folyamatok tanulói hatását először Kézdi és Surányi (2008) vizsgálta, akik közvetlen összefüggést találtak az integráló környezet – és annak pedagógiai fejlettebb eszközrendszere – és a tanulói teljesítmény (pl. tanulmányi eredmények, előrehaladás, nem kognitív készségek) között. Arató és munkatársainak (2008) vizsgálata is kitért a tanulói teljesítményekre, és ők is megállapították, hogy az inkluzivitást érvényesítő (magasabb IPR-kiépítettségű) intézmények hátrányos helyzetű diákjai kevésbé morzsolódnak le, és előrehaladásuk során gyakrabban választották az érettségi adó középfokú intézményeket. Varga (2015) kimutatta, hogy az IPR-t alkalmazó iskolák hátrányos helyzetű tanulóinak iskolai sikerei (továbbtanulási mutatói) szorosan összefüggnek az intézmény inkluzivitást biztosító eszközrendszerének fejlettségével, vagyis az IPR-kiépítettségével.

Az inkluzivitás kimenetének mérhetősége szempontjából fontos eredményeket közöl Papp Z. (2013), kutatásában a pedagógiai hozzáadott érték kiszámítására használatos eljárásokat alkalmazta a PISA-adatokra, illetve a magyarországi telephelyi adatokra. A hozzáadott érték számításakor az esélyegyenlőséget is figyelembe vette, illetve a sikeres (reziliens) hátrányos helyzetű iskolák néhány jellemzőjét is feltárta. Az iskolák elemzésekor figyelembe vette a telephelyi becslt roma tanulói arányt és a támogató programokat is. A programok esetében azt vizsgálta, hogy „azok az iskolák, akik az Integrációs Pedagógiai Rendszert használták, azonos roma arány mellett képesek voltak-e nagyobb pedagógiai hozzáadott értéket produkálni, mint azok, akik nem” (Papp Z., 2013. 81.). A különböző iskolatípusok eltéréseit részletesen elemezve összegzően megállapítja, hogy „A gettóiskolákat leszámítva az IPR alkalmazása mindegyik roma arány szerinti iskolatípusban hozzájárult a kompetenciaértékek családi háttér becsléséhez képesti növekedéséhez” (Papp Z., 2013. 87.).

Mindezekből az következik, hogy az IPR modellje – a szegregáció lebontását követő tudatos intézményfejlesztés mentén – alkalmas eszköz volt az óvodai, iskolai környezet befogadóvá tételére és a tanulók eredményeinek növelésére, különös tekintettel a fókuszba emelt hátrányos helyzetű, lemorzsolódással veszélyeztetett csoportra. A jelenlegi, tanulói lemorzsolódás megelőzését támogató intézményfejlesztések szerencsésebb helyzetben vannak abból a

szempontból, hogy a beavatkozásokat megelőzi és kíséri a folyamatos jelzőrendszeri adatszolgáltatás, ami félévente a tanulókra vonatkozóan megmutatja az előrelépést vagy lemaradást. Ehhez szükséges hozzákapcsolni az intézményfejlesztésre vonatkozó visszamérési adatokat is, hogy a tanulói adatok háttérben meghúzódó okokra is fény derülhessen.

A sikeresség kritériumai

Egy rövid fejezet erejéig kiemeljük az IPR-hez kapcsolódó legutóbbi vizsgálatunk eredményeit. Már az IPR-támogatások lezárta után (2014-ben) kerestük meg a 2006–2007-es kutatásba (Liskó és Fehérvári, 2008) bevont IPR-es intézményeket. A követő kutatás azt bizonyította, hogy az inklúziós rendszer fejlettsége pozitívan hatott a tanulói teljesítményekre, függetlenül az intézmény földrajzi elhelyezkedésétől és tanulói összetételétől (Varga, 2015a). A tanulói teljesítményeket a lemorzsolódás (bukás, évismétlés), valamint középfokra való továbblépés országos átlaghoz közelítő arányai mutatták, vagyis olyan adatok, amelyek a korai iskolaelhagyás ellen hatnak. Ez az eredmény azért különösen fontos, mert nincs olyan hozzáférhető adatrendszer, amely a köznevelés egészére vonatkozóan mutatja meg az IPR tanulókra tett hatását.

Kutatásunkban a vizsgált iskolákat (N=72) a diákok eredményességi mutatói szerint négy – egyre alacsonyabb értéket mutató – kategóriába (sikeres, haladó, leszakadó, sikertelen) soroltuk (Varga 2015a 138.). A vizsgálat az egyes kategóriákba tartozó intézmények összesített és átlagolt jellemzőit elemezte az inklúzió folyamatának előzőekben is használt szempontrendszer alapján. A kutatás közvetlen kapcsolatot talált az inkluzív környezet mutatóinak fejlettsége és a tanulói sikeresség között, különösen a legsikeresebb intézményekben. Ezek a sikeres iskolák rendkívül sokfélék, azonban egyediségükhöz igazított inkluzív környezetet voltak képesek létrehozni – az alappilléreket megtartva. A sikeres intézmények tehát modellek, az inkluzív környezet megvalósításának gyakorlati példái. A kutatás szerint a sikeresnek mondható intézmények egyik sajátossága, hogy helyesen ismerték fel saját helyzetüket, és a felmerült problémákra, változásokra megfelelő válaszokat tudtak adni. Az is látható, hogy ezekben az iskolákban gyakran dolgoznak olyan elkötelezett személyek, akik a fókuszban lévő tanulói csoport érdekeit eredményesen tudják képviselni intézményi szinten is. Szakmai felkészültségük és folyamatos fejlődési igényük is magas szintű, szemléletük partnerorientált. Az inkluzivitás magas fokához szükséges összetevők némiképp eltérő mértékben jellemzik a sikeres intézményeket attól függően, hogy milyenek a települési, térségi adottságaik. A hátrányosabb peremfeltételekkel rendelkező intézményekben nagyobb mértékű inkluzivitás épült ki a tanulói sikeresség elérése érdekében. Ám bármennyire is sikeres egy

adott pillanatban egy intézmény, az inklúzió fenntartásához elengedhetetlen a folyamatos megújulás és az ehhez szükséges erőforrások biztosítása. A fenntartást szolgáló erőforrások mértékét meghatározza, hogy az adott intézménynek milyen erőfeszítéseket kell tennie saját és tanulói hátrányainak ellensúlyozására.

A vizsgálat intézményi körének – a diákok iskolai sikerei szempontjából – másik végponton elhelyezkedő iskoláiról (sikertelen kategória) a kutatás megállapította, hogy a térségi és települési hátrányokat nem lehet figyelmen kívül hagyni, mivel a sikertelen intézmények mindegyike szegregálódott és hátrányos helyzetű térségben elhelyezkedő kisiskola volt. Ezt a megállapítást Havasék kutatásai és más vizsgálatok is hangsúlyozták. Például Papp Z. (2013. 87.) kompetenciaérték-növekedést vizsgáló tanulmányának összegzésében kiemeli, hogy „A gettóiskolákon úgy tűnik, nem segít sem az IPR, sem a kisebbségi oktatási program.” A halmozottan hátrányos térségben lévő intézményektől csak akkor várható az inkluzív környezet kiépítése és fenntartása, ha jelentős erőforrásokkal támogatott komplex (és nem csak iskolai szintű) beavatkozás történik. Ellenkező esetben az iskolai fejlesztések töredezettek lesznek, és alapvető hatást nem tudnak kifejteni az ellenható tényezők miatt. Ez jellemezte a sikertelen kategóriába tartozó intézmények azon részét, ahol az inklúzió szempontrendszer alapján ugyan nem voltak jelentős leszakadások, mégsem voltak képesek sikeres tanulói csoportokat kibocsátani.

A kutatás azt is megmutatta, hogy a kevésbé kedvezőtlen környezeti adottságú (a tanulói teljesítmény alapján a haladó és a leszakadó kategóriába sorolt) intézmények több inklúziós területen a sikertelen intézményi csoportnál alacsonyabb mutatókkal rendelkeztek. Valószínű, hogy ezek az iskolák egy-egy egyedi területen való fejlettségük és támogató környezeti adottságuk révén nem kerültek lemaradóbb intézményi kategóriába, de éppen a sokféle területen való hiányosságuk akadályozza előrelépésüket a tanulói sikeresség felé. Szükségesnek látszik ezen intézmények esetén is a helyi szintű inklúziós elemzés elkészítése, és az erre épülő egyedi és differenciált fejlesztés megtervezése.

Ebben a rövid összegzésben a most induló tanulói lemorzsolódást megelőző fejlesztés számára azokat a pontokat emeltük ki, amelyek az IPR tízéves működtetésére támaszkodva bizonyítottak. A megállapítások egybecsengenek az Európai Unió kutatásaiban, ajánlásaiban és szakmai anyagaiban foglaltakkal, ami miatt mégis megfontolandók, hogy hazai tapasztalatokon nyugszanak.

Összegzés

Az IPR-t vizsgáló kutatások megállapításai az IPR kiépítésének egy évtizedes tapasztalata alapján az iskolai lemorzsolódás megelőzését célzó és

rendszerszinten támogatott intézményfejlesztések számára nyújtanak fogódzókat. A részletesen kifejtett vizsgálati eredményekre támaszkodva az inklúzió folyamatelvű megközelítésének egyes szegmenseire vonatkoztatva tehetünk összegző megállapításokat.

A bemenet oldaláról vizsgálódva azt találtuk, hogy az integráció melletti oktatáspolitikai elköteleződés fontos, de nem elégséges tényező a kialakult szegregáció leépítéséhez, illetve a szelekciós folyamatok ellensúlyozásához. A minden tanuló számára sikeres előrehaladást biztosító heterogén környezet kialakításához határozott szabályozók és szankciók vezethetnek csak. Az is láthatóvá vált, hogy a szegregált (gettósodott) helyzetben, tanulói összetétellel az intézmény belső fejlesztése során kialakított inkluzív környezeti feltételek ellenére elmaradnak a várt tanulói teljesítmények. Miközben van néhány olyan példa, ahol sikeres deszegregációs folyamat következtében indulhatott meg az intézmények befogadóvá tétele (Szűcs, 2008).

A fejlesztések folyamatának szegmenseit áttekintve megállapítottuk, hogy a tárgyi feltételek biztosítása fontos eleme a vonzó intézményi környezetnek, azonban a közösen kialakított és kölcsönös befogadást mutató terek kihatnak a hasznosíthatóság mértékére. Azt is bizonyítottuk, hogy a pedagógusok és intézményvezetők befogadó attitűdje alapvető sikerkritérium, illetve ennek hiánya döntő gát az inkluzív környezet kiépítésében, a tanulói sikerek elérésében. Több vizsgálat kiemelte, hogy a befogadó attitűd felerősíti az inkluzivitás biztosításához szükséges pedagógiai eszközök és felkínálható szolgáltatások fejlesztésének és használatának igényét a pedagógusok körében. Szintén megerősödött, hogy a tanulók egyéni igényeinek figyelembevétele és az e mentén kialakított személyes gondoskodás kulcsszerepet tölt be a sikeres tanulói előrehaladásban. A kutatások rámutattak arra is, hogy az inkluzív környezet kialakításához elengedhetetlen a partneri – akár szektorközi – kapcsolatok széles köre és a fejlesztést támogató szakmai hálózat. Előbbi a feladatmegosztást segíti, utóbbi a programot működtetők kölcsönös tanulására építve biztosítja külső szakemberek bevonásával az intézményfejlesztés differenciálását és minőségbiztosítását.

A kimenettel kapcsolatosan döntő eredménynek látjuk, hogy az inkluzív környezeti feltételek egyaránt kialakíthatók különböző jellemzőkkel rendelkező térségekben, eltérő méretű településeken és iskolákban. Ezzel összefüggésben azonban fontos hangsúlyozni, hogy a tanulói összetételtől és az intézmény inkluzivitásának kiépítettségétől függ, hogy milyen mértékű anyagi és humán forrás szükséges a sikeres fejlesztéshez, illetve megállhat-e a fejlesztés az intézmény szintjénél vagy komplex (települési szintű és több ágazatra kiterjedő) beavatkozás szükséges. Az is láthatóvá vált, hogy a sikeres inklúzió mérhető a

tanulói eredményességben – a fókuszban lévő hátrányos helyzetű, lemorzsolódással veszélyeztetett diákok esetén is.

Összegzően elmondható, hogy a hazai, teljes oktatási rendszert célzó és a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók korai iskolaelhagyását megelőző fejlesztések szerencsés helyzetben vannak, hiszen támaszkodhatnak az elmúlt bő évtized integrációs törekvései során Magyarországon felhalmozódott gyakorlati tapasztalatokra és a tudományos kutatások megállapításaira is. Láthattuk, hogy az IPR kiépítését alapos – rendszerszintű – tervezés előzte meg, oktatáspolitikai elköteleződés állt mögötte, és megfelelő mennyiségű forrást sikerült az induló években hozzárendelni. A program akadálytalan fejlődését és a közoktatás egészét átható eredményességét azonban számtalan tényező gátolta. Az integrációval szembeni történelmi örökségek, a társadalmi kontextus és ellenállás sok helyen feloldatlan szegregációs vagy kényszerintegrációs helyzeteket teremtett, lehetetlenné téve a sikeres inkluzív környezet kiépítését. A belépő intézmények ugrásszerű növekedését, fellépő szolgáltatási igényeik sokféleségét egyre kevésbé tudta kellő szakmai támogatással és ellenőrzéssel követni a programirányítás. Interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések során számoltak be az IPR különböző szinterein dolgozó szakemberek a program különböző szakaszaiban fellépő finanszírozási nehézségekről (Arató, 2015; Arató és mtsai, 2008). Így például a programfejlesztés EU-s támogatási forrásainak akadozása töredezetté tették a tervezés lépéssorának gyakorlatba ültetését az első öt évben, illetve az azt követő időszakban az intézményi támogatások csökkenése és csúszása nehezítette a helyi szintű megvalósításokat. További gondot jelentett, hogy nem sikerült ténylegesen kialakítani a differenciált anyagi és szakmai intézményi támogatás rendszerét, ami alapfeltétele a helyi adottságokra szabott inkluzív pedagógiai környezetnek. Sajnálatos, hogy miközben az iskolák évente adtak számot az IPR intézményi szintű fejlesztésének eredményeiről, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók előrehaladásáról, nem készült el ezek nyilvános összegzése, vagyis létezett valamiféle jelzőrendszer, ám ennek rendszerszintű értelmezése és visszacsatolása kevésbé érvényesült. Ebből adódóan nem ismerjük a közoktatási rendszer egészére vonatkozóan az IPR-kiépítés sikeres területeit, illetve a fejlesztések gyenge pontjait. Ugyan a programirányítás (OOIH) működéséig elérhetőek voltak integrációs jó gyakorlatok – konferenciákon, kiadványokban vagy személyes tapasztalatszerzések során –, azonban a központi szakmai irányítás megszűnése óta ez a lehetőség leépült, ugyanúgy, mint az IPR-t működtető intézmények egymást segítő szakmai hálózata.

Úgy látjuk, hogy az oktatási integrációval kapcsolatos sokrétű hazai tapasztalatok számbavétele kiemelten fontos, mert a társadalmi kohézió és

befogadás mellett 2000-ben elköteleződött EU-s oktatáspolitikai ma már mérhető eredményeket vár el a tagállamoktól. Az eredmények fő indikátora a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat különösen veszélyeztető korai iskolaelhagyás és a végzettség nélküli munkaerőpiacra való kilépés visszaszorítása. A korai iskolaelhagyást megakadályozó hazai jelzőrendszer kiépítésének időszakában szükség van prevenciót biztosító programokra. Az IPR ismert sikeres intézményi példáiból, valamint a kutatások eredményeiből arra lehet következtetni, hogy e cél eléréséhez Magyarországon hatékony eszközként használhatók az IPR modelljének megközelítései, elemei, valamint a helyi adaptációját támogató szakmai hálózat tapasztalatai. A tanulói lemorzsolódás megelőzésének rendszerszinten is áttörő sikerességéhez – a bemutatott kutatások megállapításai alapján – széles társadalmi kontextusra erősen építő, jogszabályi garanciákkal rendelkező, integrált környezeti feltételeket és a befogadás attitűdjét tudatosan alakító, rendszerelvű, differenciált szakmai és pénzügyileg támogatást nyújtó intézményfejlesztés szükséges, ami ellenőrzést, értékelést, nyilvánosságot, együttműködést, kölcsönös tanulást és minőségbiztosítást garantáló hálózatba ágyazódik.

Irodalom

- A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. Az EU Hivatalos Lapja C/191/1.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF>
- A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia. 2013. URL:
<http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf>
- Adler, P. S. (1975): Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In: Samovar, L. és Porter, R. (szerk.): *Intercultural communication*. Areader 2nd ed., Belmont, CA: Wadsworth. 362–378.
- Arató Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség, 1*, 45–58.
- Arató Ferenc és Varga Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Arató Ferenc és Varga Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.
- Arató Ferenc, Pintér Csaba és Varga Aranka (2008): Hálózat az együttnevelésért: az integráció működőképes fejlesztési stratégiája, a lebonyolítás erősítésre szoruló területei az integrációs szempontú közoktatás fejlesztésben. *Kézirat*.
- Bauman, G., Bustillos, L. T., Bensimon, E. M., Brown, C. és Bartee, R. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. Association of American Colleges and Universities, Washington DC.
- Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M. és Szépe Gy. (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat Kiadó, Budapest. 393–431.

- Booth, T. és Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, revised edition*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, UK.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- EC (2013): *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. European Commission ELS TWG http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/eslgroup-report_en.pdf
- EC (2015): *Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture DG Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_en.pdf
- EP (2011): *Reducing Early School Leaving in the EU. Study. DirectorateGeneral for Internal Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies*. Education and Culture. Brussels: European Parliament. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=9591&languageId=en>
- Európai Unió Alapjogi Ügynöksége – Európa Tanács (2011): *Kézikönyv az európai megkülönböztetés-mentességi jogról*. Az Európai Unió Kiadóhivatala, Luxembourg.
- Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3, 31–47.
- Forray R. Katalin és Pálmainé Orsós Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 19(1) 75–87.
- Handbook on early school leaving. (2016.) URL: <http://aer.eu/handbook-dropouts/>
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. *Kutatás közben* 266. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitikai. *Beszélő*, 6, 24–49.
- Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2001): Cigány gyerekek az általános iskolákban. *Kutatás közben* 231. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Híves Tamás (2016): Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók és az Integrációs Pedagógiai Rendszerben résztvevők statisztikai elemzése. In: *Autonómia és felelősség. II/1*, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet. 21–42.
- Hurtado, S., Alvarez, C. L., Guillermo-Wann, Ch., Cuellar, M. és Arellano, L. (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart, J. C. és Paulsen, M. B. (szerk.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research* 27. Springer Science+Business Media B.V. 41–122.
- Imre Anna (2014a): A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi elemzések és ajánlások. In: Juhász J. és Mihályi K. (szerk.): *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 97–114.
- Imre Anna (2014b): A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi tapasztalatok: tagállami szintű oktatáspolitikai megközelítések és beavatkozások. In: Juhász J. és Mihályi K. (szerk.):

- Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában.* Tempus Közalapítvány, Budapest. 115–128.
- Imre Anna (2014c): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 24(5) 65–77.
- Imre Anna (2016): A korai iskolaelhagyás kérdésköre az Európai Unió szakpolitikájában. In: Széll K. (szerk.): *Az Európai Unió az oktatásról – stratégiai irányok és értelmezések.* OFI, Budapest.
- Imre Anna (szerk. 2015): *Átfogó iskolai megközelítés a korai iskolaelhagyás megelőzésére.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Juhász Judit (2015): Final report on Crocoos – Cross-sectoral cooperation focused solutions for the prevention of early school leaving project background research. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/CroCooS/Final%20research%20report_Early%20school%20leaving%20policies_Crocoos.pdf
- Kádárné Fülöp Judit (2013): *A korai iskolaelhagyás statisztikai követése és a korai jelzőrendszer kialakításának lehetőségei.* QALL – *Végzettséget mindenkinek!* Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai – A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007.* Educatio Kht., Budapest.
- Lannert Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai.* PTE, Pécs. 295–321.
- Liskó Ilona és Fehérvári Anikó (2008): Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről. *Kutatás közben* 281. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mártonfi György (2013): *Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben.* ReferNet, CEDEFOP. Budapest. http://www.observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/09/ReferNet_2013_ESL_HU.pdf
- Mártonfi György (2014): Korai iskolaelhagyás – hullámzó trendek. *Educatio*, 1, 36–49.
- Meleg Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai.* PTE, Pécs. 19–48.
- Messing Vera és Molnár Emília (2008): „...több odafigyelés kellett volna” A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély*, 4, 77–93.
- Mihályi Krisztina (2014): A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa. In: *QALL – Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában.* Zárókiadvány. Tempus Közalapítvány, Budapest. <http://tka.hu/konyv/328/vegzettseget-mindenkinek>
- Milem, J., Chang, M. és Antonio, A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective.* Association of American Colleges and Universities, Washington DC.
- Mollenhauer, K. (1974): Szocializáció és iskolai eredmény In: Meleg Cs. (1996, szerk.): *Iskola és társadalom I.* JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. 95–109.
- Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2006): „És mi adjuk az integráció vezérfonalát...”, Dokumentumelemzés és a kvalitatív vizsgálat eredményei. In: Németh Sz. (szerk.): *Integráció a gyakorlatban – A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 9–31.

- Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(4–5) 295–304.
- Papp Z. Attila (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi N. és Tóth Á. (szerk.): *Önazonosság és tagoltság elemzések a kulturális megosztottságról*. MTA TK Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 69–89.
- Potts, P. (2002, szerk.): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education. An Urban Setting*. Routledge Falmer, London–New York. 200.
- Presidency Conclusions. European Council, Lisbon. 23–24 March 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Rayman Julianna és Varga Aranka (2015): Reziliencia vagy inklúzió. *Romológia* 10, 12–24.
- Reszkető Petra, Scharle Ágota és Váradai Balázs (2010): *Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projekt külső értékelése*. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest.
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium ELTE.
- Sebestyén, Zsuzsa (2016): Az interszekcionalitás elméleti megközelítései, *Metszetek*, 2, 108–126.
- Széll Krisztián (2015): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 1, 140–147.
- Szűcs Norbert (2008): Méltányos és gazdaságos. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjának szükségessége. In: Nagy J. (szerk.): *A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. századi közoktatás kihívásaira*. Commitment Köznevelés Kht. 5–15.
- UNESCO (1990): „World Declaration on Education for All” (Egyetemes nyilatkozat az Oktatást mindenkinek! programról) <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- UNESCO (1994): *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. United Nations Ministry of Educational, Scientific and Education and Science Cultural Organization, Salamanca, Spain.
- UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, Paris.
- 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, Pécs. 241–273.
- Williams, D., Berger, J. és McClendon, S. (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Association of American Colleges and Universities, Washington DC.



ONK 2016
pp. 142–169.

INTEGRÁLTAN TANULÓ SNI-DIÁKOK SZÖVEGÉRTÉS EREDMÉNYEI AZ ADAPTÁLT ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉSEN

Szenczi Beáta

ELTE BGGYK Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet
szenczi.beata@barczy.elte.hu

Vígh Tibor

SZTE BTK Neveléstudományi Intézet
vigh.tibor@edpsy.u-szeged.hu

Szekeres Ágota

ELTE BGGYK Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet
szekeres.agota@barczy.elte.hu

Zentai Gabriella

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola
zentaigabi@gmail.com

Absztrakt

Tanulmányunkban integrációban tanuló sajátos nevelési igényű diákok szövegértésének fejlettségét vizsgáltuk az adaptált Országos kompetenciamérés eredményein keresztül. A vizsgálatban a 2012. évi 6. évfolyamos többségi tanulók számára készült teszttel és annak két módosított változatával mértük fel a 6., 8. és 10. évfolyamos SNI-tanulók (mozgáskorlátozott, hallássérült, gyengénlátó, tanulásban akadályozott – ezen belül enyhén értelmi fogyatékos, beszéd-fogyatékos, autizmusspektrum-zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő) szövegértési képességét. A résztvevők kiválasztása a teljes populáció megkeresésével vagy véletlenszerű mintavétellel történt. Klasszikus és valószínűségi tesztelméleti módszerekkel egyaránt megvizsgáltuk a tesztváltozatok működését. Megállapítottuk, hogy az alkalmazott tesztek mindegyike megbízhatóan működik a vizsgált mintán. Az átlageredmények összehasonlító elemzése évfolyamok és az SNI-részminták szerint nagy különbségeket mutatott. Vannak olyan SNI-csoportok, akiknek szövegértési szintje a tipikusan fejlődő diákokéval megegyező, míg más csoportok esetében jelentős az elmaradás. Az OKM módszerei alapján besoroltuk a tanulókat a kompetenciamérésen meghatározott képességszintek egyikébe. Ez alapján az

SNI-tanulók között az egyes csoportokon belül is nagyfokú heterogenitás jellemző a szövegértési képesség fejlettségét illetően. Kutatásunk eredményei hozzájárulnak ahhoz, hogy az együttnevelésben tanuló SNI-tanulók szövegértéséről pontosabb képet kapjanak a pedagógusok, és a megállapításaink mentén tervezhető legyen a fejlesztés is. Módszereink iránymutatóak hasonló nagymintás mérések tervezéséhez is.

Kulcsszavak: szövegértés; sajátos nevelési igény; integráció; kompetenciamérés

Bevezetés

Az írott szövegek megértése a 21. század modern társadalma számára nélkülözhetetlen eszköztudás. Az olvasás az információszerzés eszköze, a megszerzendő képzettségek és végzettségek, a társadalomban való aktív részvétel előfeltétele, az élményszerzés lehetősége. Hatékony szövegértésre van szükség a mindennapokban, mikor ügyeket intézünk, másokkal kommunikálunk vagy éppen tájékozódunk. Állandóan körbevesznek minket a különböző szövegek, melyek keletkezése és gyarapodása a modern kommunikációs technológiáknak köszönhetően rendkívül felgyorsult (Schnotz és Molnár, 2012).

Az olvasási képesség mindenki számára alapvető képesség, beleértve a fogyatékossgal élő egyéneket is. A társadalmi integráció, az önálló életvitel egyik záloga. Az iskolai integráció terjedésével a különböző fogyatékossgokkal élő tanulók a többségi iskolában is egyre nagyobb számban vannak jelen. A többségi oktatásban való részvétel megkívánja, hogy specifikus megsegítés mellett a tanulók együtt haladjanak, együtt tanuljanak nem sajátos igényű társaikkal. Ehhez megfelelően fejlett olvasási, szövegértési képességre van szükség.

Az olvasási képesség rendkívül összetett rendszer, megfelelő működéséhez számos rutin, készség és ismeret szükséges (Nagy, 2006). A hatékony szövegértés feltételezi a megfelelően kiépült és begyakorlott, rutinszerű beszédhang-felismerést és -kiemelést, hangszófelismerést, betűfelismerést, betűkapcsolást és betűszó-felismerést, valamint a beszédhanghallást, a betű-, szó- és mondatolvasást. A mindezek fejlődéséhez nélkülözhetetlen tényezők között számos olyan van, amely a sajátos nevelési igényű tanulók egy vagy több csoportja esetében a tipikustól eltérő módon működik és fejlődik. A vizuomotoros koordináció, a beszédészlelés és -értés, az olyan alapvető kognitív funkciók, mint az emlékezeti és figyelmi működések sérülései esetén az olvasás tanulása is nehezített. Míg a többségi tanulók olvasási képességének megismerésére számos kutatás, mérés irányul hazánkban is (D. Molnár és mtsai, 2012; Józsa, 2006), rendkívül kevés azon kutatások száma, amelyekben a

különböző sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók szövegértésének jellemzőit vizsgálják. Ennek következtében keveset tudunk arról, hogy a többségi iskolákban jelen lévő SNI-tanulók szövegértése megfelelően fejlődik-e ahhoz, hogy lehetővé tegye számukra az iskolai ismeretszerzést, valamint az iskolán kívüli boldogulást.

Jelen tanulmány célja integráltan tanuló SNI-s tanulók szövegértési képességének megismerése. Az Országos kompetenciamérés adaptált változatának segítségével az SNI-s tanulók hét csoportjáról gyűjtöttünk adatokat. Elemzésünk kitér az alkalmazott szövegértés tesztek működésére, megbízhatóságára, a képességfejlettség megállapítására a 6., 8. és 10. évfolyamokon, valamint a hét vizsgált SNI-csoport képességszintjének jellemzésére a tipikusan fejlődő tanulók eredményeivel összehasonlításban.

Elméleti háttér

Az SNI-tanulók szövegértése

Magyarországon a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről határozza meg az SNI fogalmát. A törvény 25. pontja értelmében sajátos nevelési igényű „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”. Mindez alapján egy igen heterogén csoportról van szó, minden érintett csoportot a szövegértés szempontjából más jellemzőkkel lehet leírni. A következőkben e jellemzőket tekintjük át a jogszabályban meghatározott fogyatékosági területekenként.

A mozgáskorlátozott tanulók tanulási, fejlődési folyamataiban a fizikai akadályok a meghatározóak, de emellett perceptuális, gondolkodási és kommunikációs sajátosságok is befolyásolhatják a szövegértés alakulását (Fótiné Hofmann és mtsai, 2011). Az olvasási képességek alakulásában hasonló tényezők játszanak meghatározó szerepet, mint a többségi tanulók esetében: 6–12 év közötti cerebrális parézissel küzdő és tipikusan fejlődő gyermekek szövegértését összehasonlítva nem találtak jelentős különbséget a fejlettséget illetően, továbbá mindkét csoport esetében három változó – a fonématudatosság, a receptív szókincs és az általános gondolkodási képességek – volt jelentős hatással a képességbeli különbségek meghatározásában (Asbell és mtsai, 2010).

Az érzékszervi fogyatékoságon belül megkülönböztetünk látás- és hallássérülést. A két csoport szövegértésének fejlődése merőben más tényezők

által meghatározott. A látássérült tanulók két csoportja is eltérő módon olvas. Míg a vak tanulók taktilisen (pl. Braille) és akusztikusan (pl. felolvasás), addig a gyengénlátó tanulók vizuális úton jutnak az ismeretekhez (Pajor, 2010). A Braille-olvasók betűolvasók maradnak, hiszen egyszerre csupán egy betűt tudnak tapintani, mindezért a Braille-olvasás sebessége 90–115 szótag/perc, míg a síkírással nyomtatott szöveg olvasás sebessége átlagosan 250 szótag/perc (Pajor, 2009). Simon és Huertas (1994 idézi Pajor, 2009) a Braille-olvasók szövegértését vizsgálva megállapították, hogy minél szegmentáltabb a szöveg, annál inkább nő az olvasási sebesség. Ez ellentmondásnak tűnik, hiszen a Braille-olvasók szekvenciálisan olvasnak. Mivel a perceptuális ablak mindkét csoport esetében igen szűk (maximum 1-2 karaktert tudnak átfogni), ezért megnő a memória szerepe is (Pajor, 2009), valamint mindkét csoport esetében a vizualításra és térbeli tájékozódásra hangsúlyt helyező szövegek okozhatnak tartalmi nehézséget (Pajor, 2010).

A hallássérült tanulók (siketek és nagyothallók) esetében a beszéd- és nyelvi fejlődés eltérő jellemzői kiemelendők (I. Bombolya, 2007; Gósy, 2008; Szabó, 2016). Olvasási képességük fejlettsége mindezek következtében években mérhető elmaradást mutat. Nemzetközi felmérések szerint a 13 éves hallássérült fiatalok a hétéves halló tanulók szintjén olvasnak, 15–16 éves korukra pedig még mindig a 9–10 éves többségi tanulók szintjéhez közelít olvasási teljesítményük (Monreal és Hernandez, 2005 idézi Csányi, 2007). A magyar mérések is hasonló lemaradást mutatnak, ami nem számolódik fel az évek alatt. A 8. osztályos siket tanulók nagyjából a 3. osztályos halló gyerekek eredményeit érik el, míg a végzős nagyothalló diákok a 4. osztályos halló gyermekekét. Mindez azt jelenti, hogy csupán a nagyothalló tanulók érik el a szövegértő olvasási szint küszöbét (Csányi, 2007). A hallássérült tanulónak gondot okoz az átvitt értelmű közlések (pl. szólások, közmondások, szinonimák) megértése. Nehézséget jelenthet a szövegértési feladatoknál a nézőpontváltás, a különböző nézőpontok megértése. Ennek oka a gondolkodás rugalmasságának hiányában keresendő (Perlusz, 2011). Az iskolai teljesítménybeli különbségeket vizsgálva a hallássérülés mértéke szignifikánsan csak az olvasási teljesítményre hat, a matematikaira nem (Antia és mtsai, 2009).

Az értelmi fogyatékoság súlyossága szerint megkülönböztetünk enyhén, közép súlyosan és súlyosan értelmi fogyatékos egyéneket, mely csoportok elkülönítésére a mai gyógypedagógia a tanulásban akadályozott és értelmileg akadályozott terminust használja. Olvasási képességüket tekintve a két populáció merőben eltérő jellemzőkkel bír. A tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek fejlődése önmagában is igen változatos képet mutat. Alapképességeik fejlődése lassúbb (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2006a,

2006b), ami az iskolai készségek alakulására is negatív hatással van. Jones, Long és Finlay (2006) enyhén értelmi fogyatékos felnőttek vizsgálatakor azt találta, hogy szövegértésük szintje megegyezik a tipikusan fejlődő 72–114 hónapos gyermekekével. Ezzel összhangban egy hazai vizsgálat (Józsa és mtsai, 2014) eredményei szerint a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók szövegértése még 7. osztályban is szignifikánsan elmarad a többségi 3. osztályos tanulók teljesítményétől, azonban a különbség az életkor előrehaladtával csökken. A fejlődésbeli megkésettség mellett a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szövegértésének jellemzői, a fejlődést befolyásoló tényezők megegyeznek a tipikusan fejlődő, az olvasástanulás korai fázisában lévő gyermekekével (Van Wingerden és mtsai, 2017). A nem folyamatos szövegek esetében a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek fejlődésbeli megkésettsége nagyobb, mint a folyamatos szöveg megértésében (Papp és Szabóné, 2008). A szövegértést befolyásolhatja, ha a közvetíteni kívánt érzelem, fikció túl sok absztrakciót kíván meg, vagy ha a szöveg számos idiómát tartalmaz (Szenczi és Szekeres, 2015).

A beszéd fogyatékos gyermekek egy része (főleg azok, akik fejlődési vagy szerzett nyelvi zavarral rendelkeznek) atipikus nyelvi fejlődést mutat, ami az iskolai évek alatt hosszú távon fennmarad (Tóth és Csépe, 2008, 2009). Mindezek miatt a tanulók szövegértése és szövegfeldolgozási képessége korlátozott. A beszéd fogyatékos egyének másik csoportja esetében az akadályozottság a hangadás rendellenességében, az artikuláció zavaraiiban és a beszédritmus eltéréseiben nyilvánul meg. Ezek a tünetek önmagukban csak kis hatással vannak az olvasási képesség fejlődésére, de ha egyéb rizikótényezőkkel társulnak, komoly fejlődésbeli elmaradáshoz vezethetnek (Hayiou-Thomas és mtsai, 2016).

Az autizmusban érintett tanulókat általában egyenetlen képességprofil jellemzi (Győri, 2012). Számukra az írott információk értelmezése egyszerűbb, mint az élőbeszéd megértése, hiszen nem tartalmaz szociális elemeket. Az olvasás technikájának megtanulása sok gyermeknek nem okoz gondot, viszont az olvasottak megértése igen (Janoch, 2006). Például az olyan szövegek, amelyekben bizonyos szociális viszonyokat, érzelmeket tárgyalnak, illetve amelyekben szándékutalajdonítás szerepel. Egy 36 tanulmányt elemző metaanalízisben (Brown és mtsai, 2013) azt találták, hogy az autizmusban érintett tanulók jelentősen rosszabbak voltak a szociális viszonyokat tartalmazó szövegek megértésében. A tanulók többsége nem jut el arra a szintre, hogy irodalmi jellegű olvasmányokat megértse (Balázs és mtsai, 2010; Őszi, 2010).

A köznevelési törvényben az egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdő tanulók zárják a sort a sajátos nevelési igény meghatározásakor, ebbe a csoportba tartoznak, többek

között, a specifikus fejlődési zavarok (pl. diszlexia, diszgráfia). Borda-Fazekas és D. Molnár (2012) 3. és 4. évfolyamos diszlexiás és tipikusan fejlődő tanulók szövegértését hasonlította össze. Míg a teljesítmény alapján a legfelső tercilisbe a tipikusan fejlődő tanulók 45%-a tartozott, a diszlexiás tanulók esetében ugyanez az arány mindössze 6% volt. A diszlexiás tanulók szövegértési problémái mögött állhat a lassú és pontatlan szóolvasás, de a dekódolás nehézsége is (Snowling, 2013).

Az SNI-tanulók a rendszerszintű (olvasás)mérésekben

A szövegértés fejlődéséről, a fejlődést befolyásoló tényezőkről hasznos információval szolgálnak a nemzetközi és nemzeti rendszerszintű mérések. A sajátos nevelési igényű tanulók tudásának megismerését nehezíti, hogy ezekben a nagymintás vagy a teljes tanulónépesség részvételén alapuló rendszerszintű mérésekben való részvételük akadályokba ütközik (Pohl és mtsai, 2016). Az utóbbi időkben ezért egyre nagyobb figyelmet fordítanak az SNI-s tanulók ezen mérésekbe való bevonására. A reprezentatív mintán alapuló teljesítménymérések – például a PISA vagy a NAEP – célja, hogy a reprezentativitás megőrzése érdekében az SNI-s tanulók minél nagyobb aránya számára tegyék elérhetővé a mérést (National Assessment Governing Board, 2010; OECD, 2015). A minden tanuló részvételén alapuló nemzeti teljesítménymérések számára pedig a kihívás abban áll, hogy valamennyi SNI-tanuló részvételi lehetőségét és eredményeinek felhasználását elősegítsék.

Az európai országok három csoportba sorolhatók aszerint, mennyire vonják be az SNI-tanulókat országos teljesítménymérésekbe: (1) részvételük kötelező; (2) opcionális; (3) egyáltalán nem vesznek részt a mérésekben (European Commission, 2009). Azokban az országokban, ahol a mérésekben való részvétel minden SNI-tanuló számára kötelező – például Németországban –, ott több erőfeszítést tesznek a mérések adaptálására (pl. Heydrich és mtsai, 2013). A cél valamennyi állam esetében, hogy a mérés eredeti céljainak megfelelően és azok során alkalmazott tartalmi keretek megtartásával olyan mérési módszereket és eljárásokat dolgozzanak ki, amelyek e tanulók számára lehetővé teszik, hogy mérések során tudásuk megismerése olyan módon történjen, hogy a fogyatékosságból eredő hátrányok ne befolyásolják a mérés eredményét. Megállapítható az is, hogy az országok nem olyan új mérési-értékelési rendszereket és tesztekkel dolgoznak ki, amelyek valamennyi tanuló igényeinek megfelelnek, hanem a többségi tanulók számára kidolgozott tesztekkel és mérési eljárásokkal igyekeznek adaptálni az SNI-tanulók számára.

Áttekintve a különböző országok eljárásait, a külföldi mérések gyakorlatában a tesztek adaptálásának három módja figyelhető meg. Az egyik, hogy

többletsegítség nyújtásával (accommodations) a tesztekhez való hozzáférést biztosítják, ami a tesztek felvételének alapfeltétele. Ha a gyengénlátó tanuló nem tud válaszolni a kérdésre, mert túl apró betűvel íródott a szöveg, vagy a mozgáskorlátozott gyermek nem tudja válaszát a rendszerben rögzíteni számára elérhető módon, a mérés validitása súlyosan sérül. A teljesítménymérések során alkalmazható többletsegítségeknek számos formája létezik. Csoportosíthatjuk ezeket aszerint, hogy a teszthez való hozzáférést (pl. megnövelt betűméret), a válaszadást (pl. válaszadás szóban vagy fejegérrrel), a tesztfelvétel körülményeit (pl. kiscsoportos tesztfelvétel, speciális szék) vagy az időbeosztást (pl. többletidő, szünetek) érintik. A többletsegítség célja, hogy lebontsanak minden olyan fizikai, érzékszervi és kognitív akadályt, amely a mérendő területtől független. Ezt a lebontandó akadályt nevezik konstruktumfüggetlen varianciának (Kettler és mtsai, 2011), azaz olyan egyéni különbségnek, amely a mérendő területtől függetlenül áll fenn, de a teszten nyújtott egyéni eredményességre hatással lehet. A többletsegítség teljesítményre gyakorolt hatásának vizsgálatára számos kutatás irányult, melyek eredményei gyakran ellentmondásosak (l. pl. Elbaum, 2007; Elliot és Marquart, 2004; Meloy és mtsai, 2002; Rogers és mtsai, 2012). A probléma abból adódik, hogy nehéz annak a körülhatárolása, mi a konstruktumfüggetlen variancia. Az információs-kommunikációs technológiák fejlődésével például egyre jobban elterjednek a felolvasóprogramok, amelyek egyben a Braille visszaszorulását is jelentik. Tekintve, hogy a jövőben a felolvasóprogramok lassan átveszik a Braille helyét, egy észszerű javaslatként vetődött fel, hogy a vak tanulók esetében a szövegértés vizsgálata ne Braille formájában, hanem felolvasóprogram segítségével történjék. Ez egy nagyon tág értelmezése a konstruktumfüggetlen varianciának, szemben azzal a megközelítéssel, amely viszont minden kognitív funkciót az olvasási képesség alapjának tekint, ezért az észlelési, figyelmi vagy emlékezeti folyamatok segítésének lehetőségét is kizárja az olvasásmérésekből (Tindal és Anderson, 2011).

Az adaptáció során használt másik eljárás, hogy a tartalmi kereteket megtartva a meglévő feladatok és követelményszintek módosítása történik olyan formában, hogy a teszt jobban lefedje az adott tanulópopuláció képességstruktúráját. Így például szövegértés esetében elképzelhető a tesztek vagy a szövegek rövidítése, a nyílt kérdések zárttá tétele, valamint új feladatok írása. A tesztek módosítása a többletsegítséghez képest erőteljesebb beavatkozást jelent a mérési rendszerbe. A módosított tesztek nem csupán a hozzáférést biztosítják a tanulók számára, hanem az értelmes részvételt (meaningful participation), amihez a követelményszintek csökkentésével járulnak hozzá (Kettler és mtsai, 2009).

Végül az alternatív mérések a fogyatékos tanulók azon legkisebb létszámú csoportja számára készülnek, akik a fogyatékoságuk súlyosságából eredendően nem tudnak még többletsegítségekkel sem részt venni a tanulói méréseken. Általában a középsúlyosan és súlyosan értelmi fogyatékos, valamint a halmozottan sérült tanulópopulációk esetében alkalmazzák. Állhatnak összhangban a tantervi követelményekkel vagy alapulhatnak alternatív követelményrendszeren is (Almond és mtsai, 2009). Korábban az USA valamennyi állama kidolgozta saját alternatív mérését a súlyosan sérült tanulók számára, újabban azonban Dynamic Learning Maps néven egységesítik ezeket a törekvéseket (Kingston és mtsai, 2016).

Az Országos kompetenciamérés adaptációja SNI-tanulók számára

Hazánkban az Országos kompetenciamérés 2001 óta biztosítja az iskolák számára azokat az objektív mutatókat, amelyek segítik az intézmények (ön)értékelését. Fontos szerepe van az elszámoltathatóságban, 2008 óta pedig lehetővé teszi az egyéni fejlődési utak követését is a vizsgált területeken, így a szövegértési képesség alakulását is. Bár a részvétel az SNI-tanulók többségének lehetőségként adott, sokuk számára a tesztek kitöltése, a valid adatok nyújtása akadályozott. Ez az integráltan tanulók esetében kiemelt probléma, hiszen az OKM így nem mutatja, hogy az iskolában folyó pedagógiai munka hogyan járul hozzá SNI-s tanulóik fejlődéséhez, a pedagógusok, a szülők és az érintettek pedig nem kapnak visszajelzést a vizsgált képességek fejlődésével kapcsolatban. Ezért 2014-ben kísérletet tettünk a mérés SNI-tanulók számára történő adaptálására (Szenczi és Szekeres, 2015).

A mérés adaptálása során három eljárást alkalmaztunk. Egyrésztől – fogyatékosági területtől függően – szükségesek voltak a tesztfelvétel módját érintő változtatások. Ezeknek a változtatásoknak a rendszerét neveztük a nemzetközi gyakorlathoz hasonlóan összefoglalóan többletsegítségeknek. Az adható többletsegítségeket fogyatékoságtól függően határoztuk meg az adott fogyatékosági terület szakértőinek segítségével. Csak olyan többletsegítségeket engedélyeztünk, amelyekről a szakirodalom alapján egyértelműen feltételeztük, hogy a konstruktumfüggetlen varianciát érintik. Ugyancsak szükség volt bizonyos csoportok esetében a tesztek rövidítésére, módosítására. A többségi tanulók tesztfüzeteiben található feladatok közül szakértők bevonásával választottuk ki azokat a feladatokat, amelyek az adott fogyatékos populáció számára is megfelelnek. Ezek a feladatok lettek a horgonyfeladatok, melyek segítségével lehetővé vált az SNI- és a többségi tanulók eredményeinek összehasonlítása is. Mindezek mellett – az értelmes részvétel és a teljes képességskála lefedése érdekében – szükség volt új feladatok beillesztésére, melyek kifejezetten

illeszkedtek az SNI-tanulók igényeihez. Ilyen módon két adaptált tesztváltozatot hoztunk létre.

A vizsgálat céljai és módszerei

Célok

Jelen kutatásunk célja (1) a szövegértés tesztek megbízhatóságának és működésének vizsgálata, (2) a szövegértés átlageredményeinek összehasonlító elemzése évfolyamok és az SNI-részminták szerint a 6. évfolyamos többségi tanulók reprezentatív részmintája mentén, valamint (3) az SNI-tanulók képességszintekbe sorolása és teljesítményük jellemzése.

A szakirodalmi háttér alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg: (1) A 2012-ben alkalmazott OKM-tesztek módosított és módosítatlan változata egyaránt megbízhatóan működik a vizsgált SNI-tanulók körében, az itemek jól illeszkednek a heterogén összetételű minta képességeihez. (2) Az SNI-tanulók csoportjainak átlagos képességfejlettségében nagy különbségek vannak. Minthogy az értelmi fogyatékos tanulók szövegértési képességének elmaradása a többségi tanulókhöz képest években mérhető, feltételeztük, hogy a vizsgálatunkban is az ő szövegértési képességük a legalacsonyabb szintű. Szintén elmaradást feltételeztünk az egyéb pszichés fejlődési rendellenességgel küzdő, diszlexiás tanulók, valamint a hallássérült tanulók esetében is, de ennek mértéke nem éri el az értelmi fogyatékos tanulókét. (3) Vannak olyan SNI-csoportok, elsősorban a mozgáskorlátozott és a gyengénlátó tanulók csoportjai, ahol a többségi tanulókkal azonos szinten teljesítenek a diákok. Esetükben a hozzáférést biztosító többletsegítségek és tesztmódosítások a konstruktumfüggetlen varianciából adódó várható teljesítménybeli különbségeket kompenzálják. (4) A magasabb évfolyamok tanulóira magasabb átlagos képességfejlettség jellemző. (5) Az SNI-tanulók között az egyes csoportokon belül is nagyfokú a heterogenitás a szövegértési képesség fejlettségét illetően. Feltételezzük, hogy vannak olyan tanulók, akik a legmagasabb szinten helyezkednek el szövegértésből, de vannak olyanok is, akik még 10. osztályban sem érik el a 6. osztályosoktól elvárt alapszintet. (6) A tanulók megoszlása az egyes képességszinteken a magasabb évfolyamokon egyre inkább a felsőbb szintek felé tolódik.

Résztevők

A mintaválasztás alapja a Köznevelési Információs Rendszer (KIR) adatbázisa volt, melyben a köznevelési feladatokat ellátó intézmények által megadott statisztikai adatok szerepelnek. Az adatbázis tartalmazza az SNI-diákok besorolását az egyes

kategóriákba, amit az intézmények a tanulók szakértői véleménye alapján tesznek meg. Első lépésben kiválasztottuk azokat az SNI-csoportokat, amelyeket be akartunk vonni a vizsgálatba, ennek segítségével előállítottunk egy tanulói listát. Bekértük az érintett intézményektől az integráltan oktatott tanulók szakértői véleményen szereplő BNO kódját vagy egyéb diagnózisát. Azokat a tanulókat, akik esetében nem egyezett a KIR-ben szereplő és a szakértői ellenőrzésünkön megállapított SNI-kategória, utólag kihagytuk a mintából. A halmozottan sérült tanulókat, akik nemcsak egy SNI kategóriába tartoztak, szintén kizártuk. Jelen kutatásban nem vettek részt továbbá a vak és az értelmileg akadályozott tanulók. Az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók közül „az írott nyelv fejlődési zavara”, „diszlexia”, „diszgráfia” diagnózissal rendelkező tanulókat vontuk csak be annak érdekében, hogy homogénebb csoportot hozzunk létre.

A 6., 8. és 10. évfolyamos SNI-tanulók közül településtípus és SNI-csoport szerint véletlenszerű reprezentatív mintát választottunk, amit az országos eloszláshoz illesztettünk. A gyengénlátó tanulók esetében, a populáció alacsony elemszáma miatt, valamennyi tanuló intézményét megkerestük. A fenti mintaválasztási folyamat alapján kutatásunkban 797 integráltan tanuló 6., 8. és 10. osztályos SNI-diák vett részt (N_{6. évf.}=299; N_{8. évf.}=294; N_{10. évf.}=204). A 2012-es Országos kompetenciamérés adatbázisának felhasználásával településtípus alapján reprezentatív mintát választottunk a többségi tanulókból az összehasonlító elemzésekhez. A kiválasztott többségi tanulók (N=501) mindegyike 6. évfolyamos volt. A 6. évfolyamos tanulók választását az indokolta, hogy a tesztek adaptációja során a 6. évfolyamos többségi tanulók tesztfüzeteit használtuk fel.

Mérőeszközök

Kutatásunk során három tesztet használtunk: (1) a 2012-ben alkalmazott 6. évfolyamos OKM-tesztet oldották meg azon tanulók, akik fogyatékosága nem kívánta meg a teszt módosítását (továbbiakban: Eredeti; N=170); (2) készült egy eltérő nyelvi és kognitív fejlődési sajátosságokra adaptált (Módosított 1; N=571) tesztváltozat, és (3) kidolgoztunk gyengénlátó tanulók (Módosított 2; N=56) számára egy feladatsort. A tesztekhez való hozzáférést opcionális többletsegítségük biztosították, melyeket a felmérésvezetők bocsátottak a tanulók rendelkezésére igény szerint az SNI-csoportok szerint adható

többségi listája alapján, amit az Útmutató¹ tartalmazott. Az SNI-tanulók csoportjainak részvételi módját és létszámát az 1. táblázat összegzi.

1. táblázat. Az SNI-tanulók adaptált kompetenciamérésben való részvétele

SNI-csoport	Megnevezés/BNO-kód a szakértői véleményben	Teszt	
Tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók (N=147)	F70 enyhe értelmi fogyatékoság	<i>Módosított 1</i>	
Autista tanulók (N=74)	Autizmus spektrum zavar VAGY Asperger szindróma (F84.5) VAGY Gyermekkori autizmus (F84.0) VAGY Atípusos autizmus (F84.1) VAGY Egyéb pervazív (átható) fejlődési zavar (F84.8) VAGY Nem meghatározott pervazív (átható) fejlődési zavar (F84.9)	ÉS életkornak nem megfelelő nyelvi képességek, feladatvégzés és viselkedés ÉS életkornak megfelelő nyelvi képességek, feladatvégzés és viselkedés	<i>Módosított 1</i> <i>Eredeti</i>
	A beszéd és beszélt nyelv fejlődési zavara VAGY Fejődési diszfázia (F80.1; F80.2; F80.8; F80.9) VAGY Akadályozott nyelvi fejlődés		<i>Módosított 1</i>
Beszéd-fogyatékos tanulók (N=70)	Beszéd-folyamatosság zavarai (hadarás, dadogás) VAGY A hangképzés zavarai (pl. diszfónia) VAGY A rezonancia zavarai (nyílt vagy zárt orrhangzósság)	<i>Eredeti</i>	

¹ Országos kompetenciamérés adaptációja sajátos nevelési igényű tanulók számára. Útmutató a telephelyi koordinátor és a felmérésvezető számára. 6., 8. és 10. évfolyam. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/OKM_kutatasi_eredmek2015/SNI_komp_utmutato.pdf

1. táblázat folytatása

SNI-csoport	Megnevezés/BNO-kód a szakértői véleményben	Teszt	
Hallássérült tanulók (N=109)	Siketség (a beszédterületben mért hallásvesztés 90 dB vagy nagyobb) VAGY Nagyothallás (a beszédterületben mért hallásvesztés 30–90 dB közötti)	ÉS Életkornak nem megfelelő nyelvi kompetencia	<i>Módosított 1</i>
		ÉS Életkornak megfelelő nyelvi kompetencia	<i>Eredeti</i>
Gyengénlátó tanulók (N=56)	Gyengénlátás (vízus: 0,1–0,33) VAGY Aliglátás (vízus: fényérzés 0–0,1)		<i>Módosított 2</i>
Mozgáskorlátozott tanulók (N=63)	Végtagredukciós fejlődési rendellenességek VAGY Szerzett végtaghiányok, petyhüdt bénulást okozó kórformák, ortopédiai és egyéb kórformák, a halmozott sérüléssel járó különböző kórformák és a korai agykárosodás utáni mozgásrendellenességek		<i>Eredeti</i>
Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók (N=278)	Az írott nyelv fejlődésének zavara VAGY Diszlexia (F81.0) VAGY Diszgráfia (F81.1)		<i>Módosított 1</i>

Adatelemzési eljárások

Kutatásunkban először az eredeti és az adaptált tesztek (Módosított 1 és 2) megbízhatóságát vizsgáltuk SNI-csoportok szerint. Ezt követően a valószínűségi tesztelméleti modellek alkalmazásával közös képességskálára kalibráltuk a horgonyfeladatokat tartalmazó három tesztet. Ezt a módszert alkalmazzák a PISA és az OKM vizsgálataiban is (OECD 2014; Balázi és mtsai, 2017), hogy a képességszinteket azonosítsák és jellemezzék. Elemzésünkben a Rasch-modell kiterjesztett változatát, a parciáliskredit-modellt (Masters, 1982) alkalmaztuk, mivel a tesztekben többpontosítású itemek is szerepeltek. Az integráltan tanuló SNI-diákok szövegértését több szempontból vizsgáltuk: először az itemnehézségi indexeket a mintába került diákok képességszintjével kapcsoltuk össze, majd évfolyamonként, illetve SNI-csoportonként végeztük el az átlageredmények összehasonlító elemzését. Ezt követően az eredményeket megvizsgáltuk a

6. évfolyamos többségi tanulók kompetenciamérésen elért teljesítménye mentén is. Végül az OKM módszerei alapján azonosítottuk és jellemeztük az SNI-tanulók megoszlását a különböző képességszinteken.

Eredmények

A szövegértés tesztek megbízhatósága és működése

Elsőként a tesztek megbízhatóságát jellemezzük klasszikus és valószínűségi tesztelméleti módszerekkel. Ezt követően a tesztek működését vizsgáljuk az integráltan tanuló SNI-diákok körében, végül évfolyamok és részminták szerint. Az elemzések alapján megbízható a három teszt és az egyes részmintákon belül is (2. táblázat), a Cronbach- α értékek 0,85 és 0,97 közöttiek. A három teszt együttes megbízhatóságának elemzésére nem alkalmazható a Cronbach- α , viszont a valószínűségi tesztelméleti modellekkel az itemek egészét, mintha egy teszt lenne, jellemezhetjük az EAP/PV reliabilitással, melynek értéke (0,89) megfelelő. Így a módosítás nélküli és a módosított tesztek együttesen is elemezhetők.

2. táblázat. A tanulók létszáma (N) és a Cronbach- α értékek tesztenként és részmintánként

SNI-csoport	Eredeti		Módosított 1		Módosított 2	
	N	α	N	α	N	α
Tan. ak., enyhén értelmi fogyatékos tanulók	–	–	147	0,88	–	–
Beszéd fogyatékos tanulók	27	0,96	43	0,89	–	–
Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tan.	–	–	278	0,85	–	–
Autista tanulók	32	0,97	42	0,89	–	–
Gyengénlátó tanulók	–	–	–	–	56	0,87
Mozgáskorlátozott tanulók	63	0,91	–	–	–	–
Hallássérült tanulók	48	0,96	61	0,89	–	–
Összesen	170	0,95	571	0,89	56	0,87

Az 1. ábra a közös skálára kalibrált tesztek személy-item térképét mutatja a teljes mintán, valamint évfolyamok és részminták szerint. A parciáliskreditmodell alkalmazásával közös skálán tudjuk ábrázolni a vizsgált SNI-tanulók szövegértési képességszintjét és az itemek nehézségét. A logitskálán megadott negatív számok az átlag alatti, a 0 az átlagos, a pozitív számok az átlag feletti képességszintet jelölik. A térképen minden 'x' öt tanulót jelöl, a számok az itemek

nehézségi szintjét mutatják, vagyis azt a képességszintet, ahol a megoldás valószínűsége 50%.

A mintatérképről (1. ábra) leolvasható a szövegértési képesség paramétereinek jellemzői. A tanulók képességszintje tág határok között mozog: öt logitegységnyi a skála. A tanulók szövegértési szintjét és az itemek nehézségét együtt vizsgálva megállapítható, hogy ezek mennyire jól fedik le a tanulók képességszintjei által meghatározott intervallumot. A mintához jól illesztett tesztnél a képességparamétereket jelölő 'x'-ek és az itemnehézségi indexek egymással párhuzamosan futnak. Esetünkben az itemek nehézsége többnyire jól illeszkedik a heterogén összetételű mintához, ugyanakkor az átlag alatti képességszint jellemzéséhez több könnyebb itemre lenne szükség.

Logit	Személy	Item	Évfolyam	SNI csoport
		x		
		x		
2		x		
		x 22 45 47		
		x 24 61		
		xxx 38		
		xxx		
		xxx 10		
		xxxx 9 43 49 57		
1		xxxxxx 23		
		xxxxxxx 50 60		
		xxxxxxx 21 25 28 51		
		xxxxxxxx 5 13 20 27		gyengénlátó tanulók
		xxxxxxxxx 29 44 53		
		xxxxxxxxx 17 32 52 54 62	10.	
		xxxxxxxxx 37 66		beszéd fogyatékos, mozgáskorlátozott, hallássérült tanulók
		xxxxxxxxx 1 46 48		autista tanulók
0		xxxxxxxxx 18 35 42 63	8.	
		xxxxxxxxx 14 26 34		
		xxxxxxxxx 55		egyéb pszichés fejlődési rendellenességgel küzdő tanulók
		xxxxxxxxx 15 33	6.	
		xxxxxxxxxxx 2 67		
		xxxxxxx 11 30 31		
		xxxxxxx 4 36 41		
-1		xxxxx 7 64		
		xxxxx 16 56 58		
		xxxxx 65 68		tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók
		xx 40		
		xxx 39		
		xx 8 19		
		x 3 6		
		x 59		
-2		x		
		x		
		x		
		x 12		

1. ábra. A közös skálára kalibrált tesztek személy-item térképe évfolyamok és SNI-csoportok szerint (N=797; x=5)

Évfolyamok szerint vizsgálva az integráltan tanuló SNI-diákok képességparamétereinek átlagát, a 6. évfolyamos SNI-tanulók átlag alatti (-0,37

logit), a 8. évfolyamos tanulók átlagos (0,028 logit), a 10. évfolyamos tanulók pedig átlag feletti képességszinten (0,35 logit) teljesítettek (1. ábra). Mindhárom évfolyam átlageredménye között szignifikáns a különbség.

Ha SNI-csoportonként elemezzük a képességparaméterek átlagát, megállapíthatjuk, hogy a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók átlageredménye (-1,17 logit) szignifikánsan alacsonyabb az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulókéétól (-0,26 logit). Átlagos képességszinttel rendelkeznek a beszéd fogyatékos, az autista, a mozgáskorlátozott és a hallássérült tanulók (a képességparaméterek átlaga 0,09 és 0,29 logit között). A gyengénlátó tanulók a többi csoporthoz képest szignifikánsan jobban teljesítettek (a képességparaméterek átlaga 0,63 logit).

A szövegértés átlageredményeinek összehasonlító elemzése

A szövegértés teljesítmények összehasonlító elemzéséhez pontosabb képet kapunk, ha a többségi tanulók részmintáját is felhasználjuk viszonyítási pontként az eredmények értelmezésekor. Az Országos kompetenciamérés adatbázisából a 2012-ben megírt szövegértési teszt eredményei is rendelkezésre állnak egy 6. évfolyamos 501 fős reprezentatív mintán. Ezért az SNI- és a többségi tanulók részmintáján együttesen is elvégeztük az elemzéseket a parciáliskredit-moddellel. A horgonyitemek alkalmazásával a tesztek megbízható módon (EAP/PV reliabilitás=0,91) közös skálára kalibrálhatók és együttesen elemezhetők. A képességparaméterek többféle számítási módszerei (I. Molnár, 2013) közül a PV (Plausible Values) közelítést alkalmaztuk, mivel nem az egyéni visszajelzés volt a célunk, hanem a vizsgált tanulók átlagos képességének a meghatározása évfolyamonként és SNI-csoportonként a többségi tanulók szövegértési teljesítményével való összevetés mentén.

A 3. táblázat a közös skálára kalibrált képességparaméterek átlagát és szórását tartalmazza. Eredményeink szerint évfolyamonként a különböző SNI-csoportokon belül általában nincs szignifikáns különbség a képességparaméterek átlagában. A beszéd fogyatékos 6. és 8. évfolyamos és az egyéb pszichés zavarokkal küzdő 6. évfolyamos diákok szignifikánsan alacsonyabb átlageredményt értek el az idősebb részmintákhoz képest.

Csoportok szerint vizsgálva az átlageredményeket (3. táblázat), a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók a 6. évfolyamon a beszéd fogyatékos és autista tanulókkal azonos, de a többi SNI-csoportnál szignifikánsan alacsonyabb szinten teljesítettek. 8. és 10. évfolyamon a teljesítménybeli különbség valamennyi másik részminta esetén szignifikáns. A 6. évfolyamos többségi tanulók részmintájával való összevetés alapján a három évfolyamon tanuló tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók

szövegértési képessége alacsonyabb, mint a többségi tanulóké. A beszéd fogyatékos tanulók 6. évfolyamon a többi SNI-csoporthoz hasonlóan teljesítettek, beleértve az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat is. Átlageredményük a 6. és 8. évfolyamon nem tér el szignifikánsan a 6. osztályos többségi tanulók eredményétől, azonban 10. osztályban már szignifikánsan magasabb.

3. táblázat. A képességparaméterek (logit) átlaga és szórása évfolyamok és SNI-csoportok szerinti bontásban a többségi tanulók képességparamétereire mentén

Évfolyam	Paraméter	Integráltan tanuló SNI-tanulók							TÖ	Csoportok szerinti szign. különbségek
		TA	BE	PSZ	AU	LA	MO	HA		
6.	N	46	36	88	31	21	25	52	501	{TA}<{PSZ}<{TÖ}; {TA}<{LA-HA}
	Átlag	-1,23	-0,47	-0,52	-0,44	0,08	-0,10	-0,20	0,00	
	Szórás	0,96	1,09	0,80	1,17	0,76	0,83	1,04	0,92	
8.	N	66	23	103	23	19	28	32	–	{TA}<{BE-TÖ}
	Átlag	-1,14	-0,14	-0,05	0,12	0,45	0,35	0,15	–	
	Szórás	0,95	1,03	0,78	1,11	1,05	1,09	1,22	–	
10.	N	35	11	87	20	16	10	25	–	{TA}<{BE-TÖ}; {PSZ,TÖ}<{BE,LA}
	Átlag	-0,86	1,32	-0,10	0,57	0,99	0,68	0,52	–	
	Szórás	0,89	0,58	0,90	1,28	0,79	0,65	1,31	–	
Évfolyamok szerinti szign. különbségek		n.s.	{6, 8}<{10}	{6}<{8,10}	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	–	

Megjegyzés: TA=tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos; BE=beszéd fogyatékos; PSZ=egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő; AU=autista; LA=gyengénlátó; MO=mozgáskorlátozott; HA=hallássérült; TÖ=többségi tanulók. < a szignifikáns eltérés iránya a Dunnette T3-próba alapján. n.s.=nem szignifikáns.

A 6. évfolyamos egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő diákok képességparamétereinek átlaga szignifikánsan magasabb, mint az enyhén értelmi fogyatékos társaiké, de alacsonyabb a többségi 6. évfolyamos tanulókhoz képest. A 8. és 10. osztályos egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók azonos szövegértési képességgel jellemezhetők, mint a többségi 6. évfolyamos tanulók, ugyanakkor 10. osztályban átlageredményük alacsonyabb, mint az azonos évfolyamra járó beszéd fogyatékos és gyengénlátó társaiké. Az autista tanulók a 6. évfolyamon azonos átlagos képességfejlettséggel jellemezhetők, mint a többi azonos évfolyamra járó SNI-csoport. A 8. és 10. évfolyamos autista tanulók szövegértési átlageredménye szignifikánsan magasabb, mint a

tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulóké. A többségi 6. osztályos reprezentatív minta átlagos képességszintjével összevetve egyik évfolyamon sem találunk szignifikáns eltérést. A gyengénlátó tanulók minden évfolyamon szignifikánsan magasabb átlagos képességfejlettséggel jellemezhetők, mint az enyhén értelmi fogyatékos társaik, 6. osztályban a mozgáskorlátozott és a hallássérült tanulókéval, 8. osztályban pedig a tanulásban akadályozottakat kivéve valamennyi SNI-csoporttal azonos a teljesítményük. 6. és 8. évfolyamon a többségi tanulókkal azonos, 10. évfolyamon szignifikánsan magasabb szinten teljesítettek. A mozgáskorlátozott és a hallássérült tanulók szövegértésének fejlettsége egyik évfolyamon sem tér el a többségi 6. évfolyamos tanulókéval, valamint – az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kivételével – a többi SNI-csoportétól. Egyedül a 10. évfolyamos beszéd-fogyatékos és gyengénlátó tanulók képességparamétereinek átlaga magasabb, mint a 6. évfolyamos többségi tanulóké.

A tanulók megoszlása a különböző képességszinteken

Az SNI-tanulók szövegértésének fejlettségéről részletesebb információt szerezhetünk, ha az Országos kompetenciamérésen meghatározott képességszintekbe soroljuk a tanulókat, és összehasonlítjuk az egyes képességszinteken lévő tanulók arányát. A továbbiakban először bemutatjuk, hogyan azonosítottuk a kompetenciamérésen definiált képességszinteket az SNI-tanulók körében, majd jellemezzük e tanulók megoszlását ezeken a szinteken.

A képességszintek azonosításának folyamatában egyrészt felhasználtuk az eredeti tesztben szereplő feladatok nehézségi indexét és szintjét is összegző országos jelentésben (Országos kompetenciamérés 2012. Feladatok és jellemzőik. Szövegértés 6. évfolyam, 2013) közölt adatokat, másrészt a többségi tanulóknak az Országos kompetenciamérésen elért standard képességpontjait, harmadrészt a saját elemzésünkben számolt képességparamétereket, amelyeket a horgonyfeladatok alkalmazásával az SNI- és a többségi tanulók eredményeinek közös skálára kalibrálásával kaptunk. Az eredményeink megfelelőségére utal, hogy a többségi tanulók részmintáján az elemzésünkben számolt képességparaméter és az OKM-en kapott standard képességpont közötti korreláció magas ($r=0,98$ $p<0,001$). Az eltérést elsősorban a képességparaméterek számításának eltérő módja magyarázhatja.

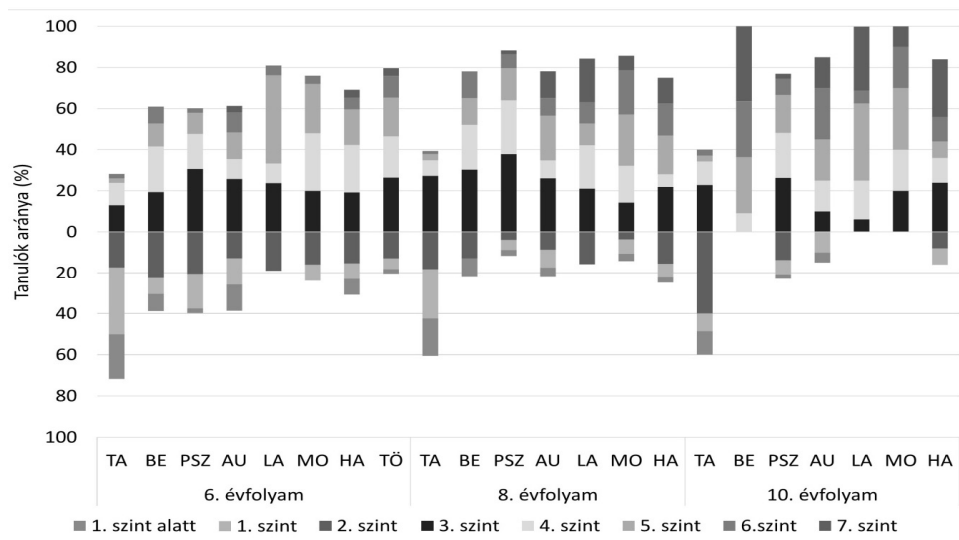
Az SNI-tanulók körében a képességszintek azonosítása az OKM eljárásának megfelelően történt (I. Balkányi és mtsai, 2017. 154–155.). Először a kompetenciamérésen definiált itemnehézségi szinteket határoztuk meg a közös képességskálára kalibrált adatbázisban. Ehhez viszonyítási pontként azonosítottuk a 2. és a 7. nehézségi szint alsó részébe tartozó két feladatot az

országos jelentés alapján. E két item standard nehézsége 1139 és 1872 pont, aminek logitértéke a saját vizsgálatunkban -1,677 és 1,300. Ezt követően a nehézségi szintek határpontjait azonos hosszúságú intervallumokra osztva, a két azonosított item nehézségi indexe mentén 0,595 logit tartományban határoztuk meg. Az OKM-en definiált képességszinteket az SNI-tanulók körében is úgy állapítottuk meg, hogy a tanuló képességszintje az a legmagasabb szint legyen, amely szint itemeinek legalább a felét helyesen megoldaná a tanuló. Az ezen elv alapján kapott alsó határponthoz mértük fel az itemek nehézségi szintjének meghatározásakor kapott intervallumot. Ezt követően soroltuk be az SNI- és a többségi tanulókat a megfelelő képességszintbe. Az eredmények megfelelőségét mutatja, hogy a viszonyítási pontként felhasznált többségi tanulók részmintáján az elemzés során és az OKM adatbázisában lévő képességszintek között erős az összefüggés ($r=0,95$ $p<0,001$).

Eredményeink szerint a különböző SNI-csoportok képességszint szerinti megoszlása meglehetősen vegyes képet mutat. A 2. ábrán a 6. évfolyamon szokásos alapszintet adtuk meg viszonyítási pontként, ez az a szint, ami az adott korosztály sajátosságait figyelembe véve szükséges a további ismeretszerzéshez és a mindennapi életben való boldoguláshoz. A 6. osztályos alapszint használata mind a három évfolyam esetében egyrészt a jobb áttekinthetőséget szolgálja, másrészt az SNI-tanulók egy részének eltérő tantervi jellemzői nem indokolják a többségi tanulókéval azonos alapszintek használatát.

Várakozásainknak megfelelően a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók többsége a 6. évfolyamon a többségi tanulóktól elvárt 3. szint alatt teljesített. Ez az OKM képességszintjeinek leírása alapján (Balkányi és mtsai, 2017. 4–6.) azt jelenti, hogy a szövegben explicite megfogalmazott információk visszakeresésénél, valamint a szöveg két tartalmi eleme vagy a szöveg és a mindennapi élet közötti egyszerű kapcsolat felismerésénél bonyolultabb gondolkodási műveletek végzésére nem képesek. A 6. évfolyamon a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók 21,5%-a, 8. évfolyamon 18,2%-a, a 10. évfolyamon 11,4%-a teljesített az 1. szint alatt. Ők azok, akik még a szövegben többször megjelenő vagy kiemelt információk visszakeresését igénylő feladatokat sem tudják sikeresen megoldani. Az egyre magasabb évfolyamon egyre nagyobb azon tanulók aránya, akiknek olvasásképesége a 2. és 3. szinten helyezkedik el, azaz a szövegben kiemelten expliciten megjelenő információk visszakeresésén túl képesek akár több feltételnek megfelelő információk visszakeresésére, a szöveg vagy annak egyes tartalmi egységeinek témameghatározására, kapcsolatok felismerésére, a szöveg céljának és bizonyos szándékoknak a megértésére. A tanulásban akadályozott tanulók között valamennyi évfolyamon található tanuló a magasabb (4–6.) képességszinteken

is, ugyanakkor arányuk a magasabb életkorral sem nő jelentősen (6.=15,1%, 8.=12,1%, 10.=17,2%). A legmagasabb, 7. képességszintet egyik évfolyamon sem érte el egyetlen tanuló sem.



2. ábra. A tanulók megoszlása a képességszinteken (TA=tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos; BE=beszéd fogyatékos; PSZ=egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő; AU=autista; LA=gyengénlátó; MO=mozgáskorlátozott; HA=hallássérült; TÖ=többségi tanulók)

A beszéd fogyatékos tanulók megoszlása az egyes képességszinteken a 6. évfolyamon még közelít a normál eloszláshoz, az egyre magasabb évfolyamokon azonban az eloszlási görbe erősen eltolódik a magasabb szintek irányába. 6. osztályban a beszéd fogyatékos tanulók 38,8%-a teljesíti a többségi hatodikosoktól elvárt alapszint alatt. Ez az arány 8. osztályban 21,7%, 10. osztályban 0%. Ezzel párhuzamosan egyre nő a magasabb képességszintet elérők aránya. 10. osztályban 36,4% azoknak az aránya, akik a legmagasabb, 7. szinttel jellemezhetők. Számukra nem okoz nehézséget például a szövegbe többszörösen beágyazott, implicite megfogalmazott információk és kategóriák azonosítása és összekapcsolása, a nyelvi elemek elhagyásán alapuló retorikai alakzatok felismerése vagy a szöveg tartalmi elemei közötti logikai kapcsolatok felismerése különböző retorikai célú és formátumú szövegek között sem (Balkányi és mtsai, 2017).

Az írott nyelv zavaraival küzdő vagy diszlexiás tanulóknak 6. évfolyamon több mint 60%-a az elvárt alapszinten vagy azon felül teljesített, azonban még ez az arány is alacsony a többségi, valamint a mozgáskorlátozott és a gyengénlátó tanulókéhoz képest. Mindössze 2,3%-uk jellemezhető az 1. szint alatti képességszinttel, alacsony azonban az arányuk a magasabb, 5., 6. és 7. szinteken is. A többségi tanulók szövegértése legnagyobb arányban 6. osztályban a 3., 4. és 5. képességszintekkel jellemezhető, az egyéb pszichés rendellenességgel küzdő tanulók esetében, csakúgy, mint a beszéd fogyatékos tanulóknál, ez a 2., 3. és 4. szint. 8. és 10. évfolyamra jelentősen csökken azoknak az aránya, akik a 3. szint alatti képességekkel rendelkeznek, a magasabb, 6. és 7. szinteket azonban még itt is nagyon kevesen érik el.

Az autista tanulók megoszlása az egyes képességszinteken a többi csoporthoz képest egyenletes. Minden évfolyamon található az alsóbb és a magasabb szinteken is tanulók. Bár az elemszám a 10. évfolyamon alacsony ($N=20$), ezért az eredmények nem általánosíthatók, a tanulók többsége (60%) itt az 5., 6. vagy 7. képességszinttel jellemezhető, azaz képesek például a szöveg célközönségének felismerésére, egy szövegrészlet strukturális szerepének magyarázatára, a szereplők szándékaira utaló nyelvi és tartalmi jelek azonosítására.

A gyengénlátó és mozgáskorlátozott tanulók aránya a 3. képességszint alatti szinteken 6. évfolyamon a többségi tanulókéval közel azonos, az egyre magasabb évfolyamokon pedig egyre több tanuló jellemezhető magasabb képességszinttel. Bár a minta elemszáma a populáció jellemzőiből adódóan itt is alacsony ($N_{LA}=16$; $N_{MO}=10$), 10. osztályban sem a mozgáskorlátozott, sem a gyengénlátó tanulók között nem találunk a 6. évfolyamos alapszint alatt teljesítő diákot. Arányuk a többségi tanulóktól a 10. évfolyamon elvárt 4. szint alatt is alacsony. A hallássérült tanulók képességszinteken való megoszlása heterogén képet mutat: 6. évfolyamon arányaiban magas az alapszint alatti képességszinttel jellemezhetőek száma (30,8%), és még a magasabb évfolyamokon is jelentős a 6. évfolyamos alapszint alatti képességszinttel rendelkezők aránya (24,9 és 16%). Azonban minden évfolyamon találunk jelentős számú hallássérült tanulót a magasabb, 5., 6. és 7. szinten is.

Összegzés

Tanulmányunkban integráltan tanuló SNI-diákok szövegértésének fejlettségét vizsgáltuk az adaptált Országos kompetenciamérés eredményein keresztül. A vizsgálatban a 2012. évi, 6. évfolyamos és többségi tanulók számára készült teszttel, illetve ennek két módosított tesztváltozatával mértük fel a 6., 8. és 10. évfolyamos SNI-tanulók szövegértési képességét. Az SNI-tanulók hét csoportját

vontuk be a felmérésbe, a résztvevők kiválasztása a teljes populáció megkeresésével (pl. gyengénlátó tanulók) vagy véletlenszerű mintavétellel történt.

Klasszikus és valószínűségi tesztelméleti elemzésekkel egyaránt megvizsgáltuk a tesztváltozatok működését. Megállapítottuk, hogy az alkalmazott tesztek mindegyike megbízhatóan működik a vizsgált mintán. A tanulók képességszintjének és az itemek nehézségének közös skálára kalibrálásához parciáliskredit-modellt alkalmaztunk. Az itemek nehézségüket tekintve jól illeszkedtek a tanulók képességeihez, az alacsonyabb képességszinteket kevésbé sikerült lefedni, ehhez több könnyebb itemre lett volna szükség.

Adataink lehetővé tették, hogy az egyes SNI-csoportokhoz tartozó tanulók képességfejlettségét egymással, valamint a 2012. évi országos mérésben részt vevő többségi tanulók reprezentatív mintájával vessük össze. Eredményeinek alátámasztották, hogy az SNI-tanulók csoportjainak fejlettsége lényegesen eltér egymástól. Ha a három évfolyamot egyben kezeljük, akkor legalacsonyabb fejlettségi szinten a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulókat találjuk, tőlük szignifikánsan jobban teljesítettek az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók, átlagos képesség jellemzi a beszéd fogyatékos, az autista, a mozgáskorlátozott és a hallássérült tanulókat. A teljes mintát tekintve minden részmintánál szignifikánsan jobb a gyengénlátó tanulók szövegértésének fejlettsége. Ez utóbbi eredmény meglepő, azonban magyarázható lehet egyrészt a minta jellemzőivel, másrészt a többségi segítség rendszerével, melynek a mért konstruktum tekintetében nyújtott teljesítményre való hatását a szakirodalom alapján semlegesnek feltételeztük, de jelen kutatásban nem vizsgáltuk. Szignifikáns eltérést azonosítottunk az egyes évfolyamokon tanulók szövegértési képessége között is. A különböző évfolyamra járó tanulók eredményeit SNI-csoportokra bontva megállapítottuk, hogy minden évfolyamon az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szignifikánsan alacsonyabban teljesítettek bármelyik más részmintánál. Ez az eredmény összhangban áll a korábbi szakirodalmi megállapításokkal, melyek szerint a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos tanulók szövegértése több mint négy évnyi fejlettségbeli megkésettiséget mutat (Józsa és mtsai, 2014).

Szakirodalmi adatok alapján feltételeztük, hogy az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő és a hallássérült csoport a tanulásban akadályozott tanulóknál szignifikánsan magasabb szinten, de a többségi tanulóknál jelentősen alacsonyabban fog teljesíteni. Az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók esetében feltételezésünk beigazolódott. Mind a három évfolyamon jobban teljesítettek az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál, de eredményük a 6.

évfolyamon szignifikánsan alacsonyabb, a 8. és a 10. évfolyamon pedig megegyező a 6. évfolyamos többségi tanulókéval. Átlagos szövegértési képességük tehát még középiskolában sem haladja meg a 6. évfolyamos tipikusan fejlődő tanulókéét. Az integráltan tanuló hallássérült tanulók esetében azonban hasonló elmaradás nincs, mint a 6. évfolyamos egyéb pszichés fejlődési rendellenességgel küzdő tanulóknál, de képességük fejlettsége egyik évfolyamon sem haladja meg a 6. évfolyamos többségi tanulók átlagos szövegértési képességét.

Azon hipotézisünket, miszerint lesznek olyan SNI-csoportok, akik a többségi tanulókkal azonos szinten teljesítenek, igazolták az adatok. A 6. évfolyamos SNI- és többségi tanulók eredményének elemzése rámutatott, hogy a többségi tanulók átlagos képességfejlettsége csak a tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos és a pszichés fejlődési zavarral küzdő csoportok átlagos képességfejlettségétől különbözik szignifikánsan, a többi SNI-csoport esetében az eltérés mértéke statisztikailag nem jelentős. A tanulók egyes képességszinteken való megoszlását tekintve azonban látható, hogy a 6.-os beszéd fogyatékos és az autista tanulók között kevesebb a viszonylag magasabb szövegértési képességfejlettséggel (4–7. szint) jellemezhető diák, viszont nagyobb arányban jelenik meg a közepes fejlettségi szint (2–3. szint). A beszéd fogyatékos tanulók esetében feltételezhetjük, hogy az iskolai évek alatt fennmaradó nyelvi zavarral küzdő diákok számára az atipikus nyelvi fejlődés hátráltatja az olvasási képesség fejlődését is. Az autista tanulók számára a magasabb szinteken elvárt elvont vagy szándékulajdonításon alapuló gondolkodási műveletek nehezítettek. A hallássérült tanulók között minden évfolyamon viszonylag nagy arányban találunk tanulókat a magasabb képességfejlettségi szinteken (6–7. szint), arányuk azonban még 10. osztályban is jelentős a többségi tanulóktól 6. évfolyamon minimumként elvárt 3. szint alatt is. A csoport képességfejlettsége tehát rendkívül heterogén, melynek hátterében a hallásvesztés mértékének, a hallásvesztés által meghatározott nyelvi fejlődésnek, a korai hallás-beszéd fejlesztésnek és ehhez kapcsolódóan a korai hallókészülékkel való ellátásnak az eltérései állhatnak. Ám a gyengénlátó és a mozgáskorlátozott tanulók esetében sem az átlagos képességfejlettséget, sem a tanulók képességszinteken való megoszlását tekintve nem találunk jelentős különbséget a többségi tanulókhöz képest. A szakirodalom alapján e két csoport esetében nem is feltételeztünk fejlettségbeli megkérdőjeleztséget, az esetleges különbségeket a tesztekhez való hozzáférés korlátozottsága jelentette volna.

A teljes SNI-mintán az egyes évfolyamok átlageredménye között szignifikáns különbség van, ugyanakkor az egyes SNI-csoportok teljesítményének elemzése rámutatott, hogy a magasabb évfolyamok tanulóira nem feltétlenül magasabb

átlagos képességfejlettség jellemző. A hét SNI-csoport közül kettő esetében találtunk szignifikáns különbséget az évfolyamok átlagos szövegértésében: a beszéd fogyatékos 10. osztályos tanulók szövegértésének fejlettsége átlagosan magasabb, mint a 6. és 8. évfolyamosoké, a pszichés fejlődési rendellenességgel küzdő 8. és 10. évfolyamos diákok képességfejlettsége magasabb, mint a 6.-osoké. A többi csoport esetében az évfolyamok átlagos képességfejlettsége között nincs szignifikáns különbség. Igazolódott azonban azon hipotézisünk, hogy a tanulók megoszlása az egyes képességszinteken a magasabb évfolyamokon egyre inkább a felsőbb szintek felé tolódik.

A vizsgálatban részt vevő SNI-tanulók között a szövegértési képesség fejlettségét illetően nagy különbségeket azonosítottunk, a tanulók képességszintje tág határok között mozog. Szintén nagy különbségek vannak az egyes SNI-csoportokon belül, ami alátámasztja azt a nézetet, hogy az SNI-tanulók fejlesztésének tervezésében a fogyatékoságspecifikus többletigények figyelembevétele mellett az egyéni szükségletek számbavétele is szükséges.

Kutatásunk az első lépés volt az OKM inkluzívva tétele felé. Módszereink alkalmasak az adaptált és nem adaptált teszteken nyújtott teljesítmények összehasonlítására, iránymutatóak hasonló nagymintás mérések tervezéséhez. Tekintve, hogy a többségi tanulók számára az OKM eredményei lehetővé teszik az egyéni fejlődési utak követését is, hasonló évenkénti mérés esetén az SNI-tanulók egyéni fejlődéséről is visszajelzés születhetne. Eredményeik hozzájárulnak az SNI-tanulók képességeinek mélyebb megismeréséhez. Vizsgálatunk átfogó képet adott az integráltan tanuló különböző SNI-tanulók szövegértésének fejlettségéről. Tudomásunk szerint kutatásunk az első olyan hazai vizsgálat, amely integráltan tanuló SNI-tanulók ilyen széles körű és nagyszámú mintáján elemezte a szövegértési képesség fejlettségét. Adataink iránymutatóak az együttnevelés tervezése szempontjából, relevánsak az integrációban dolgozó gyógypedagógusok és többségi pedagógusok számára is. Ahogy a többségi tanulóknak is az információszerezés legfontosabb forrása az olvasás, úgy e tanulóknál is kiemelt szerepet tölt be, a fejlesztés középpontjában kell, hogy álljon. A gyógypedagógus által készített egyéni fejlesztési tervben kiemelt szereppel kell bírnia az olvasást megalapozó és annak részét képező készségek fejlesztésének, valamint ezek fejlesztése a cél a tanítási órán is a többségi pedagógus irányításával.

A különböző típusú (pl. elbeszélő, dokumentum) szövegek olvasása segíti a tanulók későbbi társadalmi integrációját. Az alapfokú oktatást követően a tanulók továbbhaladhatnak a középfokú oktatásba, ami szintén megvalósulhat integrált keretek között. A szövegértés megfelelő szintje segítheti a tanulókat

abban, hogy sikeresek legyenek a további iskolai évek alatt, később pedig támogatni fogja őket a munkavállalás során is.

Korlátok és további kutatási lehetőségek

Kutatásunk korlátai között szükségszerű megemlíteni a minta jellemzőiből eredendő nehézségeket. Tekintve, hogy az alapsokaság is egy szűkebb csoport, bár a teljes minta elemszáma magas, az évfolyamonkénti és SNI-csoportonkénti részminták kialakítása esetenként alacsony elemszámot eredményezett. Az eredmények általánosíthatóságát támogatja ugyanakkor, hogy a legalacsonyabb elemszámú részminták kialakítása a teljes populáció megkeresésével történt.

A sajátos nevelési igényű tanulók számára adaptált kompetenciamérésben az eredeti tesztek mellett módosított tesztek is alkalmaztunk. Bár az itemek nehézsége többnyire jól illeszkedett a heterogén összetételű mintához, az átlag alatti képességszint jellemzéséhez több és könnyebb itemre lett volna szükség. A tanulásban akadályozott tanulók esetében, akiket a legalacsonyabb képességfejlettség jellemez, ez arra utal, hogy szükséges lett volna további tesztmódosításra, több könnyebb feladat beillesztésére a módosított tesztekben a képességskála teljes lefedéséhez.

Jelen tanulmányban nem vizsgáltuk a többletsegítségek teljesítményt befolyásoló hatását. A szakirodalom alapján feltételeztük, hogy az általunk választott többletsegítségek csak a konstruktumfüggetlen varianciára vannak hatással. A többletsegítségek teljesítményre gyakorolt hatásaival foglalkozó nemzetközi szakirodalom rendkívül tág és egyre bővül, az eredmények sokszor ellentmondóak. Az egyik leginkább vitatott többletsegítség a többletidő adása. Vizsgálatunkban a tesztek módosítása során a tesztek rövidítettük, a gyengénlátó tanulók esetében a rövidítés jelentős volt. Így biztosítottuk a feladatonként rendelkezésre álló idő növelését a szem fáradásának negatív befolyásoló hatása ellenében. Jelen vizsgálatunk és korábbi elemzéseink (Pajor és Lini, 2015; Szenczi és mtsai, 2015) arra mutattak rá, hogy a gyengénlátó tanulók esetében a többletidő ezen mértéke túl soknak bizonyult. Szükség lenne több olyan vizsgálatra, amelyben hazai körülmények között elemzik a tesztfelvétel körülményeinek befolyásoló hatását SNI-tanulók teljesítményére. Az első lépések (Köböl és Vidákovich, 2015) már megtörténtek.

Kutatásunkban az SNI-tanulók hét csoportját vizsgáltuk. A hét csoport meghatározása a Köznevelési törvényben foglaltak szerint történt. A sajátos nevelési igény egy többletszükségleteken alapuló jogi kategória, ennek következtében a csoportok egy igen heterogén populációt takarnak. Bizonyos kategóriák az SNI-n belül pedagógiai szempontból tovább finomíthatóak. A csoportokon belüli különbségek mélyebb elemzése a diagnózisok fényében,

valamint a különbségek háttérében álló lehetséges okok feltárása további kutatási feladat. Végül korlátként említhető, hogy csak integráltan tanuló SNI-diákokat vontunk be a vizsgálatba. További fontos kutatási kérdés, hogy a gyógypedagógiai intézményben tanuló SNI-diákok szövegértési teljesítménye hasonlóképp alakul-e, illetve lehetővé válik-e – és ha igen, milyen háttértényezők kontrollállása mellett – az integráltan és a gyógypedagógiai intézményben tanuló SNI-tanulók szövegértési képességének összehasonlítása.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a TÁMOP 3.1.8-09/1-2010-0004 „Átfogó minőségfejlesztés a közoktatásban” című kiemelt projekt keretében valósult meg. Köszönettel tartozunk a tesztet kitöltő tanulóknak, valamint a részt vevő iskolák pedagógusainak a mérés lebonyolításában végzett munkájukért. Köszönjük a fogyatékoságspecifikus szakértőknek, Lini Krisztinának, Nagyné Fatalin Andreának, Mlinkó Renátának, Őszi Tamásnének, Pajor Emesének, Perlusz Andreának és Sósné Pintye Máriának az adaptált mérés tervezésében nyújtott segítségüket.

Irodalom

2011. évi CXc. törvény a nemzeti köznevelésről.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

Letöltés ideje: 2017.05.01.

- Almond, P. J., Lehr, C., Thurlow, M. L. és Quenemoen, R. (2009): *Large-scale assessment programs for all students: Validity, technical adequacy and implementation*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S. és Kreimeyer, K. H. (2009): Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3) 293–311.
- Asbell, S., Donders, J., Van Tubbergen, M. és Warschusky, S. (2010): Predictors of reading comprehension in children with cerebral palsy and typically developing children. *Child Neuropsychology*, 16(4) 313–325.
- Balázs Anna, Havasi Ágnes, Őszi Tamásné és Szaffner Éva (2010): Autizmussal élő gyermekek gyógypedagógiai fejlesztése. In: Radványi K. (szerk.): *Máské(p)p?: Intellektuális fogyatékosággal élő emberek gyógypedagógusainak tankönyve*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 189–196.
- Balkányi Péter, Lak Ágnes Rozina, Gyapay Judit, Rábainé Szabó Annamária, Suhajda Emese, Szabó Livia Dóra és Takácsné Kárász Judit (2017): *Országos kompetenciamérés 2016. Feladatok és jellemzőik, szövegértés 6. évfolyam*. Oktatási Hivatal Köznevelési Mérési Értékelési Osztály, Budapest.

- Bombolya Mónika (2007) Hallássérült gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt, Budapest. 72–83.
- Borda-Fazekas Adrienn és D. Molnár Éva (2012): Diszlexiás és többségi tanulók szövegértése és olvasási motivációja. In: Benedek A., Tóth P. és Vedovatti A. (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban. Program és összefoglalók. XII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2012. november 8–10*. MTA Magyar Tudományos Bizottság, Budapest. 277.
- Brown, H. M., Oram-Cardy, J. és Johnson, A. (2013): A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4) 932–955.
- Csányi Yvonne (2007): Nagyothalló tanulók szövegértése. *Gyógypedagógiai Szemle*, 35(2) 81–90.
- D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–81.
- Elbaum, B. (2007): Effects of an oral testing accommodation on the mathematics performance of secondary students with and without learning disabilities. *Journal of Special Education*, 40(4) 218–229.
- Elliott, S. N. és Marquart, A. M. (2004): Extended time as a testing accommodation: Its effects and perceived consequences. *Exceptional Children*, 70(3) 349–367.
- European Commission (2009): *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organization and Use of Results*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).
- Fótiné Hofmann Éva, Lénárt Zoltán és Mlinkó Renáta (2011): Mozgáskorlátozott tanulók középiskolai integrációja. In: Papp G. (szerk.): *Középiskolás fokon?: Sajátos nevelési igényű fiatalok együttnevelése a középiskolákban*. ELTE Eötvös Kiadó; ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 163–177.
- Gósy Mária (2008) Nagyothallás, beszédfejlődés és nyelvhasználat. *Fejlesztő Pedagógia*, 1, 7–11.
- Győri Miklós (2012): A neurokognitív fejlődési zavarok viselkedésgenetikája. In: Bereczkei T. és Hoffmann Gy. (szerk.): *Gének, gondolkodás, személyiség. Bevezetés a humán viselkedésgenetikába*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 237–273.
- Hayiou-Thomas, M. E., Carroll, J. M., Leavett, R., Hulme, C. és Snowling, M. J. (2017): When does speech sound disorder matter for literacy? The role of disordered speech errors, cooccurring language impairment and family risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2) 197–205.
- Heydrich, J., Weinert, S., Nusser, L., Artelt, C. és Carstensen, C. H. (2013): Including students with special educational needs into large-scale assessments of competencies: Challenges and approaches within the German National Educational Panel Study (NEPS) *Journal for educational research online*, 5(2) 217–240.
- Janoch Mónika (2006): *Ajánlások autizmussal élő gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás*. sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.

- Jones, F. W., Long, K. és Finlay, W. M. L. (2006): Assessing the reading comprehension of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6) 410–418.
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Könyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006a): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – I. rész, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2, 133–141.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006b): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – II. rész, *Gyógypedagógiai Szemle*, 3, 161–176.
- Józsa, Krisztián, Fazekasné Fenyvesi, Margit, Szenczi, Beáta és Szabó Ákosné (2014): Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69(1) 181–204.
- Kettler, R. J., Braden, J. P. és Beddow, P. A. (2011): Test-taking skills and their impact on accessibility for all students. In: Elliott, S. N., Kettler, R. J., Beddow, P. A. és Kurz, A. (szerk.): *Handbook of accessible achievement tests for all students: Bridging the gaps between research, practice, and policy*. Springer, New York. 147–162.
- Kettler, R. J., Elliott, S. N. és Beddow, P. A. (2009). Modifying achievement test items: A theory-guided and data-based approach for better measurement of what students with disabilities know. *Peabody Journal of Education*, 84(4) 529–551.
- Kingston, N. M., Karvonen, M., Bechard, S. és Erickson, K. A. (2016): The Philosophical Underpinnings and Key Features of the Dynamic Learning Maps Alternate Assessment. *Teachers College Record*, 118(14) 1–30.
- Köböl Erika és Vidákovich Tibor (2015): A mérési körülmények hatása a tanulásban akadályozott tanulók olvasás-szövegértés teljesítményére. *Iskolakultúra*, 25(4) 3–17.
- Masters, G. N. (1982): A Rasch-model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47(2) 149–174.
- Meloy, L. L., Deville, C. és Frisbie, D. A. (2002): The effects of a read aloud accommodation on test scores of students with and without a learning disability in reading. *Remedial and Special Education*, 23(4) 248–255.
- Molnár Gyöngyvér (2013): *A Rasch-modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában. Alapvető elemzések a társadalomtudományi kutatásokban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- National Assessment Governing Board (2010): *NAEP Testing and Reporting on Students with Disabilities and English Language Learners. Policy Statement*. http://www.nagb.org/content/nagb/assets/documents/policies/naep_testandreport_studentswithdisabilities.pdf
- OECD (2014): *PISA 2012. Technical Report*. PISA, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>
- OECD (2015): *Beyond PISA 2015: A longer-term strategy for PISA*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Longer-term-strategy-of-PISA.pdf>
- Országos kompetenciamérés 2012. Feladatok és jellemzőik. Szövegértés 6. évfolyam* (2013). Oktatási Hivatal, Közoktatási Mérés Értékelési Osztály, Budapest.

- Őszi Tamásné (2010): *Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a közoktatásban: működésük minimális és optimális szakmai feltételrendszere*. OKM és Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest.
- Pajor Emese (2009): Tapintható írásrendszerek, alternatív olvasási módszerek. In: Könczei Gy. (szerk.): *Tapintható írásrendszerek, alternatív olvasási módszerek: Jegyzet*. ELTE BGGYK, Budapest. 3–95.
- Pajor Emese (2010): *Látássérülés: Bevezető ismeretek*. ELTE BGGYK, Budapest.
- Pajor Emese és Lini Krisztina (2015): Az OKM adaptációja látássérült (gyengénlátó, aliglátó) tanulók számára. In: Tóth P., Holik I. és Tordai Z. (szerk.): *Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa: tartalmi összefoglalók. XV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest 2015. november 19–21*. MTA Magyar Tudományos Bizottság, Budapest. 365.
- Papp Gabriella és Szabó Ákosné (2008): A szövegértés fejlődése tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. In: Perjés I. és Ollé J. (szerk.): *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola. Program és összefoglalók. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2008. november 13–15*. MTA Magyar Tudományos Bizottság, Budapest. 60.
- Perlusz Andrea (2011): A hallássérült tanulók középfokú oktatása - tendenciák, módszertani ajánlások. In: Papp Gabriella (szerk.): *Középiskolás fokon?: Sajátos nevelési igényű fiatalok együttnevelése a középiskolákban*. ELTE Eötvös Kiadó, ELTE BGGYK, Budapest. 81–99.
- Pohl, S., Suedkamp, A., Hardt, K., Carstensen, C. és Weinert, S. (2016): Testing students with special educational needs: Psychometric properties of test scores and associations with test taking behavior. *Frontiers in Psychology*, 7, 154.
- Rogers, C., Christian, B. és Thurlow, M. L. (2012): *A summary of the research on the effects of test accommodations: 2009–2010 (Technical Report 65)*. University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes, Minneapolis, MN.
- Schnotz, Wolfgang és Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó B. és Csépe V. (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez az első hat évfolyamon*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87–136.
- Snowling, M. J. (2013): Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1) 7–14.
- Szabó Ágnes (2016): Hallássérült középiskolások szóértésének vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia*, 9(3) 34–44.
- Szenczi Beáta, Vigh Tibor, Szekeres Ágota és Zentai Gabriella (2015): Involving SEN students in system-level assessment: Linking outcomes from test modifications using IRT. In: Eleni A. K. (szerk.): *16th European Conference for Research on Learning and Instruction: Book of abstracts*. Cyprus University of Technology, Limassol. 115–116.
- Szenczi Beáta és Szekeres Ágota (2015): *„A sajátos nevelési igényű tanulók szövegértési és matematikai kompetenciáinak mérésére alkalmas eszközök fejlesztése” Adaptációs terv*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Tindal, G. és Anderson, D. (2011): Validity evidence for making decisions about accommodated and modified large-scale tests. In: Elliot, S., Kettler, R., Beddow, P. és Kurz, A. (szerk.): *Handbook of accessible achievement tests for all students: Bridging the gaps between research, practice, and policy*. Springer, New York.

KÉSZSÉGEK, KÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSE ÉS FEJLESZTÉSE





A NYELVI ÉS ZENEI FELDOLGOZÁSI FOLYAMATOK KAPCSOLÓDÁSI PONTJAI

Buzás Zsuzsa

NJE Pedagógusképző Kar
buzas.zsuzsa@tfk.kefo.hu

Csontos Tamás

NJE Pedagógusképző Kar
csontos.tamas@tfk.kefo.hu

Absztrakt

Az elmúlt évek kutatásai szerint a zenei és a nyelvi feldolgozás folyamatai több szempontból kapcsolódnak egymáshoz. Az fMRI- és PET-vizsgálatok eredményei alapján a zenei szintaxis feldolgozásában ugyanazon agyi műveletek játszanak szerepet, mint a nyelvi szintaktikai feldolgozás során, melyek leginkább a Broca-területhez köthetők (Koelsch és mtsai, 2005). A nyelvhez hasonlóan a zene is különböző szerkezeti elemekből áll (hangokból, hanközökből vagy akkordokból), melyek hierarchikus sorozatokba szerveződnek (Lerdahl és Jackendoff, 1983). Mind a nyelvi, mind a zenei folyamatokban jelen vannak a szintaktikai elvárások. Gibson (2006) megfigyelte, hogy míg a jelentésükben váratlan szavak kevésbé, addig a szokatlan mondattani elemek jelentősen lelassították az olvasás folyamatát, hasonlóan a zenében az előre kevésbé megjósolható akkordok megjelenéséhez. A dallami észlelés területei közül a hangmagasság megkülönböztetésének képessége és a dallamkontúr észlelésének képessége a beszéd elsajátításában is nélkülözhetetlen. A zenei rendszerek, az emberi nyelvek grammatikájához hasonlóan, lényegüket tekintve azonosak. Borer és Wexler (1987) szerint az univerzális nyelvtan különböző elvei genetikailag kódolva vannak, és ezek a zene elemeihez hasonlóan a biológiai érés során kezdenek el aktiválódni. Radford (1993) szerint az angol gyermekek a funkcionális kategóriákat csak 24 hónapos ($\pm 20\%$) korukban sajátítják el. Ugyanakkor ezt az elméletet magyar anyanyelvű gyerekeken végzett megfigyeléseink cáfolták.

Kulcsszavak: érzékeny periódusok; szintaxis; funkcionális kategóriák

Elméleti háttér

A zenei és nyelvi észlelési, megértési folyamatok rendkívül összetettek. Működésük összefüggéseinek feltárására számos kutatás irányult, melyek szerint fejlettségük szerepe nemcsak a kezdeti nyelvelsajátítás, hanem az iskolába lépés idején is meghatározó, főként az olvasás, szövegértés tanulása során. A nyelvnek és a zenének rendszerében, szerkezetében, elsajátítási folyamataiban és érzékeny periódusaiban számos közös pont található. A hallás folyamata, a vizuális feldolgozás és létrehozás mindkét képesség elsajátításához szükséges. Jelentősége ellenére kevés tudományos kutatás irányul a kora gyermekkori zenei képességek vizsgálatára Magyarországon, ugyanakkor a nyelvelsajátítással kapcsolatban több kutatás foglalkozik a csecsemőkorúakkal. Míg a gyermekek és a nyelvtanulók szókinccse gyakran vizsgált terület a hazai és a nemzetközi szakirodalomban, a nyelvtani fejlődésről, az egyes nyelvek közötti eltérésekről nem rendelkezünk részletes információkkal.

Összefüggések a zene és a nyelv elsajátítása között

A zenét és a nyelvet az emberi kommunikációs eszközrendszer alképeségeinek tekinthetjük (Cross, 1999). Az ősemberek hangokkal adott információátadásának, és az erre adott reakciójának hanglejtése, dallama és időbeli tagolása, azaz ritmusa volt talán az emberi kommunikáció első érdemi megjelenési formája a tagolt beszéd előtti korszakban. Darwin (1871) a zene megjelenését intenzív érzelmekhez köti. Az állatvilágban is tapasztalható az, hogy bizonyos fajok érzelmeik kifejezésére zajt keltenek párválasztáskor vagy a többiekkel való kommunikáció céljából. Dissanayke (2000) a dallamok eredetét az anya-gyermek közötti szoros szociális kapcsolathoz köti. Az anya érzelemteljes beszéde, éneklése erőteljes kötődést idéz elő. Deme (2011) szerint az éneklés a beszédprodukciónak olyan változata, amely során bár megváltoznak a természetes beszédben végrehajtott artikulációs gesztusok, mégis nyelvi közlést hozunk létre. A beszédre és a zenére egyaránt jellemző, hogy meghatározott struktúrával rendelkezik (Janurik, 2008). A nyelv legkisebb egységei a fonémák, amelyeknek nincs önálló jelentése, de kombinációikból értelmes egységek képezhetők, hasonlóan egy zenemű hangjaihoz. A nyelv második szintje a szintaxis, ami az elemek kombinációjának szabályait határozza meg. A zenében hasonlóképpen, valamennyi zenei stílusnak és műfajnak megvan a jellemző szerkezeti, formai, összhangzattani szabályrendszere. Mivel a zenének nincs meghatározott jelentése, ezért a szemantika szintjén a nyelv és a zene hasonlóságai már nehezebben értelmezhetők (Turmezeyné, 2010).

Az elmúlt évek modern agyi képalkotó eljárásokkal (fMRI, PET) végzett vizsgálatok eredményei szerint a zenei elemek feldolgozásában ugyanazon agyi műveletek játszanak szerepet, mint a nyelvi szintaktikai (mondattani) feldolgozás során, melyek leginkább a Broca-területhez köthetők (Koelsch és mtsai, 2005). Ez a terület bizonyos szavak (főleg az igék) ortográfiai információjában és a szöveg megértésében meghatározó. A Broca-afázia esetében a nyelvi feldolgozási folyamatok nehézségének hátterében a szintaktikai megértés zavara állhat. Kothiali és munkatársai (2010) újszülöttek hangszeres zenei és beszédhangokra adott idegi válaszait vizsgálták, melyekben átfedést találtak.

A hosszú és a rövid távú emlékezetnek is kiemelkedő szerepe van a zenei és nyelvi folyamatokban. Az emlékezet szerepe a mondatmegértésben az 1960-as évek óta kutatott terület. A kapacitáskorlát, a közvetlen emlékezet terjedelme nagymértékben befolyásolhatja a mondat frázisszerkezeti felépítését a megértés és produkció folyamán. A Baddeley-féle többkomponensű munkamemória modell szerint a rövidtávú emlékezetet olyan dinamikus rendszer, melyben egyaránt tároljuk az információt, illetve műveleteket is végzünk vele. A nyelvi károsodások, az SLI (Specific Language Impairment), afázia vagy agrammatikus beszédmegértés lehetséges okait a kapacitáselméletek adják, melyek hangsúlyozzák a munkamemória szerepét (Németh, 2002).

A zenei memória szintén meghatározó szerepet játszik valamennyi zenei képesség fejlődésében. Stachó (2014) szerint a zene megértésének és élvezetének képessége elsősorban azon múlik, hogy a zeneműben mennyi számunkra ismert mintázatot, sémát ismerünk fel, valamint e sémák mennyire gazdag gondolati és érzelmi tartalmakat, mennyi asszociációt hívnak elő. A zenei emlékezeti stratégiák függnak az előadói képességektől, valamint a zenemű stílusától, összetettségétől. A zenei memória fejlesztését a speciális zenei képzésben a szolfézs és a zeneelmélet tanulása segíti elő (Aiello és Williamon, 2002). Bentley (1966) szerint a legtöbb gyermek memóriájában a ritmikai és tonális elemzési szempontok nyolc éves korra alakulnak ki. Ekkor már pontosan meg tudják állapítani a zeneműben történő ritmikai, dallami vagy harmóniai változást másodszori megszólaltatáskor. Clarke (1988) szerint a zeneművek előadásához belső zenei reprezentációk szükségesek. Az emlékezetből történő zenei bemutatáshoz lényeges, hogy a zeneműveket szerkezetileg is megértsük, az emlékezést elősegítik a zenei frázisok, motívumok határvonalai. Az előadónak szükségszerű ismerni azt, hogy az egyes zenei szakaszok hogyan kapcsolódnak egymáshoz, illetve hol helyezkednek el a mű szerkezetében. Tehát egy zenemű tanulása folyamán ismerni kell a mű teljes szerkezetét, részeit, frázisait, illetve a kapcsolódási lehetőségeket.

A zenei memória és a zenei észlelés kognitív folyamatai zenei előképzettségtől függetlenül vizsgálhatóak és fejleszthetőek (Asztalos és Csapó, 2015). A hangingerek feldolgozása több érzékszerv működésével összefügg, így a vizuális ingerek feldolgozásával is. Fontos szerepet játszik a szájról olvasásnál, vagy ha egy kevésbé ismert idegen nyelvet kell megérteni, képessé tesz az arckifejezésből és a gesztusokból olvasni, vagy megérteni a mimika és a szándék kapcsolatát. A zenei észlelés kognitív neuropszichológiai modelljében (Peretz és Coltheart, 2003) a külső forrásból érkező hallási inger elsőként az akusztikus elemző modulon halad keresztül. Itt történik a különböző hangforrásokból érkező ingerek elkülönítése. Az inger aktiválhatja a zene vagy a beszéd felfogásáért felelős idegi struktúrákat. Az auditív zenei ingert két, egymással párhuzamos, de független alrendszer elemzi. Az egyik a dallami dimenzióért felelős, amit a hangfrekvenciák egymást követő váltakozása határoz meg (dallamkontúr, hangköz és tonalitás észlelése), a másik a temporális dimenzió, aminek alapja a hanghosszúság szekvenciális váltakozása (ritmus és tempó észlelése). Patel (2003) szerint a nyelvhez hasonlóan a zene is különböző szerkezeti elemekből áll (hangokból, hangközökből vagy akkordokból), melyek hierarchikus sorozatokba szerveződnek, ám szintaktikai szerkezetükben különböznek. A zene jelentésével és szerkezetével kapcsolatban a tonalitásnak nagy a szerepe. Amennyiben a zeneszerzők tonalitáson kívüli hangokat vagy akkordokat használnak, a kompozíciókban feszültséget teremtenek. Steinbes és munkatársainak (2006) eredményei arra utalnak, hogy a zenei feszültség hullámozása a zene érzelmi jelentésével áll kapcsolatban.

Mind a nyelvi, mind a zenei folyamatokban jelen vannak a szintaktikai elvárások (Levy, 2008). Gibson (2006) megfigyelte, hogy míg a jelentésükben váratlan szavak kevésbé lassították le az olvasás folyamatát, a szokatlan mondattani elemek sokkal inkább, hasonlóan a zenében az előre kevésbé megjósolható harmóniak megjelenéséhez. A szerkezetileg váratlan zenei elemek feldolgozása tehát elsősorban a nyelv szintaktikai feldolgozásával van kapcsolatban. Fedorenko és munkatársai (2009) kutatásukban énekelve előadott mondatok szórendjét változtatták meg, egy részüknek dallama a tonalitásba nem illő hangokat tartalmazott. A kontrollcsoport nem tonalitásba nem illő hangokat hallott, hanem ugyanazon a helyeken a hangerő növekedését. Minden énekelt mondat után a kutatásban résztvevők szövegértéssel kapcsolatos kérdéseket kaptak. Az eredmények szerint kölcsönhatásban van a nyelvi és a zenei szintaktikai feldolgozás, mivel a szövegek megértése kevésbé sikerült azoknak, ha az a tonalitáshoz nem illő dallammal párosult.

A zenei fejlesztés transzferhatása tapasztalható a fonológiai tudatosság (Overy, 2003) és a beszédfeldolgozás (Cason és mtsai, 2015) esetében, aminek

alapját a zene és a nyelv közötti párhuzamok képezik. Zenészek esetében a nyelvi észlelés mind az anyanyelvre, mind az idegen nyelvre vonatkozóan fejlettebb, mint a nem zenészeknél (Musacchia és mtsai, 2008). Akik célzott zenei fejlesztésben vesznek részt, erősebb neurális reakciókat mutatnak az anyanyelvi hangmagasság-információk észlelésében, jobb a verbális memóriájuk, gazdagabb a szókincsük és olvasási teljesítményük is jobb (Moreno és mtsai, 2009). A zenei képességek fejlesztése által elérhető pozitív hatások eredményesen fejlesztik a diszlexiával és egyéb neurobiológiai képességzavarral küzdő gyermekek olvasási és más kognitív képességeit.

Bühler (1934) a nyelvet szintén a kommunikáció eszközeként fogja fel. Szerinte a különböző irodalmi művek úgy értelmezhetőek, mint a szerző tudásának vagy szándékainak megnyilvánulása, amit arra használhatunk, hogy megszerezzük az adott tudást vagy kövessük a szerző szándékait (Schnotz és Molnár, 2012). A zeneművészetben a zeneszerző az, akinek a művei az előadóknak szóló üzenetet jelentik. A zeneszerző által alkotott zenei gondolatokat újrateregethetjük a zene eszközeinek segítségével, illetve megértjük a zene költői nyelvét.

Gordon kommunikációs zenei elméleti modellje a zene és a nyelv elsajátításának hasonlóságain, illetve a kettő kapcsolatán alapszik. A modell szerint a nyelvnek és a zenének, a beszédnek és a zenei előadásnak, a gondolatnak és az audiációnak (belső hallásnak) tartalma hasonló. Király (2012) összegzi Gordon kommunikációs modelljét (1. táblázat).

1. táblázat. Gordon kommunikációs modellje Király (2012) adaptációja nyomán

Nyelv	Beszéd	Gondolat
A kommunikáció iránti szükséglet eredményei	A kommunikáció kifejezőeszközei	A kommunikáció eredményei
Zene	Előadás	Belső hallás

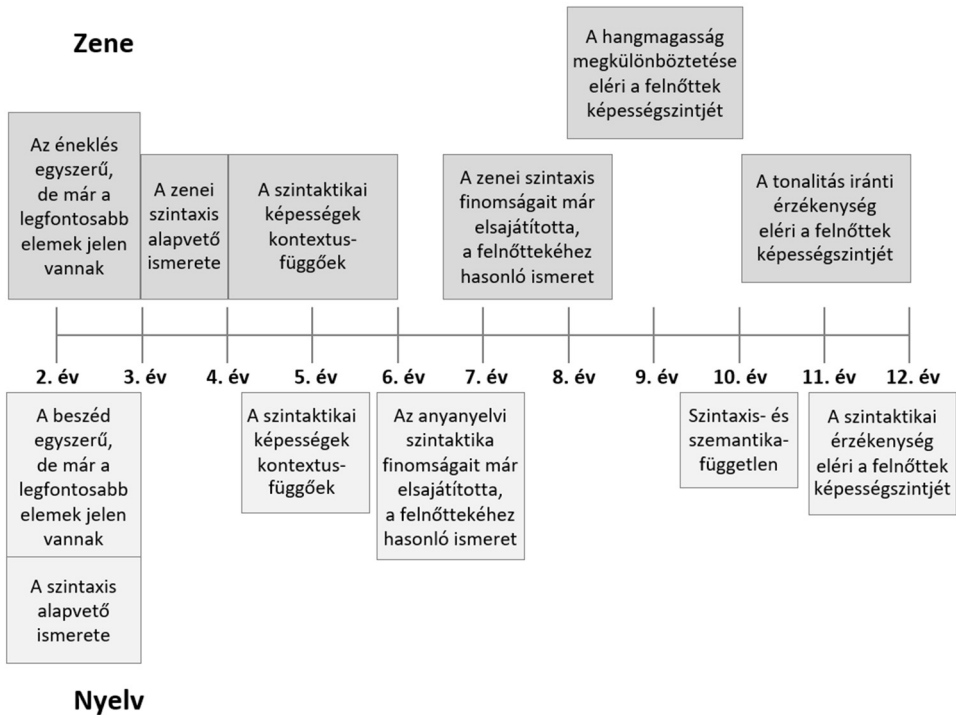
A nyelvsajátítás kritikus periódusának elmélete Lenneberg (1976) nevéhez fűződik, aki szerint bizonyos nyelvhez kapcsolódó biológiai események (agyi specializáció, nyelvi lateralizáció) csak egy korai kritikus periódusban történhetnek meg. Ha a szenzitív időszakokban az elsajátítás nem megy végbe, akkor a periódus lezártaival, körülbelül 10-12 éves kor után már nehezebb megtanulni a nyelvet. A beszédelsajátítás folyamatában a gyermekek szakaszos fejlődés során sajátítják el annak a nyelvtannak a szabályrendszerét, amelynek hatásai őket érik. Az anyanyelv elsajátításának folyamata részint a beszéd produkciójának a megindulását és a fejlődés szakaszainak sajátosságait, részint a

nyelv feldolgozásának, megértésének különböző állomásait jelenti. A csecsemő a gazdag, egyre változatosabb gőgicsélt hangsorok intenzív ismétlésén át jut el az első szavak kimondásáig. A gyermekek tipikusan a 11. és 13. hónap környékén kezdenek el beszélni. Hirtelen megnövekszik a szókincsük a 18. és 24. hónap között. A 18. és 36. hónap között jutnak el a szintaktikai ismeretek elsajátításának tetőpontjához (Friederici, 2006). Ez az az időszak, amikor a zene és nyelv elsajátítási folyamatai már többé-kevésbé elkülönülve, de párhuzamosan zajlanak, illetve a nyelv zenei aspektusai másodlagosakká válnak.

A gyermekek két-három éves korukra megismerkednek kultúrájuk zenei nyelvezetével. A nyugati zenekultúrára jellemző tonalitást, akkordrendszert, valamint anyanyelvük grammatikájának alapjait hatéves korukig teljes mértékben el tudják sajátítani (Nuñez és mtsai, 2011). Az összetettebb nyelvtani struktúrákat általában tízéves korukig sajátítják el (Friederici, 1983). A felnőttekéhez hasonló képességszintet a dallami diszkrimináció terén szintén a 8-10. évben érik el (Werner és Marean, 1996). Tizenkét éves korukra a felnőttekhez hasonló harmóniai érzékenység jellemzi őket. A kutatások szerint a zenei szaktudással összefüggő agyi változásokat elérő szenzitív periódus is körülbelül ebben az életkorban ér véget. Brandt és munkatársai (2012) szerint a beszédre annak zenei tulajdonságai miatt figyel a gyermek, tehát zenei hallás nélkül talán lehetetlen lenne megtanulni beszélni. A zenei képességek elsajátításának időtartama nem lassabb, mint a beszédelsajátításé. A zene és a nyelv elsajátítási folyamata szorosan összekapcsolódik a korai periódusban, majd párhuzamosan fejlődnek tovább (1. ábra). A fejlődési folyamatok miatt a beszédet egy speciális zenetípusnak értelmezik, ami illeszkedik a zenei rendszerekbe is.

A zenei képességek fejlődésének életkori sajátosságai

A zenei érzékeny periódusokat azért nehéz meghatározni, mert a zenei képességek és az általános képességek összefüggnek és keverednek. A gyermekek hallása hosszabb fejlődésen megy keresztül, mint a vizuális képességeiké, ahol a felnőttek képességszintjét már az első néhány hónapban eléri (Penhune, 2011). Az első és az ötödik életév között rendkívüli módon megnövekszik a szinapszisok száma a hallókéregben. Ezeket a kapcsolatokat vagy a külső hallási ingerek, vagy más agyterületekről érkező reakciók stimulálják. Az ötödik és a tizedik életév között a zenei fejlődési irányok megsokszorozódnak.



1. ábra. A nyelvi és a zenei grammatika fejlődés (Brandt és mtsai, 2012)

A gyermekek zenei képességeinek fejlődéséhez szükséges lehetőségek és adottságok eltérőek. A környezeti ingerek, a szociális környezet és a tanulás befolyásolják a zenei képességek fejlődését. Szoros kapcsolatot találtak a zenészek neuropszichológiai reakciói és a zenetanulással eltöltött idő között (Trainor, 2005). A hallószervek fejlődési üteméből arra lehet következtetni, hogy a várandósság második felétől a magzat már hall. Az újszülöttek fogékonyak a túlintonált beszédre, ami az éneklés és a beszéd között áll. Truby és Lind (1965) a baba sírásmintázata és az anya beszédintonációja, annak ritmusa között számos hasonlóságot talált. A zene alkotóelemei közül az elsődleges auditív inger a ritmus, amit a magzat az anyaméhben leginkább érzékel. Az újszülöttek érzékenyek anyanyelvük ritmikai jellemzőire, ezáltal meg tudják különböztetni azt más nyelvektől (Nazzi és mtsai, 1998). Ha két nyelvnek hasonló a ritmikája, a gyermekek négy hónapos korukig nem tudják megkülönböztetni őket, illetve ha olyan nyelvet hallanak, amelynek ritmusa hasonlít a saját nyelvükhöz, azt a ritmusa miatt előnyben részesítik (Friederici és mtsai, 2007). Drake (1993) szerint az ötévesek már képesek a páros és a páratlan metrumú ritmusképletek reprodukálására, és hétéves korukra majdnem olyan jól adják vissza az összetett

ritmusképleteket, mint a nem zenész felnőttek. A dallami észlelés területei közül a hangmagasság megkülönböztetésének vagy a dallamkontúr észlelésének képessége a beszéd elsajátításában is nélkülözhetetlen. A hangmagasságkülönbségre való érzékenység már a magzati korban jelen van, és csecsemőkorban eléri azt a szintet, ami képessé tesz akár a kis szekund távolság észlelésére is (Turmezeyné és Balogh, 2009).

Trehub vizsgálatának eredményei szerint (1990) már 6–12 hónapos gyermekek különbséget tudnak tenni a különböző hangszerek hangja között. A hangszín fejlődésének legdinamikusabb periódusát 4–6 év közötti gyermekeknél figyelték meg (Schellenberg, 2006). A dallam észlelésében először a kontúrok a meghatározóak, ezután válnak egyre pontosabbá az azt alkotó egyes hangközök. Valamennyi ember veleszületett tulajdonsága, hogy a tiszta hangközöket (tisztá kvárt, kvint vagy oktáv) előnyben részesíti. Már az újszülöttek is különbséget tudnak tenni a tritónusz és a tiszta kvárt vagy tiszta kvint hangközök között (Schellenberg és Trehub, 1996). Ennek a jelenségnek hatása van a későbbiekben is a konzonáns és disszonáns együtthangzás észlelésében és feldolgozásában. Körülbelül ötéves korukra a gyermekek képesek stabil tonalitásban énekelni dallamokat és különbséget tenni a dúr és a moll hangsorok között (Jordan-DeCarbo és Nelson, 2002). Habár a dúr és moll hangsorok megkülönböztetése csak 8–10 éves korra válik biztossá, már a hároméves gyermekek is képesek megkülönböztetni a dúrhoz kapcsolódó vidám és a mollhoz kapcsolódó szomorú karaktereket (Shuter-Dyson, 1993). Nyolcéves korukra a gyermekek dallami észlelése egyre biztosabb, meg tudják különböztetni a tonikai hármashangzat hangjait a tonalitás egyéb hangjaitól (Ester, 2010).

Lamont (2006) a zeneoktatás szerepét vizsgálta a dallami észlelés fejlődésével kapcsolatban. Azt találta, hogy az enkulturációnak 6–10 éves kor között közel ugyanakkora szerepe van, mint a zenei oktatásnak. Az érzékeny periódus vége után csak a speciális zenei képzésben részt vevő tanulóknak fejlődik tovább a dallami észlelési képessége. Az enkulturáció meghatározó tényező, mivel alapvetően érzékenyebb az ember az őt körülvevő speciális zenei rendszerre, amelyben született. A nyugati kultúrában a zene alapvető szerkezeteinek ismerete (pl. jellemző hangközök, hangsorok, harmóniák vagy zenei formák) gyermekkorban alakulnak ki. Már a prenatális vagy a születéskori kitettség egy bizonyos zenei kultúrába meghatározza a figyelmi és tanulási preferenciákat. A gyermekek fokozatosan ismerik meg a zene szabályait és jellemző vonásait, majd ezekből épül implicit tudásuk, melyek további tapasztalataikat irányítják (Schmuckler, 1990).

Krumhansl (1990) meghatározta a nyugati tonális zene hierarchiáját, ami tükrözi azt a képességszintet, hogy az egyén miként észleli a hangokat egy

meghatározott tonális környezetben. A zenei hierarchia jellemző hangközökből, hangsorokból, akkordokból és kadenciákból áll. A csecsemők fogékonyak bármely zenei kultúra hangrendszerének elsajátítására. Míg a hat hónapos csecsemők eredményesen ismerték fel a dúr, a moll, illetve a jávai pelog hangsorokra épülő dallamok elhangolódásait, a nyugati kultúrkörben felnőttek csak a saját zenei kultúrájukra jellemző hangsoroknál értek el eredményt. A jávai skála hangjainak megkülönböztetésekor a kontrollcsoportként szolgáló felnőttek körében még a hivatásos zenészek is gyengébb eredményt értek el, mint a csecsemők (Lynch és mtsai, 1990).

Korábbi kutatásunkban (Buzás, 2017) a zenei szintaxis elemei közül a ritmikai és dallami elemekre, dinamikai és tempójelzésekre, zenei formákra vonatkozó explicit tudást vizsgáltuk 10–14 éves (N=650) tanulók (zeneiskolások és általános iskolások) körében. Kétféle zenei tesztet fejlesztettünk ki online felületen a diákok kottaolvasási teljesítményének mérésére. A zeneiskolások tesztje 55 feladatot tartalmazott. Az általános iskolások számára egy hasonló, 35 itemből álló tesztet fejlesztettünk ki. A 35 feladat része volt a zeneiskolások tesztváltozatának is. A zenei képességek különböző területeit négy részteszttel fedtük le. Az első a ritmusolvasás részteszt (beleértve az egyszerű ütemfajtákat, a szimmetrikus összetett ütemfajtákat és ritmusértéket). A dallamolvasás részteszt feladatai a különböző kottalejegyzési rendszerek (betűkotta és kézjelek), valamint dallami elemek (pl. hangközök, skálák, hármashangzatok, zenei formák és népzenei stílusok) ismeretét vizsgálták. Ezenkívül hangszínnel, zenei jelekkel és zenei fogalmak olvasásával foglalkozó feladatokat is tartalmaz a teszt. A kutatási eredmények szerint a teszt megbízhatóan működik az általános iskolai mérésben (Cronbach- α =0,839). A teszt nehézsége illeszkedett a választott korosztályok tudásszintjéhez. Az általános iskolások teljesítménye 54,84% (szórás=18,65). A teszten nem találtunk szignifikáns különbséget az évfolyamok között. Az eredmények alátámasztják Asztalos és Csapó (2015) kutatását, mely szerint a zenei képességek dinamikusan fejlődő tendenciát mutatnak alsó tagozatban, majd ezt követően a fejlődés üteme lelassul vagy stagnál. A zeneiskolai mérésben a teszt reliabilitása szintén jónak bizonyult (Cronbach- α =0,832). A zeneiskolás diákok átlagteljesítménye 76,69% volt (szórás=12,35). A zeneiskolai mintán jobb teljesítményt figyelhetünk meg a ritmikai elemek ismeretében, mint a dallami elemeknél. Az egymást követő évfolyamok részteszteken nyújtott teljesítményének összehasonlítása során szignifikáns különbség a hallási képességek ($p<0,01$) és a zenei jelek és fogalmak teszteredménye ($p<0,01$) között mutatkozott. A két iskolatípus összpontszámát tekintve megállapítottuk, hogy az átlagok szignifikanciaszintje igen magas ($p=0,001$). Valamennyi feladat megoldásánál szignifikánsan jobban teljesítettek

a célzott zenei fejlesztésben részt vevő diákok. Példa erre a 4/4 ütemmutató felismerésével kapcsolatos feladat: a zeneiskolások közel 80%-a oldotta meg hibátlanul, míg az általános iskolásoknak csupán 14,46%-a. A kutatás eredményei megerősítik, hogy a zenei képességek a szenzitív periódus lezárta után is tovább fejlődhetnek az intenzív zenei nevelés hatására.

Az éneklési képesség a többi zenei képességhez hasonlóan fejlődik. Eleinte a kisgyermek még nem tonalitáson belül énekelgetnek, csak később, fejlődésük folyamán, körülbelül ötéves kor környékén kezdenek egyre inkább következetesen a megfelelő tonalitásban énekelni (Dowling, 1999).

Néhány lehetséges kultúraközi zenei univerzalitás

A zenei rendszerek, az emberi nyelvek grammatikájához hasonlóan, lényegüket tekintve azonosak. A zenei feldolgozásnak léteznek veleszületett alapelemei, észlelési preferenciái, hajlamai (Ac nád y, 2003). Mivel a zene és a beszéd minden emberi kultúrában megtalálható, univerzális képességeknek tekinthetjük őket. A modern halláselméletek szerint a hangérzékelés szintén lehet univerzális képesség, és szinte minden kultúrában hatással van a hangszerek tervezésére, hangolására (Harwood, 1976).

Az emberi hangészlelés alsó határa 20 Hz, felső határa 20.000 Hz, azaz 20 kHz. Idősebb korban a magas frekvenciák észlelése fokozatosan romlik. Jellemzően a 100 és 1000 Hz hangtávolság közötti frekvenciatartományt érzékeljük a legpontosabban. Minden ember képes felismerni a hang tulajdonságait, a hangszíneket (pl. a beszédhangokat, az ének vagy a hangszerek hangjait), a hangerőt, vagy akár egy dallam hangulatát, tehát ezeket is univerzális képességeknek tekinthetjük. A kultúraközi zenei univerzalitások eredete az lehet, hogy az emberek alapvető fizikai és biológiai tulajdonsággal rendelkeznek. Tehát kapcsolat van a zenei tempó és szívverés, a zenei frázisok hossza és a tüdő kapacitása között. A zenei frázisok hossza általában tíz másodpercig vagy ennél kevesebb ideig tart. A frázisok rendszerint nyolc ütemből állnak, tehát egy zenei periódus hosszúságúak (Meyer, 1988). Dowling és Harwood (1986) szerint a legtöbb kultúrában állandósult zenei hangsorokat használnak, melyek mindegyike általános tulajdonságokkal rendelkezik; elkülöníthető hangokat, tiszta oktáv hangköztávolságot, ami rendszerint alacsony számú hangok csoportját tartalmazza, és egy tonális hierarchiát, melyben néhány hang szerepe meghatározóbb. A hangsoroknak valamennyi kultúrában további univerzális jellemzője, hogy fokaik nem egyforma távolságra vannak egymástól. Trehub (2003) szerint az egyenlőtlen lépésekből álló hangsorok minden kultúrában könnyebben tudatosulnak. A tiszta kvint hangköz, a konszonáns és diszsonáns harmóniák észlelése szintén univerzális képesség. A diszsonanciától való

idegenkedés pedig alapvető, veleszületett érzelmi reakció. A tonalitás szintén kulturális képződmény, melynek kultúránként és koronként eltérő szabályai lehetnek, és ez magyarázza azt is, hogy a dallami képességek közül a tonális érzék alakul ki legkésőbb.

Lomax (1977) a zenei univerzalitásokat dallamokkal kapcsolatban vizsgálta. 4000 dallamot 148 – földrajzilag és kulturálisan eltérő – területről gyűjtött össze. Két alapvető eredetre szűkítette le őket szerkezetük szerint. Az eszkimó népcsoporthoz köthető dallamok rendszerint férfiak által, szólóban énekelt egyszólamú, szabálytalan ritmussal rendelkeznek. Ezzel ellentétesek az afrikai, gyűjtögető életmódot folytató őslakosok női előadásban megszólaló többszólamú, egyenletes ritmikájú, sok ismétlésből álló, rövid dallamai. Valamennyi kultúrában megjelennek a gyermekhez szóló énekek, a bölcsődalok, melyek hasonló tulajdonságokkal rendelkeznek: lágy dinamika, kis lépésekből álló dallamkontúr, repetitív motívum és főként ereszkedő hangközlépés (Trehub és mtsai, 1993).

Trehub (2015) szerint a zene szerepe a csoportkohézió elősegítése, ennek egyik univerzális megnyilvánulása a közös éneklés, a közösségi dobolás vagy a csoportos tánc egyszerű ritmusú zenére. Cross és Morley (2013) kutatása alapján néhány kivétellel valamennyien képesek vagyunk részt venni a zenei folyamatokban. A gyenge zenei hallást gyakran kötik össze az elégtelen percepciósi képességekkel. A kongenitális amúzia olyan neurogenetikus betegség, amely szerint az egyén nem képes megfigyelni a hamis éneklést az éneklése közben (Peretz, 2007). Az amúzia definíciója az afázia, a beszédképtelenség meghatározásából indul ki, és az ebben szenvedők nem tudnak kottát olvasni, vagy egy dallamot megfelelő hangokkal, tonalitásban és ritmusban eldúdolni. Az amúzia kategóriái szintén hasonlóak az afáziához, ami a beszéd mozgásteljesítményének vagy értésének olyan zavara, amelyben a mozgásban részt vevő izmok működése vagy a hallás megtartott. Ayotte, Peretz és Hyde (2002) szerint az amúzia szintén kapcsolatban áll az éneklési képességgel, valamint kiterjed a zenei memória és a ritmusérzék hiányaira. Az emlékezőképesség hiányát amnesztic amusia-nak, a kottaolvasás nehézségét musical alexia-nak nevezzük. Az orális-expresszív amúzia szintén az éneklési képességgel kapcsolatos hiányállapotot jelöli. A Montreal Battery of Evaluation of Amusia (Peretz és Coltheart, 2003) eredményei szerint az amúzia igen ritka (a társadalom kevesebb mint 2%-ánál jelentkezhet).

Grammatikai fejlődés

A gyermeki nyelvelsajátítás elméletét elsőként Borer és Wexler (1987) fogalmazta meg, akik szerint az univerzális nyelvtan (universal grammar)

különböző elvei genetikailag kódolva vannak, melyek a biológiai érés során kezdenek el aktivizálódni. Az első nyelv elsajátítása gyors és különleges folyamat. Amíg az egyéves gyermek csak gőgicsél, két évvel később érett, a felnőttekhez hasonló mondatokat képes produkálni, tehát egy aránylag rövid idő alatt képes egy teljes nyelv elsajátítására. Ugyanakkor a gyermek tapasztalata – vagyis a felnőttek és más gyermekek megfigyelése és utánzása – önmagában nem elegendő a nyelvelsajátítás magyarázatához. A 12. és 18. hónap közötti időszakban olyan egyszavas megnyilatkozásokkal találkozhatunk, amelyek a felnőttek által használt nyelvben csupán egy szónyi egységnek tűnnek, de a gyermek beszédében egy mondatnyi jelentést hordoznak. A 18. és 24. hónap közötti kisgyermek beszéde emlékeztet a felnőttek által küldött táviratok nyelvezetére. A telegrafikus beszéd nyelvtanilag még többnyire helytelen, mégis jelentős szakasza a kombinatorikus szabályok által vezérelt nyelvi szimbólumrendszer elsajátításának. A korai mondatokból hiányoznak a létigék, a névelők, illetve a szavak végéről hiányoznak a toldalékok.

Radford (1993) szerint feltételezhető, hogy a mondattani szerkezetek és lexikai kategóriák körülbelül 20 hónapos korban lépnek működésbe ($\pm 20\%$). A nem tematikus nyelvtani szerkezetek, anyanyelvtől függetlenül, általában 24 hónapos kortól jelennek meg ($\pm 20\%$). A funkcionális nyelvtani kategóriák nem tematikus természetűek. A lexikai kategóriák megjelenése egybeesik a rövid idő alatt lejátszódó gyors szókincs bővüléssel, a szótári robbanással. A 20. hónap körüli érzékeny periódusban a gyermekek nyelvi fejlődése felgyorsul. A funkcionális, nem tematikus szerkezetek fejlődési szakasza (körülbelül a 24. hónap, $\pm 20\%$) a nyelvtani fejlődés gyarapodásával esik egybe. Anisfeld (1984) vizsgálata szerint a gyermekek egy órán belül elhangzó mondatainak száma hirtelen megduplázódik a kétéves koruk előtti egy hónapban. Feltételezhető, hogy ez, valamint a gyors és hirtelen szókincs bővülés teszi lehetővé a funkcionális, nem tematikus szerkezetek növekedését. Következésképpen, nem meglepő az, hogy az angol nyelvtant, ami funkcionális természetű, csak a 24. hónapot betöltő ($\pm 20\%$) gyermekek sajátítják el. Így a határozók, az esetrendszer, modalitás, aspektualitás, segédigék, névelők, tagadósók, ragozás, kötőszavak, mondatbevezetők, a kérdő függőszó és az argumentum pozícióban történő mozgás nem jelenik meg az érzékeny periódus előtt. Valamennyi funkcionális kategória később jelenik meg, mint bármelyik lexikai kategória. A jelen időben használt *-ing* morfológiai elem az első nyelvtani morféma (Gleason, 1989). A harmadik év végére a gyermekek mondatai már négy-öt szóból is állhatnak, és egyre jobban hasonlítanak a felnőttek által létrehozott mondatokra. A négyévesek beszédét a nyelvtani fejlődés korábbi korszakából származó tévesztések, túlszabályozások, a grammatikai szabályok nem megfelelő

alkalmazásának fokozatos megszűnése jellemzi. A nyelvtani szerkezet elsajátítása egész kisiskoláskorban zajlik.

Funkcionális kategóriák

A mondatban alapvetően minden pozíciót a funkcionális kategóriák jelölnek ki. Míg a lexikai kategóriák jelentik a szemantika fő tartalmát, a funkcionális kategóriák alkotják a szintaktikai szerkezetek alapját. Rájuk kerülnek a fogalmi jelentéssel rendelkező alapszófajok, ők váltják ki és vezérlik az alapszerkezetből a felszíni szerkezetet irányító mozgató műveleteket, és rajtuk keresztül zajlik le az összes mondatbeli eset, szám, személy, nem szerinti egyeztetés is (Kenesei, 2007). Míg a funkcionális kategóriák esetében zárt csoportokról van szó, a lexikai kategóriák nyíltak, tehát ez azt jelenti, hogy a funkcionális kategóriákkal szemben új főnevek, igék vagy melléknevek keletkezhetnek (Abney, 1987). A funkcionális nyelvtani elemek – a lexikai kategóriákkal szemben – általában függenek fonológiailag és morfológiailag, rendszerint súlytalanok, sőt néha nem is ejtjük ki őket.

A kutatás jellemzői

Célok

Kutatásunkban arra kerestünk választ, hogy a nyelvtani funkcionális kategóriák elsajátításának szenzitív periódusai kimutathatók-e angol és magyar anyanyelvű kisgyermekeknél, hogyan változik és miként jellemezhető a kisgyermek nyelvi, szintaktikai képességeinek fejlettségi szintje, illetve az eltérő nyelvi közeg befolyásolja-e a szenzitív periódusok időtartamát és megjelenését. A vizsgálat célja volt további kutatási lehetőségek azonosítása is. A kutatás a vizsgált korosztály tekintetében nemzetközi szinten is hiánypótló, mivel az eltérő (magyar és angol) anyanyelvű, hároméves kor alatti gyermekek szintaktikai fejlődésére kevés kutatás irányul. A TROG-H (Test for Reception of Grammar-Hungarian; Nyelvtani Szerkezetek Megértése Teszt) sztenderdizált mérőeszköz az első magyar nyelvű, nyelvtani fejlődést vizsgáló teszt, ugyanakkor későbbi életkorokra, hároméves kortól 14 éves korig kidolgozott, illetve a TROG-ot a nemzetközi gyakorlatban leggyakrabban a nyelvi fejlődés zavarainak vizsgálatára használják (Lukács és mtsai, 2013).

Minta

Kutatásunkban három angol és öt magyar anyanyelvű gyermek (öt lány és három fiú) közel 2300 nyelvtani szempontból releváns szóbeli megnyilvánulását vizsgáltuk, melyek meghatározott szenzitív periódusban hangzottak el. Habár

közel 7000 felvételt tartalmazott a gyermekek adatbázisa, kétharmada nem elemezhető. Releváns megnyilvánulásnak számítanak már azok a beszédprodukciók is, amelyek csupán egy főnevet vagy igét tartalmaznak, morfológiai vég nélkül. Ugyanakkor nem elemeztük például az „ah”, „uh”, „hm” megnyilvánulásokat. Kutatásunkban kétéves korra és környékére fókuszáltunk (± 6 hónap). A nyolc gyermek beszédkorpuszát folyamatosan töltötték fel, melyekben nem lehetnek rögzített időszakok. A vizsgált gyermekek megnyilvánulásait rendszerint minden második héten legalább egyszer rögzítették. Csak egy gyermekről rendelkezünk háttérinformációkkal.

Mérőeszközök

A spontán beszélt nyelvi adatok gyűjteménye, a CHILDES (Child Language Data Exchange System) gyereknyelvi beszédadatbázis bárki számára elérhető, 16 különböző nyelven tartalmaz adatokat¹. A beszédadatbázis hanganyagokat, azok lejegyzett változatait, az anyagokhoz kapcsolódó metaadatokat (az adatközlőhöz kapcsolható anonimizált adatok, pl. nem, kor, iskolai végzettség), valamint az adatbázis létrehozásához és bővítéséhez használatos módszertani leírást is tartalmazza. A beszédadatbázis különböző típusú adatai egységes formában vannak kódolva, így az ezekhez való hozzáférés hatékony (Varjasi, 2016). Néhány esetben fonológiai és morfológiai információkat is szolgáltat a dátum mellett, csakúgy, mint a résztvevők nevét és korát, a rögzített periódus pontos dátumát. Az angol nyelvű gyermekek 980, a magyar anyanyelvűek 1300 megnyilvánulása elég adatot szolgáltatott az elemzéshez. A legtöbb hanganyag spontán gyermeki beszédet tartalmazott különböző szituációkban. Néha a kutató vagy más résztvevő (pl. szülő, testvér) tett fel kérdéseket azzal kapcsolatban, hogy a gyermek megérti-e őket. Egy rögzített alkalom kezdete és hossza nincs jelezve, csak a dátum (nap, hónap, év). Két gyermek adatbázisa tartalmaz fonetikus átíratot, ugyanakkor a hangsúlyok nincsenek jelölve.

A módszer alkalmazásának előnye, hogy a természetes beszédkörnyezet olyan nagyszámú nyelvészeti jelenségnek ad teret, amely segíti a nyelvészt abban, hogy átfogó képet kapjon a gyermek nyelvi fejlődésével kapcsolatban egy meghatározott időszakban. A kutatás longitudinális, mivel a gyermekek nyelvi megnyilvánulásait minimum egy évig követték, tehát megfigyelhettük a funkcionális kategóriák elsajátítását ebben az időszakban.

¹ <http://childes.psy.cmv.edu>

A kutatás eredményei

A kutatás eredményei szerint az angol anyanyelvű gyermekek inflexiós (ragozási) kategóriái körülbelül 24 hónapos korukban jelennek meg, ugyanakkor ebben az időszakban használatuk még korlátozott és nyelvtanilag helytelen. A vizsgált angol anyanyelvű gyermekek már kétéves koruk előtt használtak ragokat és másodtoldalékokat, illetve nyelvtani funkciókat szolgáló szavakat, például *Daddy busy* (Daddy is busy), *like pudding* (I would like some pudding) (1;11.1/év; hónap.nap), vagy *Daddy like* (Daddy likes it) (1;11.19). A jelen idejű ragozás jelenik meg elsőként az *-ing* morfémmával, ugyanakkor a *be* nem minden esetben társul hozzá. A rendszerint hiányzó létige *be*, a progresszív jelen idő (*be*), a segédigék vagy a befejezett jelenhez kapcsolódó *have* hiánya, valamint az egyes szám harmadik személyű igeragok elhagyása arra utal, hogy az én-rendszer (*I-system*) még nem alakult ki a gyermekekben. A modális segédigék, a befejezett és folyamatos jelen ragozása, vagy a létige nincs még jelen, mivel ezek vagy alapvető részei a személyragoknak, vagy az igei frázisban generálódnak és az inflexiós fejhez kell mozogniuk. Az inflexiós frázis hiánya megmagyarázza ezeknek az elemeknek a hiányát. Ugyanakkor a második életév után a ragozás egyre sűrűbben jelenik meg a beszédben, például *I'm jumping* (2;0.18), *Kipper is coming* (2;0.08) vagy *it's my clock* (2;3). Az angol gyermekek beszédadatbázisa egyáltalán nem tartalmaz determinánsokat (pl. névelőket, számneveket vagy névmásokat). A determinánsok hiánya hatással lehet a nyelvelsajátítás egyéb elemeire is. A vizsgált gyermekek beszédfejlődése megközelítőleg azonos mintát követ. Az első determináns, ami megjelenik, az a birtokos jelző, például *Jenny's tea* (1;11.20) vagy *baby's milk* (1;11.17). A határozott névelő a 25. és a 27. hónap között jelenik meg, például *see the guinea pig*. Három hónappal később megjelenik a főnévi vagy önálló birtokos névmás, például *mine dolly*.

Az angol nyelvben a determináns és a komplementarizációs rendszer nem egy időszakban jelenik meg. Az adatbázisban nem szerepelt egyetlen sem közülük (*if*, *whether*, *that*, *for*) a 29–30. hónap előtt. Annak ellenére, hogy a vizsgált gyermekek már tudtak válaszolni a *wh*-kérdésekre 24 hónapos korban, ahelyett, hogy azt kérdezték volna meg, hogy *Where does Daddy go?* vagy *Where shall I go?* Mindössze ennyi volt a kérdésük: *Daddy go?* vagy csupán *Go?* A funkcionális kategóriák hiánya befolyásolja a kora gyermekkori szórendet is. A vizsgált mondatokban az alany 58%-ban hiányzott, a tárgyaz igék után a tárgy 12%-ban. A vizsgált mondat szerkezetekben néha a tárgy megelőzte az igét (2%). Ugyanakkor a helytelen szórend használata az angol anyanyelvű gyermekeknél csekély mértékű (3,8%).

A magyar agglutináló nyelv és gazdag igei személyragokban. Bár a magyar nyelvben három igeidőt használunk, a vizsgált beszédatbázisban két igeidő találtunk, a múlt és a jelen időt. A magyar anyanyelvű gyermekeknél az figyelhettük meg, hogy a ragozás tipikusan a második életév előtt jelenik meg, és nem később, mint a 25. hónap. A múlt és a jelen idejű ragozás egyszerre jelentkezik, például *elbújok* (1;11) vagy *elhozta bácsi* (1;8). Egy megnyilvánulásban sem hiányoztak a személy- és igeragok, például *eltépte Márta a füzetet* (1;10.17) vagy *megtaláltad az inget* (1;10.06). Az egyes számú személyragok hamarabb megjelentek, mint a többes számúak, például az egyes számú *főzi* (1;11.15), *eltörte* (1;11.06) vagy *megyünk* (2;1). A felszólító módban lévő igeragozás gyakori, például *rajzoldjál* (1;10.10). Összességében a kétéves kor előtti nyelvelsajátítási periódus már igei személyragokban bővelkedik, de még nem teljesen kialakult. A determinánsok három-négy hónappal később jelennek meg. Sok esetben a névelők még hiányoznak, például *megyek házba* (2.0).

A magyar nyelvben a szórend viszonylag szabad. Például a háromszavas mondatokban (alany, állítmány, tárgy) hatféle sorrend létezik. Általában az alany és a tárgy megelőzi az állítmányt. A vizsgált magyar gyermekek kétéves kor előtt rendszerint kétszavas mondatokban beszéltek, háromszavas mondatok csak 5%-ban jelentek meg. Leginkább az igével kezdik a mondatot, a tárggyal kezdődő mondatok száma elenyésző. Kétéves kor után a szavak sorrendje már sokkal változatosabb, mint korábban, például *Apa nem kabátot vesz* (2;1). A magyar gyermekeknél az *én* személyes névmás használata gyorsabban kialakul, mint az angol gyermekeknél. Míg az angoloknál ez körülbelül a 25. hónapban történik, a magyar gyermekek már kétéves kor előtt elsajátítják.

Összegzés és további kutatási feladatok

Tanulmányunkban áttekintettük a nyelvi és a zenei képességrendszerek szintaktikai részterületeivel kapcsolatos nemzetközi kutatásokat, illetve a képességek vizsgálatának elméleti kereteit. Ismertettük a zenei és a nyelvtani képességek kisgyermekekkel végzett vizsgálatának fontosabb eredményeit. Míg az angol anyanyelvű gyermekek inflexiós (ragozási) kategóriái körülbelül kétéves korukra, vagy ezt követően jelennek meg, a magyar anyanyelvűeknél hamarabb, a ragozás, illetve a személyes névmások tipikusan a második életév előtt jelennek meg, és nem később, mint a 25. hónap. Tehát Radford (1993) elméletét, miszerint a gyermekek a funkcionális kategóriákat csak 24 hónapos ($\pm 20\%$) korukban sajátítják el, magyar anyanyelvű gyerekeken végzett megfigyeléseink cáfolták.

Kutatásunk szerint a kisgyermekek nyelvtani képessége jelentős fejlődésen megy keresztül. A mondatok szórendje folyamatosan megszilárdul, a szavak

száma megnövekszik. Vizsgálataink segíthetnek átfogó képet kapni a magyar és az angol nyelvtani fejlődés főbb állomásairól, illetve arról, milyen eltéréseket figyelhetünk meg közöttük. Az elmúlt évtizedekben egyre több kutatás mutatta ki a nyelv és a zene közötti kapcsolatot. A vizsgálatok elsősorban a hallási folyamatokra, a zenei és a nyelvi szerkezetek hasonlóságaira, illetve az elsajátítási periódusokra irányultak. A két képesség kapcsolódási pontjainak feltárása, a kutatások eredményei elősegíthetik mind a nyelv-, mind a zeneoktatás hatékonyságát. Az eDia online platform olyan vizsgálati módszerek fejlesztését teszi lehetővé, amelyek a gyermekek zenei és nyelvi szintaktikai képességeinek diagnosztikus mérését, az eredmények összehasonlítását, a képességek kapcsolatainak feltárását célozzák meg. Mivel a zenei kutatások elsősorban a nyugati kultúrkörre irányulnak, kevés adattal rendelkezünk a más zenekultúrában (pl. afrikai és ázsiai kultúrákban, akár ezek keveredésében) felnövő gyermekek fejlődésével kapcsolatban. További kutatások szükségesek annak feltárására is, hogy az egyes nemzetek zenei hagyományai, sajátosságai hogyan befolyásolják a kognitív és affektív fejlődési folyamatokat.

Irodalom

- Abney, S. P. (1987): *The English noun phrase in its sentential aspect*. PhD thesis, MIT, Cambridge MA.
- Acsádi László (2003): A zenetanulás idegrendszeri háttere II/1. *Parlando*, 1, 4–9.
- Aiello, R. és Williamon, A. (2002): Memory. In: R. Parncutt és G. McPherson (szerk.): *The science and psychology of music performance*. Oxford University Press, New York, NY.
- Aasztalos Kata és Csapó Benő (2016): Zenei képességek online diagnosztikai mérése. In: Csapó B. és Zsolnai A. (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Ayotte, J., Peretz, I., és Hyde, K. (2002): Congenital amusia: A group study of adults afflicted with a music-specific disorder. *Brain: A Journal of Neurology*, 125(2) 238–251.
- Bentley, A. (1966): *Measures of Musical Abilities*. Georges Harrap, London.
- Borer, H. és Wexler, K. (1987): The maturation of syntax. In: Roeper, T. és E. Williams (szerk.): *Parameter setting*. Dordrecht, Reidel. 123–172.
- Brandt, A., Gebrian, M. és Slevc, L. (2012): Music and Early Language Acquisition. *Frontiers in Psychology*, 3, 327.
- Buzás Zsuzsa (2017): *Testing the music reading skills of 10- to 14-year-old students*. PhD-disszertáció. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Bühler, K. (1934): *Sprachtheorie*. Gustav Fischer, Jena.
- Cason, N., Astésano, C. és Schön, D. (2015): Bridging music and speech rhythm: Rhythmic priming and audio-motor training affect speech perception. *Acta Psychologica*, 155, 43–50.
- Clarke, E. F. (1988): Generative principles in music performance. In: J.A. Sloboda (szerk.): *Generative processes in music*. Clarendon Press, Oxford.

- Cross, I. (1999): Is music the most important thing we ever did? Music, development and evolution. In: Yi, S. W. (szerk.): *Music, mind and science*, Seoul National University Press, Seoul. 10–39.
- Cross, I. és Morley, I. (2013): The evolution of music: theories, definitions and the nature of the evidence. In: Malloch, S. és Trevarthen, C. (szerk.): *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford University Press. 61–82.
- Deme Andrea (2011): Zene és nyelv II. – Az énekelt beszéd sajátosságai. In: Balázs G. (szerk.): *Nyelvészetről mindenkinek: 77 nyelvészeti összefoglaló*. Inter Nonprofit Kft., Budapest.
- Dowling, W. J. (1999): The development of music perception and cognition. In: Deutsch, D. (szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, London. 603–625.
- Dowling, W. J. és Harwood, D. (1986): *Music Cognition*. Academic Press, Orlando, FL.
- Drake, C. (1993): Reproduction of musical rhythms by children, adult musicians, and adult nonmusicians. *Perception & Psychophysics*, 41, 642–656.
- Ester, D. (2010): *Sound Connections: A comprehensive approach to teaching music literacy*. Fishers, Educational Exclusives.
- Fedorenko, E., Kanwisher, N. (2009): Neuroimaging of language: why hasn't a clearer picture emerged? *Lang Linguistics Compass*, 3, 839–865.
- Friederici, A. D. (2006): The neural basis of language development and its impairment. *Neuron*, 52, 941–952.
- Friederici, A. D., Friedrich M., és Christophe A. (2007): Brain responses in 4-month-old infants are already language specific. *Current Biology*, 17, 1208–1211.
- Friederici, A. D. (1983): Children's sensitivity to function words during sentence comprehension. *Linguistics*, 21, 717–739.
- Gibson, E. (2006): The interaction of top-down and bottom-up statistics in the resolution of syntactic category ambiguity. *Journal of Memory and Language*, 54, 363–388.
- Gleason, I. (1989): *The Development of Language*, Macmillan, New York.
- Harwood, D. (1976): Universals in music: a perspective from cognitive psychology. *Ethnomusicology*, 20, 521–533.
- Janurik Márta (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108(4) 289–317.
- Jordan-DeCarbo, J. és Nelson, J. (2002): Music and early childhood education. In: Colwell, R. és Richardson, C. P. (szerk.): *The new handbook of research on music teaching and learning*, Oxford University Press, New York. 210–242.
- Kenesei István (2007): Funkcionális kategóriák. In: Kiefer, F. (szerk.): *Strukturális Magyar Nyelvtan IV.*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Király Zsuzsanna (2012): *Computer-aided Eartraining*. Révai Digitális Kiadó.
- Koelsch, S., Fritz, T., Schulze, K., Alsop, D. és Schlaug, G. (2005): Adults and children processing music: an fMRI study. *Neuroimage*, 25, 1068–1076.
- Kotilahti, K., Nissilä I., Näsi T., Lipiäinen, L., Noponen, T., Meriläinen P., Huotilainen, M., és Fellman, V. (2010): Hemodynamic responses to speech and music in newborn infants. *Human Brain Mapping*, 31, 595–603.
- Krumhansl, C. L. (1990): *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford University Press, New York.
- Lamont, A. M. (2006): Review of Musical Communication, In: Miell, D. E., MacDonald, R. A. és Hargreaves, D. J. (szerk.): *Musicae Scientiae*, 10(2) 278–282.

- Lenneberg, E. H. (1976): *Biological foundations of language*. Wiley, New York.
- Lerdahl, F. és Jackendoff, R. (1983): *A Generative Theory of Tonal Music*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Lomax, A. (1977): Universals in song. *World of Music*, 19(1/2) 117–129.
- Lukács Ágnes, Győri Miklós és Rózsa Sándor (2013): TROG-H: új sztenderdizált módszer a nyelvtani megértés fejlődésének vizsgálatára. *Gyógypedagógiai Szemle*. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=42&jaid=610
- Lynch, M. P, Eilers, R., Oller, D. és Urbano R. (1990): Innateness, experience, and music perception. *Psychological Science*, 1, 272–276.
- Meyer, I. (1998): A Universe of Universals. Leonard B. Meyer. *The Journal of Musicology*, 16(1) 3–25.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L. és Besson, M., (2009): Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3) 712–723.
- Musacchia G., Sams M., Skoe E. és Kraus, N. (2007): Musicians have enhanced subcortical auditory and audiovisual processing of speech and music. *Proc. National. Academy Science. U.S.A.* 104, 15894–15898.
- Nazzi, T., Bertoncini, J. és Mehler, J. (1998): Language discrimination by newborns: toward an understanding of the role of rhythm. *Journal of Exploring Psychology of Human Perception & Performance*, 24, 756–766.
- Németh Dezső (2002): Munkamemória, fejlődés, nyelv. In: Racsmány M. és Kéri Sz. (szerk.): *Architektúra és patológia a megismerésben*. Books in Print Kiadó, Budapest.
- Núñez, S., Dapretto, M., Katzir, T., Starr, A., Bramen, J., Kan, E., Bookheimer, S. és Sowell E. R. (2011): fMRI of syntactic processing in typically developing children: structural correlates in the inferior frontal gyrus. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 1, 313–323.
- Overy K., Nicolson R. I., Fawcett A. J. és Clarke E. F. (2003): Dyslexia and music: measuring musical timing skills. *Dyslexia*, 9, 18–36.
- Patel, A. D. (2003): Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6(7), 674–681.
- Penhune, V. (2011): Sensitive Periods In Human Development: Evidence from musical Training. *Cortex*, 47(9) 1126–1137.
- Peretz, I. és Coltheart, M. (2003): Modularity of music processing. *Nature Neuro*[http://www.ingentaconnect.com/content/external-references?article=1097-6256\(\)6L.688%5baid=9144268%5dscience](http://www.ingentaconnect.com/content/external-references?article=1097-6256()6L.688%5baid=9144268%5dscience), 6 688–691.
- Radford, A. (1993): *Syntactic Theory and the Acquisition of Syntax*. Basil Blackwell. Oxford.
- Schellenberg, E. G. és Trehub, S. E. (1996): Natural musical intervals. Evidence from infant listeners. *Psychological Science*, 7, 272–277.
- Schellenberg, G. E. (2006): Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 2, 457–468.
- Schmuckler, M. A. (1990): The performance of global expectations. *Psychomusicology*, 9, 122–147.
- Schnotz, Wolfgang és Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó B. és Csépe V. (szerk.): *Tartalmi keretek az*

- olvasás diagnosztikus értékeléséhez az első hat évfolyamon.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87–136.
- Shuter-Dyson, I. (1999): Music ability. In: Deutsch, D. (szerk.): *The Psychology of Music.* Academic Press, London. 627–652.
- Trainor L. (2005): Are there critical periods for musical development? *Developmental Psychobiology, 46,* 262–278.
- Trehub, S. E. (1990): The perception of musical patterns by human infants: The provision of similar patterns by their parents. In: Berkley, M. A. és Stebbins, W. C. (szerk.): *Comparative perception 1: Basic mechanisms.* Wiley, New York. 429–459.
- Trehub, S. E. (2003): The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience, 6,* 669–673.
- Trehub, S. E. (2015): Infant musicality. In: Hallam, S., Cross I. és Thaut, M. (szerk.): *The Oxford Handbook of Music Psychology, 2nd* ed. Oxford University Press, Oxford.
- Trehub, S. E., Unyk, A. M. és Trainor, L. J. (1993): Adults identify infant-directed music across cultures. *Infant Behavior and Development, 16,* 193–211.
- Truby, H. M. és Lind, F. (1965): *Newborn Infant Cry.* Almqvist and Wiksells, Uppsala.
- Turmezeyné Heller Erika (2010): *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés.* Kocka Kör. Debrecen.
- Varjasi Gergely (2016): Beszédatadtbázisok. In: *Fonetika olvasókönyv.* 233–243.
- Werner, L. A. és Marean, G. C. (1996): *Human Auditory Development.* Madison, WI: Brown Benchmark.avo.



KORAI SZÁMOLÁSI KÉSZSÉGEK ONLINE MÉRÉSE ELSŐ ÉVFOLYAMOS TANULÓK KÖRÉBEN

Rausch Attila

*ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola
rausch.attila@ppk.elte.hu*

Absztrakt

A korai számolási készségek fontos alapját képezik az iskolai matematikatanulásnak, azok fejlettsége jelentős hatással lehet a tanulók későbbi teljesítményére, ezért fontos időben észlelni a problémákat és mielőbb elkezdni a lemaradók felzárkóztatását. Ehhez olyan mérőeszközökre van szükség, amelyek pontos képet biztosítanak e készségek fejlettségéről, valamint könnyen használhatóak és azonnali visszajelzést nyújtanak a pedagógusok számára. Tanulmányunkban egy online tesztet mutatunk be, amit első évfolyamos tanulók korai számolási készségeinek mérésére fejlesztettünk ki. Vizsgálatunk célja – a tanulók teljesítményének felmérése mellett – ellenőrizni a teszt jószágmutatóit, illetve empirikus adatokat szerezni a további fejlesztéshez. A korai számolási készségeket mérő teszt megbízhatónak bizonyult, és megerősítő faktorelemzéssel sikerült igazolni annak konstruktumvaliditását, azonban egyes feladatokat és részteszteket szükséges átdolgozni. A tanulók 80,45 %-os átlagos teljesítményt értek el, több feladat is könnyűnek bizonyult számukra. Eredményeinkre alapozva fejlesztjük tovább mérőeszközünket annak érdekében, hogy a jövőben hatékony eszköz lehessen a pedagógusok kezében a korai számolási készségek fejlettségének méréséhez.

Kulcsszavak: számolási készségek; online mérés-értékelés; iskolakezdés

Bevezetés

A matematikának kiemelkedő szerepe van a tudományok között, a tudományos kutatásokhoz ismerni kell a matematika nyelvét, legyen szó bármely területről, ezen felül számtalan olyan szakma létezik, amelynek műveléséhez elengedhetetlen a matematikai tudás, de a hétköznapi életben való eligazodáshoz is fontosak az alapvető számolási készségek (Nunes és Csapó, 2011). Ugyanakkor hazánkban a PISA-mérések eredményeiből is világossá vált, hogy komoly problémák vannak a magyar tanulók matematika műveltségével (Csapó és mtsai, 2014). Egyre több nemzetközi kutatás hangsúlyozza a korai

matematikatanulás jelentőségét, és mutat rá arra, hogy a problémák gyökereit érdemes már az iskolakezdés időszakában keresni (Friso-van den Bos és mtsai, 2014).

Az óvoda-iskola átmenet matematikai készségeinek fejlettsége jelentős mértékben befolyásolja a tanulók későbbi teljesítményét (Duncan és mtsai, 2007, Jordan és mtsai, 2009). Ha a tanulók számolási készsége nem kellőképpen fejlett, amikor elkezdik az iskolát, később komoly hátrányt szenvedhetnek (Jordan és mtsai, 2009). Ezért fontos szerep jut a fejlesztésnek, a lemaradók felzárkóztatását célzó programoknak. E fejlesztőprogramok hatékonyságát növeli a minél korábbi kezdés (Molnár, 2006). Korábbi vizsgálatokból tudjuk, hogy az elemi alapkészségek fejlődésének mértéke óvodás korban nagymértékben befolyásolható (Józsa, 2004), az óvodás és kisiskoláskori fejlesztések eredményességét már több esetben bizonyították (pl. Józsa, 2007; Molnár, 2011). A célirányos fejlesztésekhez fontos a pedagógusok számára gyorsan és könnyen használható, pontos és megbízható mérőeszközöket biztosítani.

Napjainkban a technológiai fejlődés következtében nagymértékben tör előre az online mérés-értékelés pedagógiai célú alkalmazása már egyre fiatalabb életkorú gyermekek körében is. A technológiaalapú mérés-értékelés fejlődésével lehetőség nyílik a számolási készségek elektronikus tesztelésére is. Bár a mérés-értékelés e formája rengeteg lehetőséget hordoz magában, a kutatók előtt álló kihívások köre legalább ekkora mértékű. Tanulmányunkban egy korai számolási készségeket vizsgáló online teszt fejlesztéséhez kapcsolódó, első évfolyamos tanulók körében végzett vizsgálatunk eredményeit mutatjuk be.

Számolási készségek az óvoda-iskola átmenet időszakában

Az óvoda-iskola átmenet számolási készségeinek fejlettsége sok szempontból meghatározó. Jelentős mértékben befolyásolja a későbbi iskolai matematika teljesítményt (Aunio és Niemivirta, 2010; Aunola és mtsai, 2004; Aunio és Räsänen, 2016), és hatása közvetve más tantárgyknál is megjelenik. Emellett az ebben az időszakban nyújtott teljesítmény és az esetleges kudarcok kihatnak a matematika iránti attitűdre is (Sylva és mtsai, 2010).

A korai számolási készségek fejlődését megelőzi a mennyiségek hozzávetőleges reprezentációja, a számérzék (Dehaene, 2003; Lipton és Spelke, 2005). Az ezzel foglalkozó tanulmányok szerint a számérzék már a szimbolikus számreprezentációk előtt megjelenik, és kapcsolatban áll a becsléssel, számolási készségekkel, mennyiségek összehasonlításával, ezek pedig mind alapjait képezik a matematikatanulásnak (Jordan és mtsai, 2007; Friso-van den Bos és mtsai, 2014).

A verbális számolási készségek fejlődéséhez először a számok nevét kell elsajátítani. A gyermekek azok sorrendjét is elkezdik megtanulni már öt éves koruk előtt. Tanulmányunkban az elemi számlálásnak nevezett terület, a számok megfelelő sorrendjének ismeretét (előre és visszafelé), a számkörök átlépésének rutinjait jelenti, melyek fontos alapjai a számolási készségeknek, az elemi számolási műveletek végzésének. Ezek nélkül elképzelhetetlen az összeadás, kivonás megtanulása az iskolában (Aunio és Räsänen, 2016). A számlálási készségek nélkülözhetetlen összetevői a korai matematikai készségeknek, melyek a kardinális számok fogalmával összekapcsolódva képezik az aritmetikai készségek alapját (Aunio és Niemivirta, 2010; Aunio és Räsänen, 2016). Az elemi műveletek, számolási feladatok elvégzésének készségei a számok sorrendjének és a kardinalitás fogalmának megértését követően kezdenek gyorsan fejlődni (Fritz és mtsia, 2013; Resnick, 1992). Ha ezek az alapok iskolakezdekortól hiányoznak, az később komoly problémák forrása lehet.

A korai számolási készségek mérése

Hazánkban a DIFER (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer, Nagy és mtsai, 2004) kidolgozásakor részletesen vizsgálták a számolási készségek kialakulását, valamint azok korai fejlődését. A DIFER programcsomagban szereplő hét alapkészség közül az elemi számolási készség kapcsolódik szorosan a matematikatanuláshoz, melynek fejlődéséről empirikus adataink vannak. A teszt részei a számlálás (0–21), számkörök átlépése, számlálás visszafelé, műveletek pálcikákkal, számképfelismerés és számolvasás. Az elemi számolási készség fejlődése hosszú folyamat, az iskolát kezdő gyerekek között jelentős egyéni különbségek vannak, többségük még nem éri el az optimális szintet minden összetevő esetében. A legnagyobb fejlődés nagycsoportban és az iskola első évfolyama alatt megy végbe. A kiugró különbségek meghatározóak a gyermekek értelmi fejlődése szempontjából, mivel az elemi számolási készség nélkülözhetetlen az eredményes iskolakezdekedéshez és az iskolai matematikatanuláshoz (Nagy és mtsai, 2004). Csapó, Molnár és Nagy (2014) eredményei igazolták a DIFER online változatának megbízhatóságát számítógépes tesztkörnyezetben is, azonban az elemi számolási készség tesztnek csupán bizonyos elemeit lehetett átültetni online felületre.

Egy másik, Németországban alkalmazott mérőeszköz a Fritz, Ehlert és Balzer (2013) matematikai fejlődési modelljéhez kidolgozott MARKO–D teszt (Mathematik und Rechnenkoncepte im Vorschulalter–Diagnose), mely a DIFER-hez hasonlóan az iskola előtt álló gyerekek diagnosztikus értékelésére készült. 55 itemből áll, melyek az elméleti modell öt lépcsőjéhez illeszkednek. A mérőeszköz vizsgálja például a számfelismerést, a számsorrendeket, a számjegy és a

mennyiség egy az egyhez rendezéssel történő összekapcsolását, a számsorral, számegegyenessel kapcsolatos műveleteket, továbbá a mennyiségek összevonására, csökkentésére irányuló és a rész-egész kapcsolatra vonatkozó tudást. A teszt felépítése nem az alacsonyabb nehézségű itemektől halad a nehezebbek felé, hanem ezeket felváltva tartalmazza. Ennek a felépítésnek az a célja, hogy az alacsonyabb fejlettségi szinten lévő gyerekeket is motiválja a teszt teljesítésére. Ugyancsak a gyermek figyelmét hivatott fenntartani, hogy a nagyjából 20-25 percet igénybe vevő, szemtől szembeni mérést egy illusztrált, mesés keretbe ágyazzák (Ricken és mtsai, 2011).

Az egyik legelterjedtebb mérőeszköz a gyermekek számolási készségeinek mérésére az ENT-R (*Early Numeracy Test-Revised*). A holland kutatók által kidolgozott teszt 4–8 éves gyermekek matematika készségeinek vizsgálatára alkalmas, elsősorban kutatási célból. Részteszteitjei között szerepel mennyiségek összehasonlítása, csoportosítása és sorba rendezése, valamint számjegyek alkalmazása, strukturált számlálás, rezultatív számlálás és a számok általános ismerete. A tesztfelvétel ennél a tesztnél is egyénileg történik mérőbiztos segítségével, és nagyjából 30 percet vesz igénybe gyermekenként (Van Luit és mtsai, 1994; Van de Rijt és mtsai, 1999).

A felsorolt eszközöket egyaránt alkalmazzák pedagógusok és kutatók. A mindennapi pedagógiai gyakorlat mellett kutatásokban fejlesztőkísérletek hatékonyságának vizsgálatához is használatosak. Bár megbízhatóan mérik e készségeket, mégis hátrányuk, hogy szemtől szembeni adatfelvételhez kötöttek, nagyobb csoportok felmérése, a mérés adminisztrálása rengeteg időt és energiát vesz el a pedagógusoktól és a kutatóktól egyaránt.

Napjainkban a nagymértékű technikai fejlődéssel együtt a technológiai alapú mérés-értékelésben rejlő lehetőségeket is egyre jobban ki lehet használni. Az utóbbi években több olyan kutatást is publikáltak, amelyek kisgyermekek tudásának technológiaalapú mérését célozzák meg (pl. Csapó és Pásztor, 2015; Pásztor és mtsai, 2017), köztük számolási készségek vizsgálatát is (Csapó és mtsai, 2014). Csapó, Molnár és Nagy (2014) tanulmányukban az iskolakészültség számítógépes tesztelési lehetőségeit vizsgálták első évfolyamosok körében. Ehhez összevetették a DIFER eredeti, szemtől szembeni és online tesztváltozatának eredményeit. Elemzéseik rávilágítottak arra, hogy egyes területeken számítógépes teszteléssel, a számos technikai előny mellett, megbízhatóbban lehet felmérni a tanulók teljesítményét (pl. beszédhanghallás), ugyanakkor az is kiderült, hogy azokon a területeken, ahol nem lehet megfelelően átültetni a feladatokat egy számítógépes platformra, kevésbé megbízhatóak az eredmények. Az említett vizsgálatban a DIFER elemi számolási készség területe ilyen volt. Csak egyes részeit lehetett számítógéppel tesztelni

(pl. manipulatív számolás), és a számítógépes mérés kevésbé bizonyult megbízhatónak, mint az eredeti tesztváltozat. Ezért szükséges célirányosan technológiaalapú mérési platformokra fejleszteni, figyelembe véve a technikai lehetőségeket, a válaszadás módját, a kezelési felületet. A tesztfejlesztésnél különösen fontos körületekintően eljárni, amikor kisgyermekek számítógéppel végzett mérése a célunk (Pásztor, 2017; Rausch és Pásztor, 2017).

A kutatás célja és kérdései

Kutatásunk során egy online mérőeszköz kifejlesztésén dolgozunk, melynek segítségével gyorsan és megbízhatóan feltérképezhető az 5–7 évesek korai számolási készségeinek fejlettsége az iskolakezdés időszakában. Jelen vizsgálatunk célja a teszt első évfolyamos tanulók körében történő bemérése, a teszt jószágmutatóinak elemzése, a további javítási irányok feltárása. Tanulmányunkban bemutatjuk a teszt felépítését, és elemezzük az első országos mérés eredményeit, a teszt jószágmutatóit, eloszlását, valamint a tanulók teszten elért teljesítményét.

A teszt jószágmutatóinak kiértékeléséhez, annak megbízhatóságára, érvényességére és eloszlására vonatkozóan a következő kérdéseket fogalmaztuk meg: (1) Megbízhatóan mér-e a teszt? Milyen a teljes teszt és az altesztek reliabilitása? (2) Megerősítő faktorelemzéssel (CFA) igazolható-e a teszt konstruktumvaliditása? Hogyan illeszkednek az egyes itemek a résztesztek faktoraihoz? (3) Milyen a tanulók teszten és részteszteken elért átlagos teljesítményének eloszlása? Megegyezik-e a teszt és a résztesztek eloszlása a normál eloszlással?

A teszt kialakítása és a mérés jellemzői

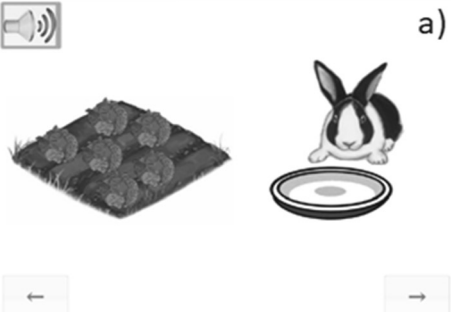




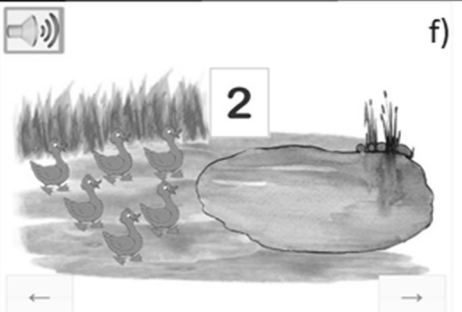
A tanulmányban bemutatott országos mérésre több próbamérést követően került sor (Rausch, 2016a). Többek között a tanulmány elméleti fejezeteiben is bemutatott tesztek, tesztrendszerek, korábbi kutatásokban használt mérőeszközök elemzését követően készítettük el saját online mérőeszközünket. Ennek kidolgozásakor több szempontot is mérlegelnünk kellett. Bár kiindulási pontnak tekintettük az iskolai matematikatanuláshoz szükséges készségek lefedését, célunk egy automatikus kiértékelést és azonnali visszacsatolást biztosító online mérőeszköz kidolgozása volt, így a technikai korlátok miatt nem volt lehetséges e készségek pontos és teljes lefedése, illetve a megcélzott korosztály sajátosságait is figyelembe kellett vennünk, így különösen ügyeltünk a tesztelés idejére (legfeljebb 20-25 perc), a feladatok mennyiségére és kinézetére (Rausch, 2016b).

A tesztet 5–7 éves gyermekekre optimalizáltuk. A tesztfeladatok kinézetének megalkotásakor fontos szempont volt az esztétikus megjelenés, hogy azok vonzzák a kisgyermekek figyelmét, továbbá törekedtünk a változatosságra is, hogy ezt a figyelmet a tesztelés során fenn tudjuk tartani. Másrészt minden kép, illusztráció a feladatmegoldáshoz kapcsolódott, felesleges, csak a figyelmet elterelő illusztrációk nem kerültek a tesztbe (1. ábra). A feladatok szövegének megfogalmazásakor törekedtünk a minél rövidebb, pontosabb és a megcélzott életkorú gyermekeknek egyértelmű, jól érthető utasításokra. Az instrukciók lektorálásában régóta pályán lévő pedagógusok is részt vettek. A feladatmegoldás során szöveges formában nem jelenítettük meg az utasításokat a képernyőn, azokat a tanulók csak fejhallgatón keresztül hallgatták. Így szándékoztuk elkerülni a gyermekek olvasási készségeinek befolyását a teszten elért teljesítményre. A teszt felvételéhez az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportja által kifejlesztett eDia online mérés-értékelési platformot használtuk (Molnár, 2015; Molnár és mtsai, 2015). A rendszer segítségével biztosított az azonnali kiértékelés és visszacsatolás.

Az online teszt felépítése

A mérőeszköz számolási készségeket, számok helyes sorrendjének ismeretét, különböző mennyiségekkel végzett számolási műveleteket, számképek, arab számok felismerését, összességében az iskolai matematikatanuláshoz szükséges előfeltételeket vizsgálja. A tesztben hat részterület szerepel (Mennyiségek és számok, Elemi számlálás, Relációk, Elemi műveletek, Arab szám felismerése, Arab számok és mennyiségek kapcsolata).

A mennyiségek és számok résztesztben a gyermekeknek egy, az instrukcióban hallott mennyiséget kell kiszámolniuk, illetve felismerniük. Kisebb (10 alatti mennyiségek) esetében vonszolással (drag and drop), nagyobb mennyiség esetén három kép közül kell kiválasztaniuk azt a képet, amelyiken a hallott mennyiségű rajz (pl. virág) szerepel. Az elemi számlálás részterületnél zárt végű, dichotóm feladatokkal mérjük az 1-től 21-ig számolás, a számkörök átlépésének és a visszafelé számlálás készségét. Pontosabban annak felismerését, hogy a narrátor által elmondott számsor, számkör átlépés helyes volt-e. Miután meghallgatták a számsort, kattintással válaszolnak. A helyes és helytelen számsorok egymást követő sorrendjét véletlenszerűen alakítottuk ki.

 <p>a)</p>	 <p>b)</p>
 <p>c)</p>	 <p>d)</p>
 <p>e)</p>	 <p>f)</p>

1. ábra. Az online számolási készség teszt feladatainak megjelenése a képernyőn
 (a) Mennyiségek és számok, (b) Elemi számlálás, (c) Elemi műveletek, (d) Relációk, (e) Arab szám felismerése, (f) Arab számok és mennyiségek kapcsolata;
 A feladatok instrukciói: a) Húzz két káposztát a nyuszi tányérjára!; b) Most negyvennyolctól kezdek el számolni. Figyeld meg, hogy helyesen számolok-e! Ha igen, kattints a zöld pipára, ha nem, kattints a piros x-re! 48, 49, 50, 51, 52, 53.; c) A kosárban most két alma van. Húzz annyi almát a kosárba, hogy összesen öt legyen benne!; d) Melyik tányéron van kevesebb süti? Kattints rá!; e) Most mondok egy számot. Keresd meg a kártyák között és kattints rá! Tizennégy.; f) Húzz annyi kacsát a tóra, amennyit a kártyán lévő szám mutat!

A relációk résztesztben különféle mennyiségű és összetételű halmazok közül kell kiválasztaniuk az instrukció szerint megfelelőt (pl. több, kevesebb, ugyanannyi), válaszukat szintén a megfelelő képre, képekre kattintva adhatják meg. Az elemi műveletvégzés részterületnél bizonyos mennyiségekkel kell a gyermekeknek manipulatív számolási feladatokat elvégezni, kiszámolni, kiegészíteni, kivonni, illetve részhalmazokra bontani a kapott utasítások alapján. A feladatokat vonszolással oldhatják meg.

Az arab számok felismerése részterület feladatainak megoldása során a tanulóknak négy arab számkártya közül kell kiválasztaniuk azt a számot, amelyiket az instrukcióban hallanak, válaszukat a megadott kártya valamelyikére kattintva adhatják meg. A feladatok fokozatosan nehezednek, először egy-, majd két- és háromjegyű számok kerülnek sorra. Az arab számok és mennyiségek kapcsolatára vonatkozó részterület feladataival a mennyiségek és az arab számok közötti kapcsolatok ismeretét vizsgáljuk. Az ehhez a részhez tartozó feladatblokk első felében vonszolással tudják kirakni az egy kártyán látott arab számhoz tartozó mennyiségeket, a második felében egy képen látott mennyiséghez kell párosítaniuk a megfelelő arab számot négy lehetőség közül.

Minta

Vizsgálatunk az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport Longitudinális vizsgálatainak VI. mintájából (Csapó, 2014) került ki. A vizsgálatban 166 általános iskola 275 osztályából 5154 első évfolyamos tanuló vett részt (ebből 2614 fiú). A tanulók átlagéletkora a teszt kitöltésekor 7,09 év (szórás=0,48) volt.

A mérésbe bevont iskolák a Köznevelési Információs Rendszerből (KIR) töltötték le a tanulók mérési azonosítóit, amit követően név nélkül rögzítették azokat az eDia mérés-értékelési rendszerben, így biztosítva az anonimitást. Ennek következtében a gyerekekről nemükön és életkorukon kívül további háttér adatokkal nem rendelkezünk. Bár az adatfelvétel országos kiterjedésű volt, az egyes településtípusok, illetve megyék tekintetében jelentkező aránytalanságok miatt a minta nem reprezentatív.

Adatfelvétel és eljárás

Az adatfelvételre 2015-ben, október közepe és december eleje között került sor az iskolák számítógépes szaktantermeiben. A méréseket az iskolák pedagógusai felügyelték, akiknek – az adatfelvétel megfelelő körülményeinek biztosításáért – részletes mérési útmutatót készítettünk. A tanulók önállóan töltötték ki a tesztet, a mérőbiztosok kizárólag technikai problémák elhárítása (pl. böngésző véletlen bezárása) esetén, továbbá a tesztek elindításában (mérési azonosítók beírása,

hangerő beállítása) segédkeztek. A teszt kitöltése átlagosan 18,8 percet (szórás=6,8) vett igénybe.

A teszt kitöltését minden esetben egy számítógépesegér-feladatsor (Molnár és Pásztor, 2015) előzte meg, amely során a tanulók találkozhattak és begyakorolhatták a számolási készségteszt feladattípusait is. Így törekedtünk arra, hogy a tanulók teljesítményét ne befolyásolja egér- és billentyűzethasználattal való tapasztalatuk, esetleg annak hiánya. Továbbá nem a számolási tesztben találkoztak először a válaszadás módjával, képek adott célterületre vonzolásával és meghatározott területre történő kattintással. A számítógép-használati feladatsornál sikertelenség esetén, segítő instrukciók kíséretében, újra tudtak próbálkozni. A számolási készség teszt elején, két instrukciós oldalt követően, még szerepelt két bemelegítő feladat. Egy vonzolással és egy kattintással megoldható feladat megoldását követően indult el a teszt első, pontot érő feladata. A teszt végén a tanulók felé is jeleztük az eredményt, az utolsó oldalon – megköszönve a feladatok megoldását – végeredményüktől függően lufik (1–10 darab) jelentek meg.

Eredmények

A mérőeszköz megbízhatósága

A teljes teszt megbízhatónak bizonyult. A résztesztek többsége, az alacsony itemszám ellenére, még az elfogadható 0,7-es Cronbach- α érték körül volt. Az egyes skálák reliabilitásának vizsgálatakor, az elkülönülésmutatók alapján négy itemet kivettünk a további elemzésekből, melyek nélkül lényegesen javult az alskálák reliabilitása. Ezeket a feladatokat nem vontuk be a további elemzésekbe. A teljes teszt és a résztesztek reliabilitásmutatóit és az itemek számát az 1. táblázatban ismertetjük.

Az arab szám felismerése részteszt egy itemét kellett kiemelnünk, ami három számjegyű arab számok felismerésére vonatkozott. Ebben a résztesztben egyedül ez az item bírt 0,3 alatti elkülönülésmutatóval, emellett a feladat szórása is kiemelkedően magas volt (0,49) a részteszt többi feladatának 0,3–0,4 közötti szórásához képest. Mivel a tanulók nagy része a 170-re kattintott, miközben a helyes válasz a 140 volt, feltételezhető, hogy a kérdéses disztraktor cseréjével javítani tudunk a feladaton. Az elemi számlálás résztesztből három itemet vettünk ki, mindegyik alacsony, 0,3 alatti elkülönülésmutatóval rendelkezett. Két feladat magasabb számkörök átlépésére, egy pedig visszafelé számolásra vonatkozott. Utóbbi a számkörök előre történő átlépését mérő feladatok után következett, ezért lehetséges, hogy ez megzavarta a tanulókat. A teszt átdolgozásakor ezen a ponton további figyelemfelhívó instrukcióra is szükség

lehet. A részteszt megbízhatósága a három feladat nélkül is még alacsonyabb maradt a többi részteszthez képest.

1. táblázat. Az online teszt és résztesztjeinek megbízhatósága és a tanulók átlagteljesítménye

Részteszt	Itemszám	Cronbach- α	Átlag (%p)	Szórás (%p)
Mennyiségek és számok	6	0,75	85,10	23,47
Elemi számlálás	5	0,59	72,65	26,55
Relációk	8	0,69	62,98	23,71
Elemi műveletek	8	0,70	88,21	17,99
Arab szám felismerése	5	0,69	84,47	23,42
Arab számok és mennyiségek kapcsolata	8	0,71	89,02	17,59
Teljes teszt	40	0,89	80,45	15,71

A teszt érvényessége

A teszt konstruktumvaliditásának ellenőrzéséhez megerősítő faktorelemzést (CFA) végeztünk, melyben két CFA-modell illeszkedését vizsgáltuk (2. táblázat). Adatbázisunk mind az 5154 fő kitöltését tartalmazta, nem tartalmazott hiányzó adatot. A CFA-modellek illeszkedésvizsgálatánál, a szakirodalmi ajánlásnak megfelelően (Muthen, 1993), az átlósan súlyozott négyzetes becslést alkalmaztuk (*DWLS, diagonally weighted least squares estimation*), és a faktorsúlyoknál a standardizált értékeket közöljük. Az általunk felépített első modellnél a teszt összes itemét egy közös faktorba rendeztük, a második modellnél hat faktort alakítottunk ki a teszt hat altesztjének megfelelően.

2. táblázat. A CFA-modellek illeszkedésmutatói

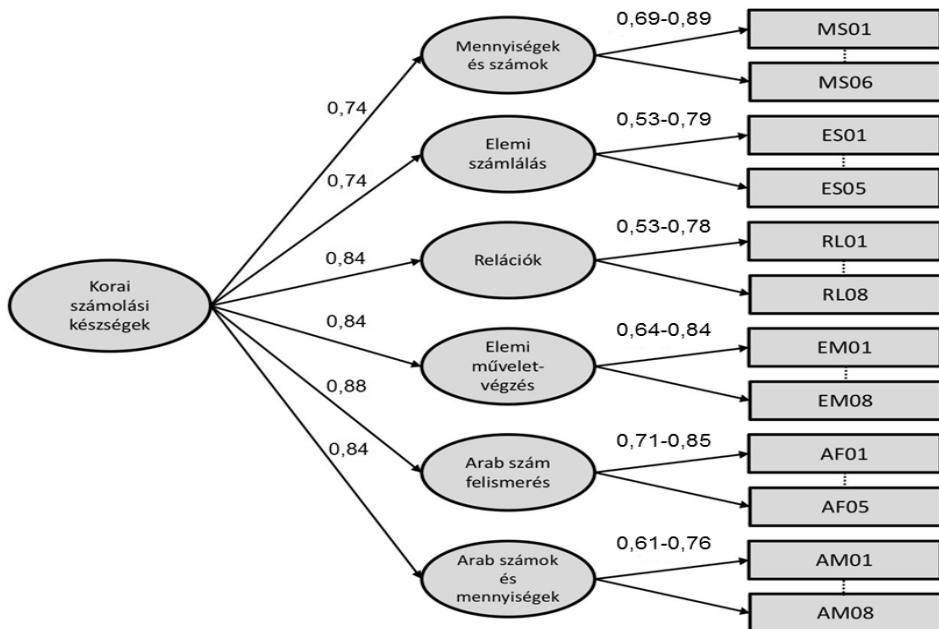
Modell	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA (95% CI)
Egydimenziós	10192,66	740	0,001	0,845	0,836	0,050 (0,049–0,051)
Hatdimenziós	5089,56	734	0,001	0,928	0,924	0,034 (0,033–0,035)

Megjegyzés: df=degrees of freedom; CFI=Comparative Fit Index; TLI=Tucker–Lewis Index; RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation

Az egydimenziós CFA-modell CFI és TLI mutatói az ajánlott határértékeken kívül esnek, az RMSEA épp a megfelelőnek tekinthető 0,05 határértéken áll. Így tehát nem sikerült megerősíteni az egy faktort a teszt feladatai alapján. A második, hatdimenziós CFA-modell, mely leképezi a hat résztesztet, már sokkal jobb

illeszkedésmutatókkal rendelkeznek. A CFI és TLI értékei is megfelelőek, az RMSEA értéke kiválónak tekinthető. A két CFA-modell illeszkedésének összehasonlításához χ^2 különbözőségi tesztet végeztünk, ami megerősítette, hogy a hatdimenziós modell illeszkedése szignifikánsan jobb ($\chi^2=1994,62$ df=15 p<0,001).

A hatdimenziós modellnél a hat részteszt közül a relációk, az elemi műveletvégzés, az arab szám felismerése és az arab számok és mennyiségek skálák 0,84–0,88-as súllyal kapcsolódnak a korai számolási készségek faktorához, míg a mennyiségek és számok, valamint az elemi számlálás részteszt egyaránt 0,74-as súllyal csatlakozik ehhez a faktorhoz (2. ábra).



2. ábra. A korai számolási készség teszt hatdimenziós CFA-modellje. Téglalappal a tesztben szereplő itemeket, oválissal a CFA-modellben létrehozott faktorokat jelöltük. A nyilak felett szereplő számok a factorsúlyok standardizált (STDYX) értékei.

Tekintve, hogy a megerősítő faktorelemzést az itemek szintjén végeztük, lehetőségünk van a teszt feladatainak részletesebb vizsgálatára is az egyes alskálakon belül. A mennyiségek és számok, valamint a két arab számokat tartalmazó részteszt itemei egyaránt magas súllyal kapcsolódnak az érintett faktorokhoz. A többi részteszt esetében azonosító pár kilógó item, melyek

alacsonyabb faktorsúllyal csatlakoznak a résztesztek faktoraihoz. Ilyen az elemi számlálás egyik visszafelé számolást mérő feladata, a relációk részteszt egyik feladata, továbbá az elemi műveletvégzés egyik feladata, melynél az elemeket két egyenlő halmazba kell rendezni. Ha elemzéseinkből kivennék ezeket az itemeket, akkor lényegesen javítható lenne mindkét CFA-modell illeszkedése, azonban ebben az esetben a teljes teszt és az érintett résztesztek megbízhatósági mutatói csökkennének.

Átlageredmények és eloszlás

A teszt és résztesztek eredményeit és szórását az 1. táblázatban ismertettük. A tanulók teszten elért átlagteljesítménye 80,45 %p volt. Az elemi műveletek és az arab számok és mennyiségek részteszteken 88,21–89,02 %p-os átlagteljesítmények voltak a legmagasabbak, melyekhez alacsonyabb (17,99–17,59 %p) szórás kapcsolódott. Az elemi számolás (72,65 %p szórás=26,55) és a relációk (23,71 %p; szórás=23,71) részteszteken alacsonyabbak voltak az átlagteljesítmények, lényegesen nagyobb szórás mellett.

A teszt eloszlását egymintás Kolmogorov-Szmirnow-próbával ellenőriztük. A kiemelkedően magas átlageredmények alapján is várható volt, hogy a teljes teszt és a résztesztek is szignifikánsan eltérnek a normál eloszlástól ($p < 0,01$). A teszteredmények a Relációk részteszt kivételével minden esetben erősen jobbra tolnak, így a jobb képességű gyerekeket a teszt már nem tudta megfelelően differenciálni. Ez hozzájárulhatott a résztesztek alacsonyabb reliabilitásmutatóihoz is. A teszt nagycsoportosok körében végzett próbamérésén (Rausch, 2016a) nem tolódtak jobbra az eloszlások, és a résztesztek többségén elért teljesítmények normál eloszlásúak voltak. Az első évfolyamos tanulók számára már könnyűek a feladatok, amihez hozzájárulhatott az adatfelvétel késő őszi időpontja is.

Összegzés

Tanulmányunkban a korai számolási készségek mérésére kidolgozott online tesztünket mutattuk be, és ismertettük első országos mérésünk eredményeit. A korai számolási készségek, amelyek kialakulása már az óvoda előtt megkezdődik, és fejlődésük nagyrészt az óvodai évek alatt történik, az iskolai matematikatanulás alapját képezik. Fontos, hogy a pedagógusok tisztában legyenek a rájuk bízott tanulók készségeinek fejlettségével, hogy a gyengébben teljesítő tanulókra több figyelmet fordíthassanak. A jelenleg rendelkezésre álló mérőeszközök bár pontos és részletes képet adnak a gyermekek készségeinek fejlettségéről, sok időt vesznek el a pedagógusoktól, sok esetben már csak akkor használják azokat, ha feltételezik, hogy valami probléma van a háttérben. Az

online mérések során egy pedagógus egyszerre felmérhet több tanulót is, és a tesztek kiértékelése is automatikusan zajlik, így a teszt kitöltését követően azonnal látható az elért teljesítmény. E célból kezdtük el saját mérőeszközünk fejlesztését, amely során törekedtünk technikai lehetőségek optimális kihasználására az életkori sajátosságok figyelembevételével.

Országos nagymintás felmérésünk eredményei empirikus adatokat szolgáltatnak a teszt további fejlesztéséhez. A teszt megbízhatósága összességében elfogadható, viszont több alskála esetén is itemeket kellett kiemelni, mert azok rontottak a reliabilitáson. Az érintett feladatok javítására, illetve cseréjére feltétlenül szükség lesz a jövőben. A résztesztek közül az elemi számlálás bizonyult kevésbé elfogadhatónak. E terület dichotóm feladatainál túl nagy volt a véletlen találat valószínűsége, így feltehetően a hiba mértéke is. Ezt a résztesztet teljesen át kell alakítanunk, viszont az átalakításhoz a közeljövőben még továbbra is zárt végű feladatokra lesz szükségünk. Technikailag már megoldható, hogy a gyermekek hangját rögzítsük, amikor számolnak, ennek automatikus kódolása jelenleg viszont még nem kivitelezhető. Az iskolák túlnyomó részében még nincs mikrofonnal ellátott fejhallgató, illetve az elérhető áron beszerezhető eszközök nem biztosítják kellően a háttérzajok kiszűrését, így nem tudnánk garantálni azt, hogy ténylegesen az adott gyermek választát rögzítsük és kódoljuk, nem pedig a mellette helyet foglaló társáét, emiatt egyszerre több gyermek felméréséről le is kellene mondanunk.

A teszt érvényességének ellenőrzéséhez elvégzett CFA-elemzések szintén megmutatták, hogy a részteszteken belül mely feladatokat érdemes megvizsgálni, javítani vagy lecserélni. Bár a teszt struktúrájának megfelelő hatdimenziós modell illeszkedése meghaladta az elfogadható határértéket, van még tér a további fejlődésre. Az elemi számlálás egyik feladata mellett az elemi műveletvégzés és a relációk résztesztek itemeit kell majd javítanunk.

Mivel jelenleg nem rendelkezünk tanulói háttéradatokkal, valamint nem volt olyan viszonyítási pont, amelyben az átlagteljesítményeket értékelni tudnánk, így a jószágmutatók vizsgálata mellett eloszlások vizsgálatára került még sor. Itt láthatóvá vált, hogy a magas átlagteljesítménnyel és erősen jobbra tolódó eloszlással rendelkező résztesztek könnyűek voltak az első évfolyamosoknak. Feltételezzük, hogy az iskolai bemeneti tesztnek szánt mérés időzítése is szerepet játszhatott ebben, hiszen a tervezett szeptemberi időponthoz képest egy hónappal később történt az adatfelvétel. Ettől függetlenül a teszt átdolgozásakor célunk nehezebb feladatok beépítése, hogy magasabb fejlettségi szinten is tudjunk differenciálni a tanulók között.

Vizsgálatunk a Szegedi Longitudinális Program keretében egy több mérésből álló komplex kutatás részét képezi, melynek köszönhetően a jövőben

lehetőségünk lesz a tanulók matematikai eredményeinek összevetésére a későbbi iskolai matematikateljesítménnyel és más területekkel is (Pásztor és mtsai, 2017). A tanulmányban bemutatott elemzések eredményeit felhasználva fejlesztjük tovább a tesztet annak érdekében, hogy a jövőben hatékony eszköz lehessen a pedagógusok számára, akik a teszt segítségével pontos és megbízható képet kaphatnak tanulóik korai matematikai készségeinek fejlettségéről.

Irodalom

- Aunio, P. és Niemivirta, M. (2010): Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and Individual Differences*, 20(5) 427–435.
- Aunio, P. és Räsänen, P. (2016): Core numerical skills for learning mathematics in children aged five to eight years—a working model for educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5) 1–21.
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M. K. és Nurmi, J. E. (2004): Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96(4) 699–716.
- Csapó Benő (2014): A szegedi iskolai longitudinális program. In: Pál J. és Vajda Z. (szerk.): *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsész- és társadalomtudományok*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged. 117–166.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T. és Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport*. TÁRKI, Budapest. 110–136.
- Csapó, B., Lőrincz, A. és Molnár Gy. (2012): Innovative assessment technologies in educational games designed for young students. In: Ifenthaler, D., Eseryel, D. és Ge, X. (szerk.): *Assessment in game-based learning. Foundations, innovations, and perspectives*. Springer, New York. 235–254.
- Csapó, B., Molnár, Gy. és Nagy, J. (2014): Computer-based assessment of school readiness and early reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 106(2) 639–650.
- Csapó Benő és Pásztor Attila (2015): A kombinatív képesség fejlődésének mérése online tesztekkel. In: Csapó B. és Zsolnai A. (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 367–386.
- Dehaene, S. (2003): *A számérzék*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth és K., Japel, C. (2007): School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6) 428–446.
- Friso-van den Bos, I., Kroesbergen, E. H. és van Luit, J. E. (2014): Number sense in kindergarten children: Factor structure and working memory predictors. *Learning and Individual Differences*, 33, 23–29.
- Fritz, A., Ehler, A. és Balzer, L. (2013): Development of mathematical concepts as basis for an elaborated mathematical understanding. *South African Journal of Childhood Education*, 3(1) 38–67.

- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C. és Locuniak, M. N. (2009): Early math matters: kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3) 850–867.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14(11) 3–16.
- Józsa Krisztián (2007): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. In: Nagy J. (szerk.): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. 291–298.
- Lipton, J. S. és Spelke, E. S. (2005): Preschool children's mapping of number words to nonsymbolic numerosities. *Child Development*, 76(5) 978–988.
- Molnár Gyöngyvér (2006): Az induktív gondolkodás fejlesztése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, 106(1) 63–80.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Számítógépes játék-alapú képességfejlesztés: egy pilot vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, 21(6–7) 3–11.
- Molnár Gyöngyvér (2015): A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. *Génius Műhely Kiadványok*, 2, 16–29.
- Molnár Gyöngyvér, Papp Zoltán, Makay Géza és Ancsin Gábor (2015): *eDia 2.3 Online mérési platform – feladatfelvételi kézikönyv*. SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport, Szeged.
- Molnár Gyöngyvér és Pásztor Attila (2015): A számítógép alapú mérések megvalósíthatósága kisiskolás diákok körében: első évfolyamos diákok egér- és billentyűzet-használati képességeinek fejlettségi szintje. *Magyar Pedagógia*, 115(3) 237–252.
- Muthén, B.O. (1993): Goodness of fit with categorical and other nonnormal variables. In: Bollen, K.A. és Long, J. S. (szerk.): *Testing structural equation Models*. Sage, Newbury Park, CA. 205–234.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nunes, Terezinha és Csapó Benő (2011): A matematikai gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: Csapó B. és Szendrei M. (szerk.): *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–57.
- Pásztor Attila (2017/megjelenés alatt). Tanulói szintű visszacsatolás és fejlesztés: technológia alapú mérések alkalmazási lehetőségei a mindennapi pedagógia gyakorlatban. In: Hunyady Gy. (szerk.): Szerkesztett kötet a Magyar Tudományos Ünnepe elhangzott előadásokból.
- Pásztor Attila, Hódi, Ágnes, Kiss Renáta és Rausch Attila (2017): The role of inductive reasoning in early literacy and numeracy at the beginning of primary school. In: D. Molnár É. és Vígh T. (szerk.): PÉK 2017 [CEA 2017] XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia [15th Conference on Educational Assessment]: program és absztraktkötet [program book and abstracts]. 138.
- Rausch Attila (2016a): Online Assessment of Early Numerical Skills in Kindergarten – Results of a Pilot Study. In: 21st Conference of the Junior Researchers of EARLI, Helsinki. 36–37.
- Rausch Attila (2016b): Online Assessment of Early Numeracy at School Entry. In: Csíkos C., Rausch, A. Szityányi, J. (szerk.): *Proceedings of 40th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Volume 1*. PME, Szeged. 226.
- Rausch, Attila és Pásztor Attila (2017): Exploring the Possibilities of Online Assessment of Early Numeracy in Kindergarten. In: Kaur, B., Ho, W.K., Toh, T.L., & Choy, B.H. (szerk.):

- Proceedings of the 41st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Vol. 4.* PME, Szingapúr. 89–96.
- Resnick, L. B. (1992): From protoquantities to operators: building mathematical competence on an foundation of everyday knowledge. In: Leinhardt, G., Putnam R. és Hatrup, R. A. (szerk.): *Analysis of arithmetic for mathematics teaching.* Erlbaum, Hillsdale. 373–430.
- Ricken, G., Fritz, A. és Balzer, L. (2011): *MARKO-D – Mathematik- und Rechenkonzepte im Vorschulalter-Diagnose.* Hogrefe, Göttingen
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. és Taggart, B. (2010, szerk.): *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project.* Routledge.
- Van de Rijt, B., Van Luit, J. és Pennings, A. (1999): The construction of the Utrecht Early Mathematical Competence Scale. *Educational and Psychological Measurement, 59(2)* 289–309.
- Van Luit, J., Van de Rijt, B. és Pennings, A. (1994): Utrechtse Gatalbegrip Toets, UGT [Utrecht Test of Number Sense]. Graviant, Doetinchem.



A FELADATMEGOLDÁSI IDŐ VÁLTOZÁSA KOMBINATÍV KÉPESSÉGRE IRÁNYULÓ FEJLESZTŐKÍSÉRLET ELŐ- ÉS UTÓTESZTJE SORÁN 3. ÉVFOLYAMOSOK KÖRÉBEN

Szabó Zsófia Gabriella

*SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola
MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport
szabo.zsofi@edu.u-szeged.hu*

Korom Erzsébet

*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet
MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport
korom@edpsy.u-szeged.hu*

Absztrakt

A technológiaalapú tesztelés következtében a logfájlok elemzése új fejezetet nyitott az adatelemzésben. A kombinatív gondolkodás kapcsán, a mérésére kidolgozott teszt digitalizálásával (Csapó és Pásztor, 2015), megnyílt az út az időadatokkal kapcsolatos elemzések előtt is. Kutatásunkban egy kombinatív gondolkodásra irányuló fejlesztőkísérlet során vizsgáltuk a feladatmegoldási idők alakulását és a teljesítménnyel való összefüggését. Az adatokat négy dimenzió mentén elemeztük: a kísérleti (N=92) és a kontrollcsoport (N=73) elő- és utótesztjén tapasztalt teljesítmény- és időadatok kapcsán kerestük a jellegzetességeket. Előzetes elvárásunknak megfelelően az utómérésen mindkét csoportnak kevesebb ideig tartott a teszt megoldása. A hat feladat megoldási idejében a kísérleti csoportnál az első három, míg a kontrollcsoportnál az első négy feladat esetében tapasztaltunk számottevő csökkenést a két mérés között. A teszten nyújtott teljesítmény és a tesztfeladatokkal töltött idő eltérően alakult a két csoportnál. Míg az előteszten a kísérleti csoport esetében volt szignifikáns kapcsolat ($r=0,36$ $p<0,01$) a két változó között, addig az utómérésen a kontrollcsoport körében jelentkezett ugyanez ($r=0,29$ $p<0,05$). A tapasztalt különbség alátámasztotta a feltételezésünket, miszerint a fejlesztéssel összefüggésben eltérően alakul a két csoport idővel kapcsolatos feladatmegoldó viselkedése.

Kulcsszavak: feladatmegoldási idő; fejlesztőprogram; kombinatív gondolkodás

Bevezetés

Az online tesztelés terjedése új lehetőséget teremt az adatelemzésben, így például lehetővé válik a tesztel és annak feladataival töltött idő vizsgálata. A tesztelési, illetve feladatmegoldási idővel kapcsolatos kutatások (l. pl. Csíkos, 2013; Goldhammer és mtsai, 2014; Kinyó, 2015; Kinyó és Dancs, 2015; Szabó és Korom, 2016; Vidákovich 2014a, 2014b; Vígh és mtsai, 2015) többek között a teszt egyes részeivel töltött idővel, a feladatmegoldási idő és a teljesítmény kapcsolatával, a teszt során a feladatmegoldási idő változásával, valamint a feladatmegoldói hatékonysággal foglalkoznak. Azonban nincsen tudásunk olyan hazai vizsgálatról, amely fejlesztőkísérlet elő- és utótesztje kapcsán elemezte volna az időadatokat.

Kutatásunkban egy gondolkodási képesség, a kombinatív gondolkodás fejlesztésére irányuló kísérlet kapcsán vizsgáltuk a feladattal töltött idők, valamint az időváltozók teljesítménnyel való kapcsolatának alakulását. Ezzel összefüggésben, többek között, arra voltunk kíváncsiak, hogy a fejlesztés kapcsán tapasztalható-e eltérés a kísérleti és a kontrollcsoport idővel kapcsolatos feladatmegoldó viselkedésében. A tanulmány elején bemutatunk néhány feladatmegoldási idővel kapcsolatos vizsgálatot, valamint kitérünk a jelen vizsgálat közvetlen előzményére. Ezt követően bemutatjuk a vizsgálat körülményeit, végül a főbb eredményeit.

Elméleti háttér, kutatási előzmények

A hagyományos teszteléshez képest a technológiaalapú adatfelvétel során lehetővé válik a tanulói válaszokon túl a kontextuális adatok (l. pl. Molnár, 2016) rögzítése. Ilyen kontextuális adat például a tesztel és annak részeivel eltöltött idő. A számítógép alapú tesztelés megvalósítására létrehozott rendszerek, így az általunk használt eDia-platform (Molnár, 2015; Molnár és Csapó, 2013) is pontosan rögzíti, hogy a tanulók mikor léptek be a felületre, mikor kezdték el kitölteni a tesztet, illetve mikor végeztek azzal. A logfájlokban tárolt információknak köszönhetően elemezhető a felületen eltöltött összes idő, a tesztfeladatokkal eltöltött idő, valamint az időadatok és a további változók (pl. teljesítmény) kapcsolata.

A hazai, technológiaalapú teszteléssel végzett vizsgálatok esetében gyakori a kitöltési idő említése, azonban kevesebb publikációban jelenik meg az időadatok részletesebb elemzése (l. pl. Csíkos, 2013; Kinyó, 2015; Kinyó és Dancs, 2015; Molnár, 2016; Vígh és mtsai, 2015), valamint a kizárólag idővel kapcsolatos adatelemzések bemutatása (l. pl. Szabó és Korom, 2016; Vidákovich, 2014a; 2014b). Az említett tesztelési, feladatmegoldási idővel foglalkozó kutatások a

bevezető képernyőoldalon és a példafeladatokkal töltött idő elemzésével, a feladatmegoldási idő és a teljesítmény kapcsolatával, a teszt feladatai során a feladatmegoldási idő változásával, valamint a megoldási idő szempontjából a feladattípus és a feladat helyének szerepével foglalkoznak leggyakrabban. Az elemzések és következtetések során nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a technológiaalapú adatfelvételre alkalmas rendszerek az adott képernyőoldalon, illetve az egyes lépések között eltelt időt rögzítik, ami nem minden esetben azonos az adott feladattal vagy lépéssel eltöltött idővel (l. pl. Kinyó és Dancs, 2015; Víg és mtsai, 2015). A vizsgálati személy figyelme elkalandozhat a feladat megoldása közben, elakadhat a feladatban, előfordulhat, hogy külső segítségre vár a továbblépéshez, és számtalan ezekhez hasonló tényező játszhat közre. Tehát amikor teszttel töltött időről beszélünk, akkor az valójában a belépés és a kilépés között eltelt időt, míg a feladatmegoldási idő valójában az adott képernyőoldalon eltöltött időt jelenti. A teljesítmény és a feladatmegoldási idő egymáshoz való viszonya alapján beszélhetünk feladatmegoldói hatékonyságról (Vidákovich, 2014b; Víg és mtsai, 2015). Belátható, hogy amennyiben jobb teljesítményhez kevesebb időre van szüksége a vizsgálatban résztvevőnek, akkor a ráfordított idő szempontjából hatékonyabb a feladatmegoldás. Említésre érdemes jelenség az idő–feladat-hatás (Goldhammer és mtsai, 2014), miszerint összetett, több kognitív erőfeszítést igénylő feladok esetében (pl. problémamegoldás) egy nehéz feladat megoldásához több időre van szükség (pozitív hatás), míg egyszerűbb, begyakorlást igénylő készségekhez, képességekhez kapcsolódó feladatok során (pl. olvasás) a jobb képességszint kevesebb időt von maga után (negatív hatás). Az idő–teszt-hatás tehát függ a mért területtől, az adott item nehézségétől, valamint az egyén képességétől.

A kontextuális adatok, így a tesztelési és a feladatmegoldási idő vizsgálatához szükségeszerű, hogy a mérendő terület, illetve képesség esetében rendelkezésünkre álljanak technológiai alapú adatfelvételre alkalmas mérőeszközök. Az általunk vizsgált kombinatív gondolkodás – ami megadott elemekből meghatározott feltételek szerint rendezett összeállítások létrehozását teszi lehetővé (Adey és Csapó, 2012) – mérése kapcsán rendelkezünk ilyen eszközzel. Elkészült ugyanis a kombinatív gondolkodás mérésére kidolgozott eredeti Csapó-féle kombinatív teszt (Csapó, 2001, 2003) digitalizált változata (Csapó és Pásztor, 2015). Ennek köszönhetően a kombinatív gondolkodás mérése kapcsán is új lehetőségek nyíltak az adatok elemzésében.

Kutatásunk konkrét előzményének tekinthető a jelen tanulmányban bemutatott fejlesztőkísérlet előmérésén (N=178) végzett vizsgálatunk (l. Szabó és Korom, 2016), ami során megismertük a feladatmegoldási idők alakulását és azok teljesítménnyel való összefüggését a kombinatív gondolkodás mérése

kapcsán. A vizsgálatban a szakirodalmi előzmények alapján az időadatokkal kapcsolatban az alábbiakat feltételeztük: (1) A teljes teszttel eltöltött idő, valamint a feladatmegoldási idők és a feladatteljesítmények összefüggnek egymással (Goldhammer és mtsai, 2014; Vidákovich, 2014a, 2014b). (2) A teszt elején lévő instrukciós résszel eltöltött idő előre jelzi a feladatokkal töltött időt (Vígh és mtsai, 2015). (3) A próbafeladatokkal töltött idő a teszt feladataival töltött idővel pozitív, míg a teljesítménnyel negatív kapcsolatban áll (Vígh és mtsai, 2015). (4) A tesztelés során, a tesztben előrehaladva csökken az egyes feladatokkal eltöltött idő (Vidákovich, 2014a).

Amint azt a következőkben látni fogjuk, előzetes elvárásaink – a (2) pont kivételével – igazolódtak. A vizsgált minta esetében a teszttel töltött idő és a teljesítmény ($r=0,32$ $p<0,01$), valamint hat feladat közül öt esetében a feladatmegoldási idő és a teljesítmény között szignifikáns kapcsolatot tapasztaltunk. A próbafeladatok a feladatokkal töltött idővel pozitív ($r=0,15$ $p<0,05$), míg a teljesítménnyel negatív ($r=-0,16$ $p<0,05$) összefüggést mutattak. A teszt során – egy feladat kivételével – csökkent a feladatmegoldási idő, tehát a feladat helyének feltételezhetően szerepe volt az idő alakulásában. Azonban az előzetes várakozással ellentétben a teszt elején lévő instrukciós szöveggel töltött idő és a feladatokkal töltött idő negatív kapcsolatot mutatott ($r=-0,17$ $p<0,05$). Elképzelhetőnek tartjuk, hogy az alacsonyabb képességű tanulók, akiknek több időbe telt a szöveg elolvasása, nem értették meg a feladatokat vagy kevésbé voltak motiváltak azok megoldásában.

A kutatás célja

Jelen vizsgálatunk célja megismerni, hogy egy teszttel, illetve annak feladataival töltött idő, valamint ezen változók teljesítménnyel való kapcsolata hogyan alakul egy fejlesztőkísérlet elő- és utómérése során a kísérleti és a kontrollcsoport körében. Ezzel összefüggésben célunk volt a két csoportban az elő- és utómérés eredményei alapján feltárni, hogy miként alakul: (1) a teszten nyújtott teljesítmény és a teszttel töltött idő; (2) az egyes feladatokon nyújtott teljesítmény és a feladatmegoldási idő; valamint milyen összefüggés van: (3) a tesztteljesítmény és a tesztidő; illetve (4) a feladaton nyújtott teljesítmények és a feladatidők között. Megelőző vizsgálatunk, valamint a szakirodalmi előzmények alapján azt vártuk, hogy (1) a teszt ismerősége okán az utómérésben mindkét csoport tagjai átlagosan kevesebb időt töltenek a teljes teszttel és az egyes feladatokkal; valamint (2) a mérések között a fejlesztéssel összefüggésben eltérően alakul a két csoport idővel kapcsolatos feladatmegoldó viselkedése.

Módszerek

Minta

Vizsgálatunk egy 2014 őszi megvalósult fejlesztőkísérlethez (I. Szabó és mtsai, 2015) kapcsolódik. A kombinatív képesség fejlesztésére irányuló, környezetismereti tartalomhoz kapcsolódó, hathetes program kipróbálásában három budapesti iskola vett részt. A kísérleti csoportot négy (N=92), a kontrollcsoportot három (N=73) 3. évfolyamos osztály alkotta.

Mérőeszköz

Az elő- és utómérés során a Csapó-féle kombinatív teszt (Csapó, 2001, 2003) digitalizált változatát (Csapó és Pásztor, 2015) használtuk. A korosztályra való tekintettel az eredeti tesztből hat képi feladatot oldottak meg a tanulók, melyek a következő hat kombinatív művelet értékelését tették lehetővé: Descartes-féle sorozatok, összes részhalmaz, összes ismétléses variációk, ismétlés nélküli variációk, ismétléses variációk, ismétlés nélküli kombinációk. Az online adatfelvételhez az eDia-plafonon (Molnár és Csapó, 2013; Molnár, 2015) közvetítettük ki a tesztet.

Adatfelvétel

Az előtesztet 2014. szeptemberében és októberében során oldották meg a vizsgálatban részt vevő tanulók, míg az utómérésre 2014 decemberében került sor minden osztály esetében. A két mérés között minden osztálynál 6-8 hét telt el, a kísérleti csoport osztályaiban ez idő alatt valósult meg a fejlesztés.

Adatok, eljárások

Az eDia-plafon minden tanuló esetében rögzíti, hogy mennyi időt töltött a teljes tesztel, valamint az egyes képernyőoldalakon. Jelen elemzésbe az időadatok közül a következőket vontuk be: bevezetővel töltött idő, feladatokkal töltött idő, tesztel töltött idő. Bevezetővel töltött idő alatt a teszt elején lévő instrukciós képernyőoldalon, valamint a két próbafeladat oldalán eltöltött időt értjük. A feladatokkal töltött idő a hat művelethez kapcsolódó egy-egy feladat képernyőoldalán eltöltött idő összege. A tesztel töltött idő a bevezetővel és a feladatokkal töltött együttes idő, tehát a felületre való be- és kilépés között eltelt idő. Az említett három változón kívül bemutatjuk az egyes feladatokkal eltöltött időt, ami alatt az adott feladatot tartalmazó képernyőoldalon eltöltött összes időt értjük.

A tanulók teljesítményének értékelése a j-index (Csapó, 1988) alapján történt, ami a diákok által felsorolt helyes és felesleges konstrukciókat viszonyítja az

összes lehetséges konstrukcióhoz. A 0 és 1 közötti lehetséges értékű mutató feladatoként és a teljes tesztre is részletes, százalékba átszámítható eredményeket ad. A tesztelés során nyert teljesítmény- és időadatokat a klasszikus tesztelmélet eszköztárával (korreláció, regresszióanalízis, t-próbák), az SPSS program segítségével elemeztük.

Eredmények

Az alkalmazott mérőeszköz a teljesítmény mérésére az elő- és az utóteszt során egyaránt megfelelőnek bizonyult (a Cronbach- α az előteszten=0,79, az utóteszten=0,80). A feladatmegoldási idő tekintetében a teszt megbízhatósága hasonlóan (l. Vidákovich, 2014a) alacsonyabb (előmérés=0,62, utómérés=0,69), mint a teljesítményre. A fejlesztőkíséret során a kísérleti csoport 17,9 %-os átlagos fejlődése több mint duplája a kontrollcsoport 8,2 %-os fejlődésének ($|t|=3,564$ $p<0,01$), így feltételezhetjük, hogy a program hozzájárult a kombinatív képesség fejlődéséhez, a program hatásmérete $d=0,57$ (l. Szabó és mtsai, 2015).

Teljesítmény- és időadatok

A teszten nyújtott teljesítmény, valamint a teljes teszttel, a bevezetővel és a feladatokkal töltött idő mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében számottevően különböző a két mérés alapján (1. táblázat). Azonban az említett teljesítmény- és az időadatok vonatkozásában eltérő tendencia tapasztalható. Míg mindkét minta tanulói az utóteszten teljesítettek jobban (nőtt a teljesítményük), addig mindehhez kevesebb időre volt szükségük (csökkent a szükséges idő). Összehasonlítva a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit, az 1. táblázatban látható, hogy míg az előmérésen a kontrollcsoport tagjai jobban teljesítettek, addig az utómérés során a kísérleti csoport behozta a lemaradását, az utóteszten nincs számottevő különbség a két rész minta teljesítményében (részletesebben l. Szabó és mtsai, 2015). Ezzel párhuzamosan a kísérleti csoport a kontrollcsoportéhoz képest mindkét mérés során kevesebb idő alatt oldotta meg a teljes tesztet (1. táblázat). Ha szigorúan csak a tesztfeladatokkal töltött időt nézzük, akkor – ahogyan a táblázatban is látható –, a kontrollcsoportnak az előteszten nyújtott jobb teljesítményhez több időre volt szüksége, míg az utómérésen az azonos teljesítményszinthez azonos időre volt szüksége a két csoport tanulóinak.

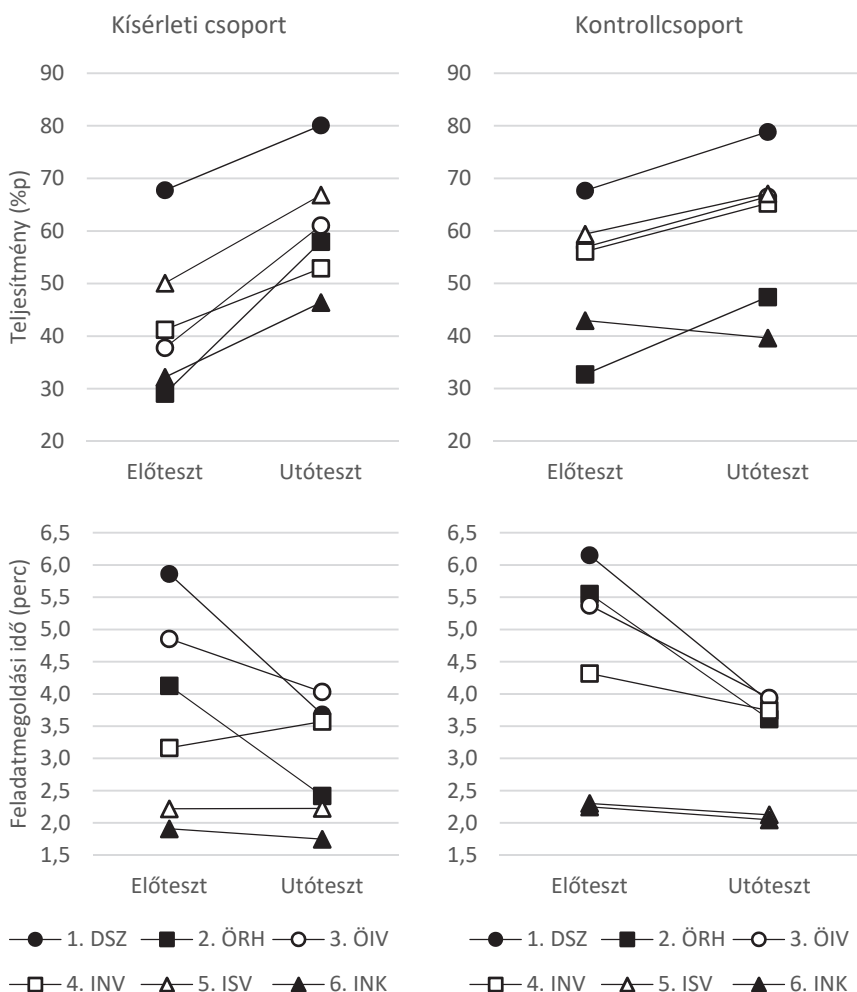
1. táblázat. A teljesítmény és az időváltozók alakulása a kísérleti és a kontrollcsoportban az elő- és utómérés során

Minta		Előteszt	Utóteszt	t-próba	Előteszt	Utóteszt	t-próba
		Teljesítmény (%p)			Teszttel töltött idő (perc)		
Kísérleti (N=92)	Átlag	42,94	60,87	$ t =8,86$	26,54	20,02	$ t =7,96$
	Szórás	21,31	21,86	$p<0,01$	8,29	6,15	$p<0,01$
Kontroll (N=73)	Átlag	52,54	60,78	$ t =4,90$	30,66	22,08	$ t =9,93$
	Szórás	20,83	21,59	$p<0,01$	8,01	6,88	$p<0,01$
		$ t =2,90$ $p<0,01$	$ t =0,03$ $p=n.s.$		$ t =3,22$ $p<0,01$	$ t =2,03$ $p<0,05$	
		Bevezetővel töltött idő (perc)			Feladatokkal töltött idő (perc)		
Kísérleti (N=92)	Átlag	4,41	2,35	$ t =10,25$	22,14	17,68	$ t =5,73$
	Szórás	1,90	1,38	$p<0,01$	7,96	5,57	$p<0,01$
Kontroll (N=73)	Átlag	4,72	2,74	$ t =9,99$	25,95	19,35	$ t =8,19$
	Szórás	1,66	1,23	$p<0,01$	7,63	6,13	$p<0,01$
		$ t =1,10$ $p=n.s.$	$ t =1,89$ $p=n.s.$		$ t =3,11$; $p<0,01$	$ t =1,83$ $p=n.s.$	

Megjegyzés: n.s.=nem szignifikáns

Műveletenkénti teljesítmény és feladatmegoldási idő

A hat feladatot tartalmazó teszt egy-egy feladata egy-egy kombinatív műveletet fed le. Az 1. ábra műveletenként szemlélteti a kísérleti és a kontrollcsoportnál bekövetkező változást a két mérés közötti teljesítmények, valamint a feladatmegoldási idők tekintetében. Az emelkedő tendenciát a statisztikai próbák igazolják, a kísérleti csoport esetében minden műveletnél, a kontrollcsoportot nézve az utolsó feladatot (ismétlés nélküli kombinációk) leszámítva a többi öt műveletnél szignifikánsan ($p<0,05$) emelkedett a tanulók teljesítménye. Az időadatok tekintetében a teszt első felében található feladatoknál számottevően ($p<0,05$) csökken a feladatmegoldási idő a két mérés során, a kísérleti csoportnál az első három, a kontrollcsoportnál az első négy műveletnél. Ahogy az ábrán is látható, ezeknek a feladatoknak a megoldása szinte kivétel nélkül dupla annyi időbe telt mindkét csoportnál mindkét mérés során, mint a teszt második felében lévő feladatok megoldása.



1. ábra. A teljesítmény és a feladatmegoldási idő alakulása műveletenként az elő- és utómérés során a kísérleti és a kontrollcsoportban (DSZ=Descartes-féle sorozatok; ÖRH=Összes részhalmaz; ÖIV=Összes ismétléses variáció; INV=Ismétlés nélküli variációk; ISV=Ismétléses variációk; INK=Ismétlés nélküli kombinációk)

A grafikusban bemutatott műveletenkénti átlagos teljesítmény- és időadatok számszerű értékeit (átlag és szórás) az előteszt esetében a 2., az utóteszt esetében a 3. táblázat ismerteti. Ahogy a 2. táblázatból látható, a kontrollcsoport három művelethez kapcsolódóan ért el magasabb teljesítményt (összes

ismétléses variáció, ismétlés nélküli variációk, ismétlés nélküli kombinációk), ezeknek köszönhetik az előteszten elért előnyüket. A feladatokkal töltött idő két műveletnél (összes részhalmaz, ismétlés nélküli variációk) különbözik a két csoportban, mindkét esetben a kísérleti csoport tagjai töltöttek kevesebb időt a kapcsolódó képernyőoldalakon. Az összes részhalmaz műveletnél a két csoport teljesítménye nem különbözik, így belátható, hogy a kísérleti csoport feladatmegoldása hatékonyabb volt, hiszen kevesebb idő alatt érték el ugyanolyan eredményt.

2. táblázat. A teljesítmény és a feladattal töltött idő alakulása műveletenként az előmérés során a kísérleti és a kontrollcsoportban

Művelet; Átlag/szórás		Teljesítmény (%p)				Feladattal töltött idő (perc)			
		Kísérleti	Kontroll	t	p	Kísérleti	Kontroll	t	p
1. DSZ	Átlag	67,75	67,67	0,02	n.s.	5,86	6,15	0,76	n.s.
	Szórás	28,99	30,64			2,57	2,22		
2. ÖRH	Átlag	29,09	32,70	0,78	n.s.	4,13	5,55	2,49	<0,05
	Szórás	27,91	31,25			2,74	4,23		
3. ÖIV	Átlag	37,78	56,93	4,49	<0,01	4,85	5,37	1,38	n.s.
	Szórás	28,69	25,00			2,42	2,38		
4. INV	Átlag	41,23	56,08	3,04	<0,01	3,16	4,32	3,56	<0,01
	Szórás	32,35	29,52			1,86	2,31		
5. ISV	Átlag	50,08	59,38	1,73	n.s.	2,22	2,30	0,47	n.s.
	Szórás	33,97	34,91			1,03	1,22		
6. INK	Átlag	32,18	42,93	2,32	<0,05	1,91	2,25	1,96	n.s.
	Szórás	30,55	28,24			1,07	1,16		

Megjegyzés: DSZ=Descartes-féle sorozatok; ÖRH=Összes részhalmaz; ÖIV=Összes ismétléses variáció; INV=Ismétlés nélküli variációk; ISV=Ismétléses variációk; INK=Ismétlés nélküli kombinációk; n.s.=nem szignifikáns

Az utóteszten (3. táblázat) az előmérés kapcsán már említett két műveletnél (összes részhalmaz, ismétlés nélküli variációk) azonosítható számottevő különbség. Az ismétlés nélküli variációk esetében továbbra is megmaradt a kontrollcsoport előnye, az utómérésben is jobban teljesítettek ezen a feladaton. A hatékonyság kapcsán említett összes részhalmaz műveleten viszont a kísérleti csoport teljesített jobban, és ennél az adatfelvételnél a jobb teljesítményhez párosult a rövidebb feladatmegoldási idő, tehát a hatékonyság tovább nőtt.

3. táblázat. A teljesítmény és a feladattal töltött idő alakulása műveletenként az utómérés során a kísérleti és a kontrollcsoportban

Művelet; Átlag/szórás		Teljesítmény (%p)				Feladattal töltött idő (perc)			
		Kísérleti	Kontroll	t	p	Kísérleti	Kontroll	t	p
1. DSZ	Átlag	80,09	78,84	0,31	n.s.	3,68	3,88	0,76	n.s.
	Szórás	27,44	23,17			1,50	1,88		
2. ÖRH	Átlag	57,96	47,41	2,16	<0,05	2,42	3,61	3,58	<0,01
	Szórás	31,44	30,86			1,38	2,56		
3. ÖIV	Átlag	61,05	66,51	1,22	n.s.	4,03	3,94	0,33	n.s.
	Szórás	28,63	28,65			1,93	1,71		
4. INV	Átlag	52,90	65,23	2,47	<0,05	3,57	3,74	0,64	n.s.
	Szórás	32,52	30,97			1,62	1,74		
5. ISV	Átlag	66,85	67,05	0,04	n.s.	2,22	2,13	0,64	n.s.
	Szórás	31,42	32,79			0,93	1,04		
6. INK	Átlag	46,39	39,62	1,30	n.s.	1,75	2,05	1,79	n.s.
	Szórás	36,30	30,64			1,09	1,04		

Megjegyzés: DSZ=Descartes-féle sorozatok; ÖRH=Összes részhalmaz; ÖIV=Összes ismétléses variáció; INV=Ismétlés nélküli variációk; ISV=Ismétléses variációk; INK=Ismétlés nélküli kombinációk; n.s.=nem szignifikáns

A két csoport esetében az elő- és utómérés során a hat feladattal eltöltött feladatmegoldási idő a következőképpen alakult. Az előteszten a kísérleti csoportnál szignifikáns ($p < 0,05$) különbség mutatkozott mind a hat feladat megoldási ideje között, a tanulók a tesztben egyre kevesebb időt töltöttek a feladatokkal (annyi kivétellel, hogy a 3. összes ismétléses variáció feladattal több időt töltöttek, mint a 2. összes részhalmaz feladattal). Azonban az utóteszten csak az utolsó négy művelet feladatmegoldási ideje különbözik ($p < 0,05$) az előmérésben tapasztalt csökkenő tendencia szerint.

A 2. feladat megoldási ideje azonos az 5. feladatével ($|t|=1,17$ $p > 0,05$), míg az 1. feladattal töltött idő a 4. ($|t|=0,59$ $p > 0,05$) és a 3. ($|t|=1,66$ $p > 0,05$) feladat megoldási idejével. A kontrollcsoportnál az előteszten nem minden feladat esetében tapasztaltunk számottevő különbséget, azonban a tendencia, miszerint a tesztben haladva csökken a feladatmegoldási idő, ebben az esetben is érvényesül. Legkevesebb időt az utolsó két feladattal töltöttek a tanulók (a kettő között nincs számottevő különbség: $|t|=0,30$ $p > 0,05$), amit a 4., majd a 3., végül az 1. feladatokkal töltött idő követ (minden esetben $p < 0,05$). A 2. feladat ideje nem különbözik számottevően a 3. ($|t|=0,32$ $p > 0,05$), valamint az 1. feladattal ($|t|=1,16$ $p > 0,05$) töltött időtől. Ezzel szemben az utóteszten a feladatokkal

töltött idő két csoportba rendeződött, az utolsó két feladattal számottevően ($p < 0,05$) kevesebb időt töltöttek a tanulók, mint a teszt első négy feladatával. Az első kettő és az utolsó négy feladattal töltött idő között nincs jelentős különbség ($p > 0,05$). Mindezek alapján megállapítható, hogy mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportra igaz, hogy míg az előteszt során a feladatok megoldási ideje jobban elkülönül egymástól, addig az utóteszten kevesebb esetben található számottevő különbség a feladatmegoldási idők között.

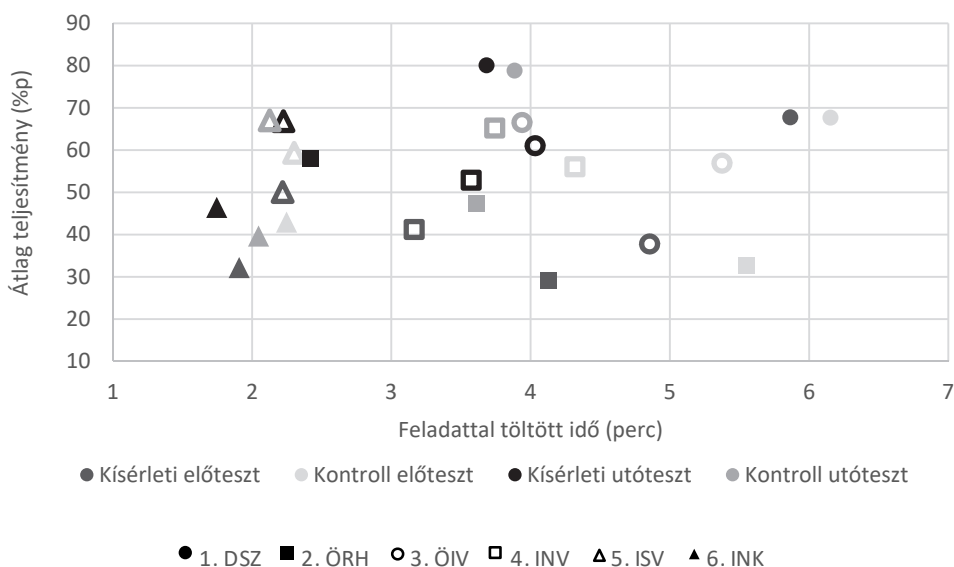
A teljesítmény és az idő összefüggése

A teljesítmény- és az időváltozók (teljes tesztel, bevezetővel és feladatokkal töltött idő) összefüggése eltérően alakult a két csoportban a két mérés során. Míg a kísérleti csoport esetében az előmérésen a teljesítmény és a teljes tesztidő ($r = 0,35$ $p < 0,01$), valamint a feladatokkal töltött idő ($r = 0,36$ $p < 0,01$) között szignifikáns a kapcsolat, addig az utóteszten az említett két időváltozó egyike se korrelál a teljesítménnyel. Ezzel szemben a kontrollcsoportban fordított a tendencia, az előteszten nincs kapcsolat a két-két változó között, míg az utóteszten szignifikáns pozitív a korreláció a teljesítmény és a tesztel töltött idő ($r = 0,32$ $p < 0,01$), valamint a feladatokkal töltött idő ($r = 0,29$ $p < 0,05$) között. A kísérleti csoportnál az előteszten nyújtott teljesítmény varianciáját 13,2%-ban ($F = 13,74$ $p < 0,01$) magyarázza a tesztfeladatokkal töltött idő, míg a kontrollcsoport esetében az utómérésen tapasztalható számottevő, 10,5%-os ($F = 8,31$ $p < 0,01$) magyarázó erő. A teljesítmény és a bevezetővel töltött idő összefüggésében fontos eredmény született, a két minta elő- és utóteszttel kapcsolatos eredményei alapján egyedül a kontrollcsoportban, az előteszten van számottevő kapcsolat a két változó között ($r = -0,31$ $p < 0,01$). A negatív korreláció arra utal, hogy a teszten jobban teljesítők kevesebb időt töltöttek a bevezető résszel (instrukció és próbafeladatok), aminek hátterében például a jobb szövegértési és kognitív képesség feltételezhető.

A műveletenkénti teljesítmény és a feladatmegoldási idő összefüggésében az előző bekezdésben leírtakhoz hasonló tendencia mutatkozott. Az előteszten a kísérleti csoportban négy műveletnél, a kontrollcsoportban két műveletnél van számottevő összefüggés a teljesítmény és az idő között, míg az utóteszten ennek az ellenkezőjét tapasztaltuk. Az előteszten a kísérleti csoportban az 1. Descartes-féle sorozatok ($r = 0,39$ $p < 0,01$), a 4. ismétlés nélküli variációk ($r = 0,52$ $p < 0,01$), az 5. ismétléses variációk ($r = 0,30$ $p < 0,01$), valamint a 6. ismétlés nélküli kombinációk ($r = 0,40$ $p < 0,01$) feladatoknál van szignifikáns kapcsolat a két változó között. A kontrollcsoportban ezek közül csak a 4. ($r = 0,37$ $p < 0,01$) és a 6. ($r = 0,44$ $p < 0,01$) művelet esetében tapasztalható összefüggés. Az utóteszt eredményeit nézve, a kísérleti csoportnál az 5. ($r = 0,22$ $p < 0,05$) és a 6. ($r = 0,29$ $p < 0,01$) feladat

esetében továbbra is számottevő a kapcsolat a két változó között, míg a kontrollcsoportnál a 4. ($r=0,41$ $p<0,01$) és a 6. ($r=0,47$ $p<0,01$) feladaton túl a 3. ($r=0,25$ $p<0,05$) és az 5. ($r=0,42$ $p<0,01$) műveletnél is szignifikáns az összefüggés. Az ismertetett eredmények alapján azt látjuk, hogy egyetlen feladatnál (2. összes részalmaz) egyik esetben sem volt számottevő kapcsolat a teljesítmény és az idő között, míg a teszt utolsó feladata (6. ismétlés nélküli kombinációk) kapcsán mind a négy esetben szignifikáns az összefüggés.

A kísérleti és a kontrollcsoport elő- és utóteszten elért műveletenkénti átlagteljesítményének, valamint a feladatokkal töltött átlagos idejének összefüggését a 2. ábra szemlélteti. Láthatjuk, hogy a műveleteket szimbolizáló négy-négy ikon (kísérleti és kontrollcsoport; elő- és utóteszt) egymáshoz képes eltérően helyezkedik el az egyes műveletek esetében.



2. ábra. A feladatteljesítmény és a feladatra fordított idő összefüggése (DSZ=Descartes-féle sorozatok; ÖRH=Összes részalmaz; ÖIV=Összes ismétléses variáció; INV=Ismétlés nélküli variációk; ISV=Ismétléses variációk; INK=Ismétlés nélküli kombinációk)

A 2. ábrán a teszt utolsó két feladatánál (ismétléses variációk, ismétlés nélküli kombinációk) egy csoportban látjuk az ikonokat – mind a teljesítmény, mind az idő dimenziójában egymáshoz közel helyezkednek el az átlagértékek. Ezzel szemben az első műveletnél (Descartes-féle sorozatok) az elő- és utómérés adatai egymáshoz képest elkülönülnek, az idő dimenzióban közel két perc

különbség van a két adatfelvétel között mindkét csoportban. Ehhez hasonlóan tapasztalunk a harmadik (összes ismétléses variáció) műveletnél azzal a különbséggel, hogy az előmérés során a kísérleti és a kontrollcsoport átlagteljesítménye távolabb helyezkedik el egymástól. A negyedik (ismétlés nélküli variációk) feladatnál az átlagértékek egymástól távolabb, mégis egy többen helyezkednek el. Az utóteszt egymáshoz közelebbi eredményeit az előteszt adatai a feladatmegoldási idő szempontjából két oldalról keretezik. Végül a második (összes részhalmaz) műveletnél különül el leginkább a négy adatfelvétel, főleg a feladattal töltött idő tekintetében.

Összegzés

Kutatásunkban egy fejlesztőkísérlet elő- és utótesztje kapcsán elemeztük a feladatmegoldási idők alakulását a kísérleti és a kontrollcsoport körében. Bemutattuk a teszten nyújtott teljesítmény és három időváltozó (teljes teszttel, bevezetővel és feladatokkal töltött idő) alakulását, a teszt által lefedett hat művelethez kapcsolódó feladatokon nyújtott teljesítmények és a feladatmegoldási idők változását, valamint a teljesítmény- és az időváltozók kapcsolatát. Az elemzéseket a kísérleti, valamint a kontrollcsoport elő- és utóteszt adatai, illetve az elő- és az utómérés során a kísérleti és a kontrollcsoportban tapasztaltak alapján elemeztük.

Előzetes elvárásunkkal összhangban az utómérésen mind a kísérleti ($t=5,73$ $p<0,01$), mind a kontrollcsoportnak ($t=8,19$ $p<0,01$) lényegesen kevesebb időbe telt a teszt feladatainak megoldása. A feladatmegoldási idő tekintetében azonban a teszt hat feladata közül a kísérleti csoportban az első három, míg a kontrollcsoportban az első négy feladat esetében tapasztaltunk számottevő csökkenést ($p<0,05$) a két mérés között. A feladatmegoldási időket feladatonként összevetve mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetén az előteszten több feladat megoldási idejében mutatkozott számottevő különbség (ilyen tekintetben jobban elkülönülnek a feladatok), míg az utóteszten kevesebb feladatnál tapasztaltunk jelentős különbséget. Másik feltételezésünk, miszerint a két mérés között a fejlesztéssel összefüggésben eltérően alakul a két csoport idővel kapcsolatos feladatmegoldó viselkedése, részben igazolódott. A teszten nyújtott teljesítmény és a tesztfeladatokkal töltött idő valóban eltérően alakult a két csoportban, míg a kísérleti csoportnál az előteszten van szignifikáns kapcsolat ($r=0,36$ $p<0,01$) a két változó között, addig a kontrollcsoportnál mindezt az utómérés során tapasztaltuk ($r=0,29$ $p<0,05$).

Eredményeink alapján az látjuk, hogy bizonyos tendenciák a fejlesztésben való részvételtől függetlenül igazak mindkét csoportra, míg mások eltérően alakultak a kísérleti és a kontrollcsoportban. Bár néhány különbséget meg

tudtunk fogalmazni, teljesen egyértelmű összefüggés nem vonható le a jelen vizsgálat alapján. Feltételezzük, hogy a feladatmegoldási idők alakulásában a teljesítményen kívül további okok (pl. alkalmazott stratégia, erről I. Szabó és Steklács, 2017) is szerepet játszhatnak. Kutatásunk lehetővé tette, hogy részletesebb képet kapjunk a kombinatív gondolkodás fejleszthetőségéről az időadatok alakulása révén. Eredményeink hozzájárulnak a tanulók feladatmegoldó viselkedésének és gondolkodásának alaposabb megismeréséhez, valamint a technológiaalapú tesztelés során nyert háttér adatok elemzési módszereinek fejlesztéséhez.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

- Adey, Philip és Csapó Benő (2012): A természettudományos gondolkodásfejlesztése és értékelése. In: Csapó B. és Szabó G. (szerk.): *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–58.
- Csapó Benő (1988): *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2001): A kombinatív képesség fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 101(4) 511–530.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő és Pásztor Attila (2015): A kombinatív képesség fejlődésének mérése online tesztekkel. In: Zsolnai Anikó és Csapó Benő (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 367–385.
- Csikós Csaba (2013): A fejben számolás stratégiáinak vizsgálata háromjegyű számok összeadásával negyedik osztályos tanulók körében. In: Molnár Gy. és Korom E. (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt., Budapest. 31–46.
- Goldhammer, F., Naumann, J., Stelter, A., Tóth, K., Rölke, H. és Klieme, E. (2014): The time on task effect in reading and problem solving is moderated by task difficulty and skill: Insights from a computer-based large-scale assessment. *Journal of Educational Psychology*, 106(3) 608–626.
- Kinyó László (2015): A társadalmi és állampolgári ismeretek online vizsgálata. In: Csapó B. és Zsolnai A. (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 97–122.
- Kinyó László és Dancs Katinka (2015): 7–12 éves tanulók állampolgári tudásának online vizsgálata és a teljesítmények összefüggése az adat-felvétel során gyűjtött tanulói szintű interakciós adatokkal. *Magyar Pedagógia*, 115(2) 93–113.
- Molnár Gyöngyvér (2015): A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. *Génius Műhely Kiadványok*. 2. 16–29.

- Molnár Gyöngyvér (2016): Interaktív problémamegoldó környezetben alkalmazott felfedezőstratégiák hatékonysága és azok változása: logfájl-elemzések. *Magyar Pedagógia*, 116(4) 427–453.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2013): Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. In: Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (szerk.): *PÉK 2013. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program – Előadás-összefoglalók*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 82.
- Szabó Zsófia Gabriella és Korom Erzsébet (2016): Feladatmegoldási idő vizsgálata kombinatív képességet mérő teszten 3. évfolyamosok körében. In: Molnár Gy. és Bús E. (szerk.): *PÉK 2016. XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program – Előadás-összefoglalók*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 149.
- Szabó Zsófia Gabriella, Korom Erzsébet és Pásztor Attila (2015): A kombinatív képesség rövid távú fejleszthetősége 3. évfolyamon természettudományos kontextusban. *Magyar Pedagógia*, 115(4) 383–401.
- Szabó Zsófia Gabriella és Steklács János (2017): Eye movements during solving an enumerative combinatorial problem among 3rd grade students. III. Hungarian Conference on Eye Movements. In: Devosa, I., Steklács, J., Buzás, Zs. és Maródi, Á. (2017): III. Magyar Szemmozgáskutatás Konferencia/III. Hungarian Conference on Eye Movements. Pallas Athena University, Kecskemét. 9–10.
- Vidákovich Tibor (2014a): A feladatmegoldási idők összefüggése a teljesítményekkel egy második évfolyamos online matematika teszten. In: Buda A. (szerk.): *XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány: tartalmi összefoglalók*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 288.
- Vidákovich Tibor (2014b): Students' task response times and task solving efficiency on online foreign language vocabulary tests. In: Korom, E. és Pásztor, A. (szerk.): *CEA 2014. 12th Conference on Educational Assessment. Program – Abstracts*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 127.
- Vígh Tibor, Sominé Hrebik Olga, Thékes István és Vidákovich Tibor (2015): Fialat nyelvtanulók német és angol alapszókincsének diagnosztikus vizsgálata. In: Csapó B. és Zsolnai A. (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 13–34.



GONDOLKODÁSI KÉSZSÉGEK AZONOSÍTÁSA ÉS FEJLESZTÉSE A BIOLÓGIA TANTÁRGYBAN – TANKÖNYVELEMZÉS

Veres Gábor

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola
MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport
veresg@poli.hu

Absztrakt

A természettudományi nevelés újradefiniálása globális trendként az ezredforduló időszakában jelent meg. A kutatás és fejlesztés iránya a tanulóközpontú, aktív tanulási módszerek alkalmazása felé fordult. Az alapvető műveletek mellett a komplex gondolkodási képességek mérése és fejlesztése is fontossá vált. Kutatási kérdésünk az volt, hogy az újraértelmezett készségkomplexum és képességrendszer hogyan jelenik meg a köznevelés számára az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által fejlesztett kísérleti tankönyvekben. A munka első fázisában meghatároztuk a vizsgálandó készségek és képességek főbb csoportjait és azok elemeit. A komplex gondolkodási műveletek azonosítására az alapvető gondolkodási műveletekből szerveződő, rendszerelméleti alapú kategóriákat alakítottunk ki. Ebben a keretrendszerben elemeztük a tankönyvekben található feladatokat, majd a kapott adatok alapján meghatároztuk a képességek és részkészségek arányait. A tanulmány az egyik tankönyv, a 11. évfolyamos kísérleti Biológia – Egészségtan tankönyv (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015) elemzését mutatja be. A több mint ezer feladaton belül a komplex gondolkodást igénylő rendszerelemzés magas aránya részben a témakör jellegéből adódik. Ezt a kínáló tematikai lehetőséget a szerzők nem használták ki tudatos készségfejlesztésre, a feladatok inkább a közölt ismeretek ellenőrzését szolgálják. A természettudományos vizsgálati készségeket fejlesztő, a problémaalapú vagy a kutatásalapú tanulás elemei alig jelennek meg a tankönyvben. Meghatározó a szaktárgyi ismeretek átadására épülő szemlélet, mely nem ad támogatást a tanulóközpontú, aktív tanulási módszerek alkalmazásához.

Kulcsszavak: komplex gondolkodás; természettudományos műveltség; aktív tanulás

Bevezetés

A kutatás célja, relevanciája

A Magyar Tudományos Akadémia 2014-ben kutatási pályázatot hirdetett a hazai természettudományos nevelés hatékonyságának elősegítése és a további kutatások előkészítése céljából. A tanulmányban bemutatott tankönyvelemzés ennek keretében valósult meg 2015-ben, a kutatás vezetője Korom Erzsébet volt. A munka célja az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) által kidolgozott kísérleti tankönyv elemzése volt. Hipotézisünk szerint a paradigmaváltást jelentő 21. századi műveltség és tudásképzés lassan és nehézkesen épül be a pedagógiai rendszerekbe. Indikátorként a tankönyvekben található feladatokat választottuk, feltételezve, hogy ezek elemzése képet ad a tankönyvben alkalmazott tanuláselméletről és tudásképről. További célunk volt, hogy az aránytalanságok és hiányterületek azonosítását elvégezve további tantárgypedagógiai kutatást és fejlesztést alapozzunk meg – ez jelenleg is folyik az MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoportban.

Hipotéziseink szerint (1) a bevezetett tankönyvben található feladatok mindegyikéről eldönthető, hogy (elsősorban) milyen készség és képesség fejlesztésére ad lehetőséget; valamint (2) a természettudományos tudást lehetséges bizonyos gondolkodási műveletek elvégzéséhez szükséges készségek és képességek csoportjaiként meghatározni. A tankönyvi feladatok és a kialakított készség- és képességspektrum közötti kapcsolat vizsgálata alapján megválaszolhatók az alábbi kutatási kérdések: A természettudományos tudás mely elemeit fejlesztik a feladatok? Milyen hangsúlyai vannak a tankönyv tudáskonceptiójának? Milyen tanulásfelfogást tükröznek a tankönyv feladatai? Melyek azok a hiányterületek, amelyekkel kapcsolatban további kutatás és fejlesztés tervezhető?

A kutatás elméleti kerete

Gondolkodási készségek

A természettudományok fejlődésének következtében az ezredfordulóra olyan mennyiségű ismeret halmozódott fel, amelyet a tanulók képtelenek feldolgozni és megérteni. A mennyiségi probléma mellett minőségi kérdések is felmerültek. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tananyagokat a tanulók pszichológiai, fejlődési sajátosságaihoz kell igazítani. Gondolkodási szintjüket a tanulási feladat szükségleteihez kell emelni. Ennek azért is kiemelt a jelentősége, mert a kutatások szerint a gondolkodási képességek és részkészségeik fejlesztése transzferhatást gyakorol az egyébként külön nem fejlesztett képességekre is.

Gondolkodásművelet-párok – dichotómák

A természettudományos gondolkodás igen összetett komplexum, amit különféle módon lehet részekre bontani (Adey és Csapó, 2012). Az egyik lehetőség a dichotómák mentén való elemzés. Ezekre a műveleti párokra jellemző lehet a két típus integrációja, vagy az adott helyzettől függően valamelyik alkalmazható eredményesebben.

- Kvantitatív–kvalitatív: A legösszetettebb problémák megoldásához mind a kvantitatív, mind a kvalitatív gondolkodásra szükség van.
- Konkrét–absztrakt: Elméleti modellek megalkotása, komplex összefüggések megértése nem lehetséges megfelelő absztrakció nélkül.
- Konvergens–divergens: A konvergens gondolkodás különböző kiindulási helyzetekből indulhat, de a megoldás mindig egy adott eredmény felé tart. A divergens gondolkodás a kreativitás egyik legfontosabb komponense.
- Holisztikus–analitikus: A probléma megoldásával vagy az információk megjelenítésével és feldolgozásával kapcsolatos alapvető irányultságot jellemzi.
- Deduktív–induktív: A dedukció az általánostól a specifikus felé tartó gondolkodás. Az indukción a meghatározott tényekből vagy egyedi esetekből kiindulva általános konklúzió felé vezető gondolkodás.

Egy másik lehetőség az alapvető gondolkodási műveletek azonosítása (Csapó és mtsai, 2013), amelyek a különféle feladatok megoldása során további specifikus gondolkodási mintázatokká szerveződhetnek. Ilyen lehetnek például: konzerváció (megmaradás), sorképzés, osztályozás, kombinatív gondolkodás, analogikus gondolkodás, arányossági gondolkodás, extrapolálás, korrelatív gondolkodás, változók elkülönítése és kontrollja.

Rendszerszintű komplex gondolkodás

A kutatás során komplex műveletként a rendszerszintű gondolkodást vizsgáltuk. Ebbe a csoportba soroltunk be minden olyan feladatot, amely részben vagy egészében igényli ennek a gondolkodási készségnek az alkalmazását. Ezt az indokolta, hogy a rendszerekkel kapcsolatos tudás jó alap a természettudományos műveltség építéséhez, a komplexitás megértéséhez. A rendszerszintű gondolkodás képessége egymással szinergikus viszonyban lévő analitikus készségek rendszereként értelmezhető, mely alkalmas a rendszerek azonosítására és megértésére, viselkedésük előrejelzésére, a kívánt hatásoknak megfelelő módosítások kidolgozására. Olyan közös nyelvezet és gondolkodási rendszer, amely áthidalja és közös keretbe foglalja a különféle

természettudományos témaköröket, elősegítve a természet szabályszerűségeinek megértését (Goldstone és Wilensky, 2008). A természettudományos műveltség fontos eleme, hasonlóan az oksági gondolkodáshoz, a modellek alkotásához és egyéb természettudományos gondolkodási képességhez, amelyekkel a kísérleti eredmények és megfigyelések magyarázhatók (Cheng és mtsai, 2010). Részképességei magukban foglalják a problémák részekre bontásának képességét, a megfelelő információkon alapuló megoldások tervezését és tesztelését, az ebből következő döntések meghozatalának képességét. A természettudományon belül a fizika, a földtudományok, a csillagászat és az élettudományok tanításában is alkalmazható, és érvényesíthető a társadalom és a gazdaság jelenségeinek vizsgálatában is. Segítségével a tanulók lehetőséget kapnak a természet mikro- és makroszintjeinek átfogó értelmezésére az alábbi típusú kérdések alapján (Robbins, 2011): Melyek a rendszer részei? Milyen be- és kimenetek jellemzik a rendszert? A rendszer egésze miben több, mint a részek összessége? Hogyan áramlik át a rendszeren az anyag, az energia és az információ?

Egy, a gyakorlatban jól alkalmazható szintetikus elmélet ötvözi a rendszerszintű gondolkodással kapcsolatos kutatások eredményeit (Arnold és Wade, 2015), meghatározza és az alábbi hierarchikus rendszerbe foglalja az egyes készségelemeket:

1. *A részek és kapcsolatok azonosítása:* A rendszerszemlélet alapvető készsége, de megfelelő gyakorlat nélkül nehezen fejleszthető, illetve könnyen elveszthető (Plate és Monroe, 2014).
2. *Visszacsatolások azonosítása és megértése:* Bizonyos kölcsönhatások ok-okozati visszacsatolásokat alakíthatnak ki, amelyek alapvetően befolyásolják az adott rendszer viselkedését (Hopper és Stave, 2008; Plate és Monroe, 2014).
3. *A rendszer szerkezetének megértése:* Látszólag az 1. és 2. ponttal megegyező készségeket igényel, azonban a kutatások szerint inkább azok speciális kombinációját jelenti (Ossimitz, 2000; Richmond, 1994).
4. *Állandók és változók, folyamatok azonosítása:* Állandó lehet például valamely fizikai erőforrás készlete (pl. tartalék tápanyag), vagy akár érzelmi, mint a bizalmi tőke egy kapcsolatban. A változók módosíthatják a készletek értékeit, így folyamatokat hívhatnak életre. Ez a rendszerszemlélet magasabb fokú készségeleme (Arnold és Wade, 2015).
5. *Nem lineáris folyamatok azonosítása:* Ez a készségelem a fontossága és a félreértelmezhetőség kerülése miatt került külön pontba az előzőtől (Hopper és Stave, 2008; Plate és Monroe, 2014).

6. *A dinamikus viselkedés megértése:* A kölcsönhatások és visszacsatolások befolyásolják a készleteket és a változókat, az időbeli folyamatok a rendszer dinamikus viselkedését alakítják ki. Ez a készségelem az előzőeket is feltételezi, és megfelelő gyakorlattal fejleszthető (Plate és Monroe, 2014).
7. *A komplexitás csökkentése a rendszermodell megfelelő tervezésével:* A komplexitás különféle intuitív technikákkal (pl. redukció, transzformáció, absztrakció és homogenizáció) csökkenthető a modellekben. Lényegében az adott cél szerint felesleges rendszerelemek kizárásának képességét jelenti (Wade, 2011).
8. *Egymásba épülő rendszerszintek megértése:* Ez a készségelem a rendszerek egymásba épülésével kialakuló hierarchia, a rendszer-alrendszer összefüggés megértése, az anyagi világ szerveződési szintjeinek átlátását foglalja magában (Plate és Monroe, 2014; Richmond, 1994).

A rendszerszintű komplex gondolkodás igénye a Nemzeti alaptantervben (NAT, 2012) is megjelenik. Az Ember és természet műveltségterületnél megfogalmazott fejlesztési feladatok tudás- és képességterületekre tagolódnak, melyek a rendszerszemlélet alapjait is magukban foglalják. Az „Anyag, energia, információ” tudásterület ezt a három természettudományos kulcsfogalmat nem diszciplináris alapon, hanem rendszerelméleti szempontból kapcsolja össze. A „Rendszerek” tudásterület feladatai analitikus jellegűek, az „Állandóság és változás” tudásterület feladataiban jelenik meg a rendszerdinamika. A „Felépítés és működés” tudásterület célja a szintézis, a rendszerek funkcióinak vizsgálata, az egészlegesség bemutatása.

Természettudományos műveltség

A vizsgálat során a tankönyv feladatait egy szélesebben értelmezett képességspektrum mentén helyeztük el. Az alapvető gondolkodási műveleteken túl a természettudományos műveltség más területeire is alakítottunk ki rendszerező kategóriákat. Ennek oka, hogy a korszerű természettudományos nevelés egyik legfontosabb háttértényezője, hogy a tudásalapú társadalom kialakulása egyrészt felértékeli a professzionális szaktudást, másrészt igényli a társadalom megértését és támogatását, aminek feltétele a mindenki által megszerezhető természettudományos műveltség. Ezt részben a tudomány működésének megértéseként, részben a mindennapi életben használható, tényekre, bizonyítás-cáfolat lehetőségére alapozott gondolkodásmódként határozták meg. A tudomány működésével kapcsolatos fejlesztendő tudáselemek (Osborne, 2013): A természettudományos megfigyelések, tények,

hipotézisek, modellek és elméletek jellemzői. A tudományos állítások adatokkal és magyarázatokkal való alátámasztásának szükségessége. A tudományos hipotézis tesztelhető előrejelzés kialakításában játszott szerepe. A fizikai és az absztrakt modellek szerepe, használhatóságuk és korlátaik.

A 2015-ös PISA-vizsgálatok keretrendszere meghatározza és rendszerezi a természettudományos tudás területeit és elemeit (OECD, 2013). A természettudományos műveltséget részben procedurális tudásként azonosítja, melynek az adatok szerzésére, elemzésére és értelmezésére irányuló részkészségei: kvalitatív (megfigyelés) és kvantitatív (mérés) vizsgálati eljárások ismerete, skálák, kategóriák és folytonos változók használata; a bizonytalanságok értékelése és minimalizálása; a vizsgálat megismételhetőségének és az adatok pontosságának biztosítása; az adatok megadási és bemutatási módjainak ismerete, táblázatok, grafikonok megfelelő használata. A természettudományos vizsgálatok tervezésével kapcsolatos procedurális tudás elemei: változó fogalmának ismerete, független és függő változó megkülönböztetése; a változók beállítási módjának és szerepének megértése, a véletlenszerű mintavétel elve, az oksági viszonyok azonosítása; adott természettudományos kérdés és a megfelelő vizsgálati mód (pl. kísérlet, terepi vizsgálat, mintakeresés) összekapcsolása. A tudományos megismerésre, a tudás eredetére vonatkozó episztemikus tudás elemei: a tudományos megfigyelések, tények, hipotézisek, modellek és elméletek természetének megértése; a tudományos állítások adatokkal, magyarázatokkal való alátámasztása; a mérési hiba és a tudományos elmélet megbízhatósága közötti összefüggés felismerése; fizikai, rendszer- és absztrakt modellek használata, szerepük és korlátaik megértése; az együttműködés, a kritika és a tudóstársak értékelésének a tudományos elméletek megbízhatóságára gyakorolt hatásának felismerése.

Kutatási módszerek

A kutatás munkafázisai

A kutatás során elsőként meghatároztuk a vizsgálandó készségek és képességek főbb csoportjait és azok elemeit. Ezt követően elemeztük a tankönyvekben található feladatokat, majd besorolást végeztünk a kialakított keretrendszerbe. Átfedések esetén a készségleírásokat pontosítottuk, súlypontosítottuk. Elemeztük a készségcsoportok arányait, meghatároztuk a tankönyvek gondolkodásfejlesztési spektrumát.

Adatgyűjtés és elemzés

A feladatok elemzését és a keretrendszer kategóriáiba való besorolását egy személy (e tanulmány szerzője) végezte, ami felvetheti a megismételhetőség, megbízhatóság problémáját. Ezt a bizonytalanságot azért tartottuk elfogadhatónak, mert a vizsgálat csak részben volt kvantitatív jellegű, inkább a fejlesztési hiányterületek és aránytalanságok kvalitatív azonosítása volt a célunk. A feladatok kategóriákba való besorolását követően statisztikai elemzést végeztünk, melynek során meghatároztuk az egyes típusok összes feladatszámhoz viszonyított százalékos arányát. Az adott típusokba tartozó feladatok összes számához viszonyítva meghatároztuk a rész-készségek szerinti feladatszám-megoszlást. A kapott adatok alapján a kutatási kérdések megválaszolhatóak voltak.

Eredmények

A vizsgált tankönyv jellemzői

Az OFI által kiadott Biológia – Egészségtan 11. tankönyv szerzője dr. Molnár Katalin és Mándics Dezső. A kiadvány a 11. évfolyam A típusú biológia kerettanterve alapján készült. A tankönyv témakörei: Sejtek. Az ember életfenntartó működései. Az életműködések szabályozása. Szaporodás, szexualitás. A tankönyv szerkezeti elemei és azok funkciói: Olvasmány (motiváló, ráhangoló, tudásbővítő). Előzetes fogalomlista (ismétlés, előzetes tudás ellenőrzése céljából). Szövegblokkok (kevésbé strukturált, leíró jellegű, kiemelésekkel). Szemléltető elemek, adatok (ábra, grafikon, táblázat). Kísérletleírások, ajánlások (strukturált). Tudás ellenőrzése (szövegkiegészítő, lexikális). Kérdések, feladatok (vegyes típusúak).

A tankönyvet a klasszikus tanuláskonceptió jellemzi, alapvetően tudásátadó jellegű. A kerettantervi szabályozást követik a szerzők, de a hangsúlyok némileg módosultak. A tudás elmélyítését, transzferét (az eddigi hazai gyakorlatnak megfelelően) feltehetően egy külön feladatgyűjteménnyel kívánták elérni, ezért a feladatok száma és típusválasztéka viszonylag korlátozott. A tantárgy, ezen belül a téma sajátossága a struktúra-funkció típusú problémák dominanciája. Ezt alapvetően diszciplináris szemléletmóddal, leírások és szemléltetések alkalmazásával kezelik a szerzők. A szövegek tanulásának segítésére előzetes fogalomlista és ellenőrző feladat található. A mélyebb megértést és alkalmazást a fejezetek végén olvasható feladatok és kérdések szolgálják.

A vizsgálati keretrendszer

A tankönyvi feladatok elemzésére a műveletek és képességek szerint hatféle besorolási kategóriát, ezeken belül a részképességeknek (az 1–4. kategória esetében) megfelelő altípusokat határoztunk meg. A feladatok típusait néhány példával (oldalszám/feladatszám) szemléltetjük:

1. Általános gondolkodási műveletek: Konzerváció, összehasonlítás, besorolás – halmazképzés, sorképzés, osztályozás, analógiás, kombinatív, arányossági, oksági, valószínűségi, korrelatív.

Példafeladatok

28/9: Hasonlítsd össze a mitokondriumok és a zöld színtestek szerkezetét! Miben hasonlítanak és miben térnek el egymástól? – Egyszerű összehasonlító feladat, ami visszautal a tankönyv korábbi részeire, az összehasonlítási szempontokat nem differenciálja.

109/3: Készíts táblázatot, amely az agyalapi mirigy elülső lebenyének hormonjait mutatja be! Táblázatod tartalmazza a hormonok nevét, célsejtjeinek helyét (szervek) és hatását! – Összetett összehasonlítást tartalmaz, információkereséssel kombinálja, része az osztályozás, besorolás művelete is.

2. Komplex gondolkodás, rendszerelemzés: Részekre bontás, állapotleírás, változás és folyamat, rendszer és környezet kapcsolata, funkcióelemzés, hibakutatás.

Példafeladatok

28/1: Rajzold le a biológiai membrán szerkezetét, nevezd meg és jellemezd alkotórészeit!

28/4: Rajzolj le egy állati sejtet, nevezd meg és jellemezd a sejtalkotókat! – A korábban tanult ismeretek felidézését igénylő feladatok, melyek a részekre bontás képességét vizuális úton fejlesztik, de nem térnek ki a funkció kérdésére.

52/5: Mérjétek meg az osztályban mindenkinek a vérnyomását és a pulzusát! Határozzátok meg a fiúk és a lányok esetében az átlagértékeket! Értelmezzétek az adatokat (esetleges különbségeket a fiúk és a lányok között, az aktívan sportolók és a nem sportolók között)! Az adatokat ábrázoljátok oszlopdiagramon! – A vérnyomás és a pulzus mérése emberi szervezet állapotának leírására használható, ebben a feladatban méréssel, adatrögzítéssel és értelmezéssel együtt jelenik meg. A rendszerszintű gondolkodás fontos eleme az adott rendszer leírása, amely a változások (pl. normál értéktől való eltérés) észlelését teszi lehetővé.

28/6: Kövesd végig egy mirigysejtben a leadásra kerülő fehérjemolekula (pl. bélcsatornában ható emésztőenzim) útját a képződés helyétől a leadásáig! A számok sejtalkotókat jelölnek. riboszóma → 1. → membránnal határolt hólyag → 3. → 4. → sejt hártlya → excitózis (leadás)

72/4: Kövesd végig egy oxigénmolekula útját a tüdő léghólyagocskáktól kiindulva a célállomásig – egy izomsejtig! Készíts folyamatábrát!

32/5: Készíts rajzot az endo- és az exocitózis folyamatáról! Rajzod alapján értelmezd a két folyamatot! – Ez a három feladat magasabb szintű, összetett rendszerdinamika értelmezését igényli. Ezért fontos lenne az egyértelmű instrukció és a megoldási mód pontosabb megadása. Előzetes tudásként feltételezi a folyamatábra-szerkesztést.

58/5: Sokan azt tartják, hogy a fogmosást helyettesítheti egy alma elfogyasztása. Neked mi erről a véleményed a tanultak alapján? – A fog mint rendszer és a környezet közötti kapcsolat vizsgálatára irányuló, előzetes tudást mozgósító feladat.

38/5: A 4. ábra segítségével foglald össze a növények vízfelvételének jellemzőit! – Egy ábra alapján kell rendszer és környezet közötti kapcsolatot vizsgálni a tanulóknak, egy adott szempont (vízfelvétel) alapján. Az ábra nem része a feladatnak, de visszakereshető. A megoldás lényegében leolvasható az ábráról.

66/5: Nézz utána: miért okozhat érelmeszesedést, ha valaki rendszeresen telített zsírokban gazdag ételeket fogyaszt! – A molekuláktól a szervezet szintjéig értelmezhető hibakutatási feladat, amelyhez sok és strukturált előismeret szükséges. Rendszerhibaként inkább az érelmeszesedés következménye (pl. infarktus) lehetne jó kiindulópont.

3. Kutatási készségek: Megfigyelés, problémafelvetés, kutatási kérdés, hipotézisalkotás, előrejelzés, kísérlet, tervezése, kísérlet kivitelezése, tapasztalatok és adatok rögzítése, adatértelmezés, magyarázat, következtetés, eredmények kommunikálása.

Példafeladatok

30. oldal: Kísérletezz! Az ozmózis jelenségét egy tyúktojáson is vizsgálhatod. Tölts meg egy főzőpoharat híg, kb. 10%-os sósavval! Helyezz egy tyúktojást a főzőpohárba, figyelj arra, hogy a tojásnak csak az alsó része érintkezzen a sósavval! A sósav széndioxidfejlődés közben oldja a meszes héjat, a tojás belső hártájája (héjhártya) viszont ép marad. Emeld ki óvatosan a meszes héjától félig megfosztott tojást a sósavból, és rakd át egy csapvízzel teli edénybe! Egy nap elteltével vizsgáld meg a tojást! Milyen változást tapasztalsz? Mivel magyarázod a jelenséget? – A hazai természettudományos oktatásban (és nem csak ott!) nem pontos a kísérlet fogalmának értelmezése. Ebben az esetben sem kísérlet, hanem demonstráció történik, azaz egy jelenséget idéznek elő és vizsgálnak a tanulók, de változók beállítása nélkül. Emiatt a feladat legfeljebb a megfigyelés és adatértelmezés készségét fejleszti.

52/5: Mérjétek meg az osztályban mindenkinek a vérnyomását és a pulzusát! Határozzátok meg a fiúk és a lányok esetében az átlagértékeket! Értelmezzétek az adatokat (esetleges különbségeket a fiúk és a lányok

között, az aktívan sportolók és a nem sportolók között). Az adatokat ábrázoljátok oszlopdiaagramon! – A feladat félig strukturált, azaz nem ad meg kitöltendő adattáblázatot, de nem is szorítkozik a kutatási kérdés feltételére, ahogyan az a kutatásalapú (strukturálatlan) feladatok esetében inkább jellemző. Így a vizsgálat tervezését csak részben, inkább a kivitelezés, az adatrögzítés és értelmezés készségét fejleszti a feladat.

4. *Problémamegoldás*: Információk gyűjtése, információk szervezése, a probléma megoldása (eredmény kiszámítása), a probléma megoldása (magyarázat megadása), a probléma megoldása (megoldási javaslat kidolgozása)

Példafeladatok

38/4: A zöld növények éjszaka szén-dioxidot adnak le gázcserenyílásaikon keresztül, nappal viszont oxigént. Mivel magyarázod a jelenséget?

46/7: Osztálytársad arra panaszkodik, hogy gyorsan elfárad, sokat alszik, nem bírja a fizikai terhelést. Véréképe a következő adatokat tartalmazza: vörösvértestek száma $4,87 \text{ millió/mm}^3$, hemoglobintartalom 105 g/dm^3 . Mire utalhatnak az adatok? Mi állhat a tünetek hátterében? – E két feladat tényeken, adatokon alapuló, de mégis elméleti problémamegoldást kér. Mindkét esetben a magyarázat megadásán túl is továbbvihető lett volna valamilyen megoldási javaslat felé.

5. *Kritikai értékelés, érvelés* (egységes, nem különülnek el altípusok)

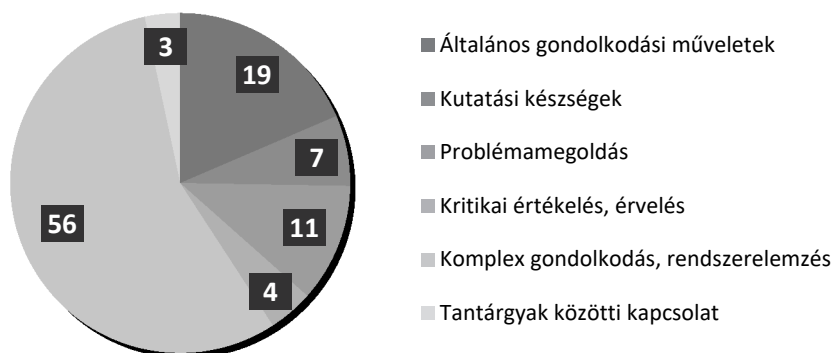
6. *Tantárgyköziség* (egységes, nem különülnek el altípusok)

Általános megállapítások

A tankönyvelemzés során összesen 1104 feladat vagy feladat jellegű kérdés volt azonosítható. A feladattípusok több mint felét a komplex gondolkodást igénylő típusba lehetett besorolni, ötödét az alapvető gondolkodást igénylő feladatok adják, míg a problémamegoldás kevesebb, mint egy tizednyi feladatban jelenik meg. A kritikai gondolkodás ennél alig valamivel nagyobb arányt képvisel, míg a legkevésbé jellemzőek a tantárgyközi szemléletre alapozó feladatok. Az elemzett feladatok típusonkénti megoszlása az 1. ábrán látható.

A komplex gondolkodást igénylő, rendszerelemzési feladatok túlsúlya részben a struktúra-funkció elemek témakörre jellemző dominanciájából következik. Másrészt az általános gondolkodási műveletek csoportjával való részbeni átfedés esetén is inkább ebbe a komplex típusba kerültek feladatok. A problémamegoldás valamely részkészségét fejlesztő feladatok száma több, mint a korábbi hasonló témát feldolgozó tankönyvekben jellemző. Ezen belül kevesebb a problémafelismerés, több a már strukturált, megoldást igénylő feladat. A kutatási készségeket fejlesztő feladatok alacsony száma mellett ezek

egyoldalúsága is megállapítható. Hiányoznak a kísérletelemzést vagy tervezést igénylő valódi kutatófeladatok. A természettudományos vizsgálatok készségelemeire nem irányul tudatos fejlesztés. Kevés a kritikai értékelést és érvelést igénylő feladat is annak ellenére, hogy az egészségnevelés területén erre kiváló lehetőségek adódnak. A tankönyv nem törekszik integrált szemléletre, az első fejezet kémiai témaköre kivételével nincsenek kapcsolódások például a fizikával (holott például a hasonló, kísérleti jellegű fizika tankönyv több ponton kínál erre kapcsolódási lehetőségeket).



1. ábra. A tankönyv feladatainak típusonkénti megoszlása (%)

Részletes eredmények

A kutatási eredmények hat gondolkodási műveleti típusra állapítják meg a hozzájuk kapcsolható feladatok arányait. Ezek a területek a következők: általános gondolkodási műveletek; komplex gondolkodás, rendszerelemzés; kutatási készségek; problémamegoldás; kritikai értékelés, érvelés; tantárgyközi kapcsolat. A típusonkénti feladatarányok rámutatnak a tankönyv készség- és képességfejlesztési hangsúlyaira, jelzik a belső aránytalanságokat, rámutatnak a paradigmaváltáshoz nélkülözhetetlen hiányterületekre.

Általános gondolkodási műveletek (előfordulási arány: 204/1104, 18,48%): A feladattípuson belül kiemelkedik az egyszerűbb gondolkodási műveletet jelentő összehasonlítás és besorolás aránya. Hasonló arányban jelenik meg az összetettebb oksági gondolkodás is. Egyáltalán nem találhatóak a természettudományos vizsgálati készségek szempontjából fontos kombinatív, valószínűségi és korrelatív gondolkodási műveleteket igénylő feladatok. Az egyes művelettípusok előfordulási arányát az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. Az általános gondolkodási műveleteket igénylő feladatok típusonkénti megoszlása

Gondolkodási típus	Feladatszám	Összes %-ában
Konzerváció	4	0,36
Összehasonlítás	64	5,80
Besorolás, halmazképzés	50	4,50
Sorképzés	1	0,001
Osztályozás	6	0,54
Analógiás	17	1,50
Kombinatív	0	0
Arányossági	1	0,001
Oksági	61	5,50
Valószínűség	0	0
Korrelatív	0	0

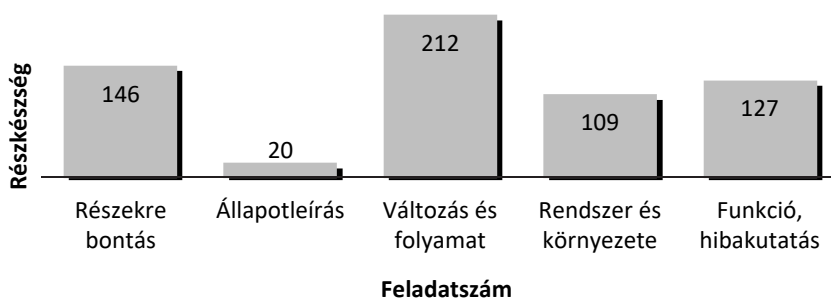
A tárgyalt biológiai struktúrákkal összefüggésben kiemelkedő a besorolás, halmazképzés típusú feladat. Ebben van némi átfedés a komplexebb rendszerelemző feladatokkal is. Az összehasonlító és oksági feladatok gyakorisága is a struktúra-funkció összefüggésekkel magyarázható. Az oksági feladatokban esetenként megjelenik az integrált szemlélet (fizikai, kémiai kapcsolódás) is.

Komplex gondolkodás, rendszerelemzés (előfordulási arány: 614/1104, 55,61%): Ez a feladattípus az elemzés során a hagyományos struktúra-funkció típusú feladatok gyűjtő kategóriája volt. Lehetőséget ad a dinamikus megközelítésre, a változások és a folyamatok elemzésére is. A hibakutató feladatok a tudás közeli transzferét is szolgálják, más összefüggésekben alkalmazva a tanult ismereteket. A komplex módon összekapcsolódó gondolkodási műveletek a természettudományos problémák vizsgálatára alkalmas metakognitív stratégiát is kialakíthatnak. A vizsgált gondolkodási készségelemeknek az alapvető gondolkodási műveletekkel való összefüggését a 2. táblázat mutatja be.

A rendszerszintű komplex gondolkodás részkészségeinek feladatokban való előfordulási arányait a 2. ábra szemlélteti. Az adatok a változás- és folyamat elemzések magas arányát mutatják, ezzel ellentmondásban áll a változások kimutatását lehetővé tevő állapotleírások alacsony száma. A részekre bontás részaránya megfelelőnek tűnik, míg a rendszer és környezet összefüggések viszonylag magas arányban történő elemzése a nyílt biológiai rendszerek sajátosságaira vezethető vissza.

2. táblázat. A rendszerszintű komplex gondolkodási típusok és az általános gondolkodási műveletek összefüggése

Komplex gondolkodás	Általános gondolkodási művelet
Részekre bontás	halmazképzés, sorképzés, osztályozás
Állapotleírás	megfigyelés, információgyűjtés, kommunikálás, tapasztalatok, adatok rögzítése, tapasztalatok kommunikálása
Változás és folyamat	összehasonlítás, analógiás gondolkodás, oksági gondolkodás
Rendszer és környezete	osztályozás (hierarchikus), korrelatív gondolkodás, modellezés
Funkció, hibakutatás	adatértelmezés, magyarázat, kritikai értékelés, érvelés, problémafelvetés



2. ábra. A részekségek feladattípusok szerinti megoszlása (db)

Kutatási készségek (megfigyelés, kísérlet) (előfordulási arány: 74/1104, 6,7%): Ez a feladattípus összességében is nagyon alacsony részarányt képvisel, de belső szerkezetében sem kiegyensúlyozott. Az egyes részekségek előfordulási arányait a 3. táblázat mutatja be. A kísérlet kivitelezésének magas aránya a strukturált feladatok miatt adódhat, erre utal a mindössze egyetlen, tervezést is igénylő feladat. Az alacsony összes feladatszámom belül gyakoribbak a strukturált kísérletek elvégzését igénylő feladatok. A kísérleti változókkal kapcsolatos tudás és képesség szinte egyáltalán nincs fejlesztve ezekkel a feladatokkal. Hiányosság a probléma felismerésének, a kutatási kérdés megfogalmazásának fejlesztése is (ezt a magyar tanulók esetében jellemző képességbeli hiányosságot a PISA-vizsgálat is feltárta). Pozitívum, hogy az adatértelmezés és magyarázat hangsúlyos, ugyanakkor a tudomány természetét jobban megvilágító előrejelzés nem fordul elő a feladatok között. Interaktív tanulási helyzetekben fontos lenne az eredmények kommunikálása is, erre sem sok feladat ad lehetőséget.

3. táblázat. A kutatási készségeket igénylő feladatok megoszlása

Készségtípus	Feladatszám	Összes %-ában
Megfigyelés	7	0,63
Problémafelvetés, kutatási kérdés	0	0
Hipotézisalkotás	3	0,27
Előrejelzés	0	0
Kísérlet tervezése	1	0,001
Kísérlet kivitelezése	17	1,5
Tapasztalatok, adatok rögzítése	8	0,72
Adatértelmezés, magyarázat	25	2,26
Következtetés	13	1,18
Eredmények kommunikálása	4	0,36

Problémamegoldás (kutatás, mérés nélkül) (előfordulási arány: 124/1104, 11,23%): A feladatok között az információszerzés gyakorisága részben az otthoni kutatófeladatok miatt lehet. A magyarázatot igénylő problémafeladatok jellemzően zártak, inkább az ismeretek reprodukcióját jelentik. A valóban összetett problémák száma viszonylag kevés, pedig ezekhez kapcsolódhatnak a megoldási javaslat kidolgozását igénylő, mélyebb gondolkodásra ösztönző feladatok.

Kritikai értékelés, érvelés (előfordulási arány: 47/1104, 4,25%): A tudásátadó és önálló tanulást támogató koncepció miatt ilyen feladat alig található, holott a csoportmunkát igénylő feladatokkal számos más készség (pl. kommunikáció, együttműködés) is fejleszthető lenne. A kísérletleírásokhoz kapcsolódóan is lehetőség lenne a kritikai gondolkodás fejlesztésére különböző feladatokkal – elsősorban az egészség/betegség jellegű témáknál jelennek meg ilyen feladatok.

Tantárgyak közötti kapcsolat (előfordulási arány: 37/1104, 3,35%): Ilyen feladatok inkább csak a sejtteni, sejt-kémiai részben találhatók, máshol nem érezhető sem a szövegekben, sem a feladatokban integrált megközelítésre való törekvés. Az integrált szemlélet hatékonyan fejleszthetné a tudástranszfert, a tanult ismeretek rendszerbe szervezését. A tudásrendszer fejlettsége és rugalmassága kölcsönhatásban áll a gondolkodási képességekkel. A tantárgyi keretek merevsége akadályozhatja a tanulók komplexprobléma-megoldási képességének fejlesztését is.

Összegzés és további kutatási lehetőségek

A tankönyv tartalmi felépítése a diszciplináris szempontokat követi. A fejezetek a biológia tudományterületeihez kapcsolódnak, igazodva a kerettanterv

követelményeihez. A korábbi, hasonló témában megjelent tankönyvekhez képest érződik a tartalmi redukció, a tömörítés és a nyelvi egyszerűsítés, illetve a képi megjelenítés szándéka. A címben is megjelölt egészségtan a tartalmakban inkább függelék jellegű, részben a biológiai ismeretek alkalmazását szolgálja. Lehetséges alternatíva lehetett volna az egészségtani problémák felől való kiindulás, ezzel a biológiai ismeretek probléma- vagy kutatásalapú tanulással való megközelítése. Ezek a módszerek következetesen nem, legfeljebb esetenként jelennek meg, így a tankönyv tudás- és tanulás-konceptiója inkább tudásátadó, ismeret- és tanárközpontú szemlélettel jellemezhető. A feladatok típusainak kialakításában és arányaik meghatározásában nem érzékelhető differenciált és koherens tanulói készség- és képességkonceptió. Alapvetően az önálló (iskolai vagy otthoni) tanulást szolgálja, nem segíti a tanulói interakciókat, a kooperatív tudásépítést. A tankönyvre közvetlenül csak az értékelési eszközök (tesztek, dolgozatok) szűkebb választéka építhető (a probléma- és kísérletalapú feladatok nehezebben illeszthetők hozzá).

A sajátosan „tankönyvi” jelleg nehezíti egy-egy feladat önmagában való megítélését. Többnyire a tankönyvi szövegek, ábrák felidézésével működnek, magában a feladatban gyakran csak egy instrukció található valamilyen visszautalással. Így a motiváció és a végrehajtás kezdeményezése elválik egymástól, gyengítve a feladat hatékonyságát. A készség- és képességfejlesztés járulékos haszonként jelentkezik, de a feladatok elsődlegesen a szaktárgyi ismeretek gyakorlását, kontrollját szolgálják. Ez okozza a részletes eredményekben jelzett készségfejlesztési aránytalanságokat, mindenekelőtt a természettudományos vizsgálati készségek és a komplex, rendszerszintű gondolkodás esetében.

A papíralapú tankönyv, illetve általában a merev struktúrába rendezett tananyagok a digitális tanulási környezetben anakronisztikusak, fokozatosan átadják a helyüket, illetve kiegészülnek a rugalmasan szerkeszthető tananyagbázisokkal, tanulásmenedzselő rendszerekkel (learning management systems). A tankönyv ábraanyaga, bizonyos szöveg elemei és feladatötletei beépíthetők lennének ilyen környezetbe. A tankönyvet szerkesztő és kiadó Oktatókutató és Fejlesztő Intézet a Nemzeti Köznevelési Portálon¹ jelenleg is elérhetővé tesz digitális tartalmakat, de a jövőben megjelenő „okos tankönyvek” várhatóan nagyobb tanári szabadságot és kreatív lehetőségeket adnak.

A tankönyvelemzés tapasztalatait a kutatócsoport további munkájában is hasznosítani tudjuk. A természettudományos nevelés különféle szintű készség- és képességfejlődési folyamatainak diagnosztikus mérésére szolgáló

¹ <https://portal.nkp.hu/>

módszereket és eszközöket kívánunk fejleszteni. A megállapított hiányterületekre, a készség- és képességfejlesztés szemléletű tanulási-tanítási módszerek közoktatásban való elterjesztésére feladatokat és foglalkozásterveket dolgozunk ki. Az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja által támogatott fejlesztési folyamat további menete és produktumai a kutatócsoport honlapján is nyomon követhető².

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

- Adey, Philip és Csapó B. (2012): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. online diagnosztikus értékelése. In: Csapó B. és Szabó G. (szerk): *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 35–116.
- Arnold, R. D. és Wade, J. P. (2015): A Definition of Systems Thinking: A Systems Approach. *Procedia Computer Science*, 44, 669–678.
- Cheng, B. H., Ructtinger, L., Fujii. R. és Mislevy, R. (2010): *Assessing Systems Thinking and Complexity in Science. Project: Application of Evidence-Centered Design to State Large-Scale Science Assessment*. SRI International Center for Technology in Learning. Menlo Park Ca.
- Csapó B., Csíkos Cs., Korom E., B. Németh M., Black, P., Harrison, C., van Kempen, P. és Finlayson, O. (2013): *Report on the strategy for the assessment of skills and competencies suitable for IBSE*. A SAILS projekt keretében készült jelentés.
- Goldstone, R. R. és Wilensky, U. (2008): Promoting Transfer by Grounding Complex systems Principles. *Journal of the Learning Sciences*, 17(4) 465–516.
- Hopper, M. és Stave, K. A. (2008): Assessing the Effectiveness of Systems Thinking Interventions in the Classroom. In *The 26th International Conference of the System Dynamics Society* (1–26). Athens, Greece.
- Nemzeti alaptanterv (2012) – Ember és természet. *Magyar Közlöny*, 66. 10727.
- OECD (2013), PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy, *OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- Osborne, J. (2013): The 21st century challenge for science education: Assessing scientific reasoning. *Thinking skills and creativity*, 2013(10) 265-279.
- Ossimitz, G. (2000): Teaching System Dynamics and Systems Thinking in Austria and Germany. In *The 18th International Conference of the System Dynamics Society* (pp. 1–17). Bergen, Norway.

² <http://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/mta-szte-termeszettudomany-tanitasi-kutato-csoport-107231>

- Plate, R. és Monroe, M. (2014): A Structure for Assessing Systems Thinking. In: *The 2014 Creative Learning Exchange*.
- Richmond, B. (1994): Systems Dynamics/Systems Thinking: Let's Just Get On With It. In *International Systems Dynamics Conference*. Sterling, Scotland.
- Robbins, K. (2011): *Teaching system thinking in science*.
<https://teachscience4all.org/2011/05/05/teaching-systems-thinking-in-science/>
- Wade, J. (2011): Systems Engineering: At the Crossroads of Complexity. In *Kongsberg Systems Engineering Event*.

**KIEMELKEDŐ TELJESÍTMÉNY,
ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG**





ONK 2016
pp. 243–267.

KÖZÉPISKOLÁS KÉMIA TEHETSÉGEK VERSENGÉSI ATTITÚDJÁ ÉS VISZONYA A VERSENYEKHEZ

Tokai Dalma

*MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet
tokaidalma@gmail.com*

Lendvayné Győrik Gabriella

*MTA TTK Anyag- és Környezetkémiai Kutatóintézet
gyorik.gabriella@ttk.mta.hu*

Fülöp Márta

*MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet
ELTE Pszichológiai Intézet
fulop.marta@ttk.mta.hu*

Absztrakt

A Magyar Tudományos Akadémia Természettudományi Kutatóközpontjának Anyag- és Környezetkémiai Intézete 2009 óta szervez évente középiskolásoknak szóló kémiai tehetséggondozó kutatótábort „AKI kíváncsi kémikus” címmel. Mintánkat a tábor 2015-ös, 2016-os, és az egykori, már egyetemista résztvevői, valamint középiskolás kémiaolimpikonok alkották (N=63, átlagéletkor=18,1 év, a legfiatalabb 16, a legidősebb 23 éves). Kutatásunk azt kívánta feltárni, hogy a kémia iránt kiemelt érdeklődést mutató középiskolások milyen szerepet tulajdonítanak a versenyeknek a szakmai kibontakozásukban, valamint azt, hogy ebben milyen szerepet játszanak olyan egyéni jellemzőik, mint a versengéshez, versenyzéshez fűződő attitűdjük, a magas teljesítmény, a versenyzés és a versengés tanári, szülői és iskolai intézményes támogatása. Eredményeink szerint a kutatótábor résztvevői jelentős tanulmányi versenyzési tapasztalattal rendelkeznek általános és középiskolában is, és ezeknek a versenyeknek jelentős és sokféle pozitív hatást tulajdonítanak, leginkább az önfejlesztő versengés jellemző rájuk. A táborban részt vevő diákok szülei és tanárai gyakran motiválják őket versenyeken való részvételre, magas teljesítményre, amit megerősít az iskolák versengő légköre. A tanárok jellemzően biztatják őket versenyre, de nem elsősorban a győzelmet hangsúlyozzák, hanem a versenyek, a felkészülés általi fejlődést. Az iskolákban a válaszadók szerint magasak a követelmények, de a diákok ezt nem érzik tehernek. Kifejezetten pozitívan értékelték a versenyek

szerepét, szerintük növelik a teljesítményt, motiválnak, megerősítik a képességeikbe vetett hitet, elkötelezetté válnak egy adott téma iránt.

Kulcsszavak: kémiatehetség; verseny; versengési attitűd

A természettudományos tehetségek gondozásának lehetséges eszközei: a kutatótáborok és a tudományos versenyek

Az Európa 2020 stratégia felhívja a figyelmét minden EU-s országnak arra, hogy megfelelő számú természettudományos, műszaki, mérnöki és matematikai végzettségű munkaerővel járuljon hozzá az EU fejlődéséhez (Petersen és mtsai, 2017). Ennek megfelelően nagy jelentősége van minden olyan eszköznek és programnak, amely az ilyen téren tehetséges szakemberek fejlődését elő tudja segíteni, mivel az iskolai oktatás az ezen a téren kiemelkedő képességűek számára csak korlátozott kibontakozási lehetőséget biztosít.

A tanulmányban ismertetett kutatásban olyan, a kémia iránt kiemelkedő érdeklődést mutató fiatalok vettek részt, akik az elmúlt évek során egy lehetséges tehetségfejlesztő program, az MTA Anyag- és Kémiai Kutatóintézetének (AKI) nyári kémiai kutatótáborának voltak résztvevői. A kutatás azt kívánta feltárni, hogy a természettudományok és ezen belül a kémia iránt kiemelkedő érdeklődést mutató középiskolások milyen szerepet és jelentőséget tulajdonítanak a versenyeknek a szakmai kibontakozásukban, illetve azt is, hogy ebben milyen szerepet játszanak egyéni jellemzőik, elsősorban a versengéshez és a versenyzéshez fűződő személyes viszonyuk, valamint a magas teljesítmény és a versenyzés és versengés tanári, szülői és iskolai intézményes támogatása.

Tehetségek és tehetséggondozó táborok

A tehetségtáborok számos országban elterjedt eszközei a tehetséges fiatalok fejlesztésének. Egy speciálisan tehetségekre szabott tábor több aspektusból, minőségben és mennyiségben is különbözik az iskolai órától és azok tantervétől: a legtöbb tábor speciális, az iskolától különböző helyen van, sokszor más városban, ez már vonzerőt jelent a tehetséges fiatalok számára. A táborban részt vevő előadók nem tanárok, sokszor idősebb szakemberek, vagy fiatalabb, hasonló vagy ugyanazon táborban részt vett tehetségek, akik mintát, példát jelenthetnek a tábor résztvevőinek. A táborok rövid(ebb) időintervalluma lehetővé teszi, hogy intenzívebb legyen a tanulás, a képzés. Magában a programban is találhatunk különbséget, a táborok általában kirándulásokkal, játékos programokkal, kísérletekkel gazdagítottak – mindegyre nincs vagy alig van lehetőség az iskola keretein belül.

A tehetség táborok célzottak, meghatározott korosztályra és meghatározott területen tehetségesekre szabottak. Jellemzően lehetőség van kutatásra (legtöbbször az az egyik fő fókusz) egyéni vagy páros, kiscsoportos jelleggel, amire az iskolában kevésbé vagy egyáltalán nincs lehetőség (Linder & Kubat, 2014). A természettudományos tehetségekkel foglalkozó táborokra számos nemzetközi példa van. Finnországban a Millennium Youth Camp minden évben megrendezett egyhetes tudományos tábor 16 és 19 év közötti fiatalok számára szól természettudományok, matematika és technológia témakörben¹. A Paivola iskolai bentlakásos tábort minden év 30. hetében rendezik meg, szintén Finnországban. A finnországi ICT (Information and Communication Technology) tábort minden év 26. hetében rendezik minimum 20 résztvevővel (Hornvák, 2011). Németországban az XLAB (Göttingen Experimental Laboratory for Young People) minden évben rendez Nemzetközi Tudományos Tábor biológia, kémia és fizika iránt érdeklődő középiskolásoknak és egyetemistáknak². Izraelben a Weizmann nemzetközi elismertségre tett szert azzal, hogy a természettudományok terén számos programot kínál tehetséges gyerekek számára, és olyan nyári táborokat szerveznek, amelyekben a tudományos munkára tanítják a diákokat (Gordon-Győri és mtsai, 2011).

Az USA-ban csaknem 16000 diák vesz részt évente különböző nyári tehetséggondozó programokban (Lee és mtsai, 2008). Számos állam, nagyváros természettudományi múzeuma szervez nyaranta természettudományi tábort. A Houstoni Természettudományi Múzeum 6–12 éves gyerekek számára szervez nyári tábort, minden évben megadott tematikával: 2017-ben „Kódolás és robotika” 6-7 éveseknek, „Utazás a Föld középpontja felé” 8-9 éveseknek, „Bűnügyi helyszínelők” 10-12 éveseknek³). A philadelphiai Drexel University évek óta szervez nyári – július elejétől augusztus végéig – táborokat gyerekeknek hetente változó témakörben a természettudományokon belül, kifejezetten a gyerekek érdeklődésére szabva (pl. a szuperhősök tudománya, dinoszauruszok, különleges rovarok⁴). Egyes tantárgyak középiskolai olimpiikonjai számára rendszeresen szerveződik felkészítő tábor. Erre példa a KMO (Korean Mathematics Olympiad) program, aminek nyári része júliusban és augusztusban, téli része januárban kezdődik. Mindegyik kéthetes, és a tanulók együtt laknak ez

¹ <http://taf.fi/en/events/millennium-youth-camp/>

² http://www.xlab-goettingen.de/wir_ueber_uns.html?&L=1

³ www.hmns.org/education/summer-camp/

⁴ <http://www.ansp.org/get-involved/programs/family-programs/summer-camp/>

alatt a két hét alatt, és közben, a tanév folyamán, online kurzusok folynak. A résztvevők 12 és 18 év közöttiek (Yi, 2014).

Számos aspektusból vizsgálták a táborok hatását tehetséges fiatalokra, a tehetségigéretekre. Lee és munkatársai (2015) középiskolások számára összeállított nyári tehetséggondozó programokat, valamint iskolai órákat hasonlítottak össze különböző szempontok szerint. Kíváncsiak voltak, hogy a tehetséges fiatalok szerint különbözik-e az órák minősége, a kihívás mértéke szempontjából, valamint abban, hogy milyen lehetőségük van bennük fejlődni tanulásban, tanulási készségekben, mennyire segít növelni az önbizalmukat, függetlenségüket, vezetői készségeiket, életképességeiket, milyen a kapcsolatuk a táborban, valamint az iskolában kortársaikkal és tanáraikkal. Az eredmények szerint a tanárokkal való kapcsolatuk, interakcióik jók az iskolában, illetve az iskolán kívül, a nyári táborban is. Amiben különbséget találtak, az az, hogy saját percepcióik szerint a nyári programokban több, tehetséggel kapcsolatos támogatást kaptak, ott erősebb a kapcsolatuk a kortársaikkal, valamint a programnak köszönhetően érettebbé váltak, világosabbá váltak jövőbeni terveik, illetve erősödött a jövőorientációjuk. Ami a társas támogatást illeti, amíg valamennyi tanuló beszámolt arról, hogy a program előtt is abszolút számíthattak a társaik és családjuk támogatására, a program után sokkal inkább tudtak támaszkodni saját magukra, önállósodtak (Lee, 2015).

Topannen és Tirri (2014) finnországi középiskolás kémia-tábor potenciális résztvevőinek, 4348 főnek a motivációját vizsgálták, azt, hogy milyen elvárásokkal érkeznek a táborba. A válaszok szerint a legfőbb motiváció tanulmányi jellegű (tanulni szeretnének és bővíteni az ismereteiket), a második leggyakoribb a szociális motiváció (új barátokat szerezni, hasonló érdeklődésű, tehetségterületű fiatalokat megismerni). A tábor végén megkérdezett fiatalok beszámolóik szerint mind a tanulmányi, mind a társas elvárások teljesültek, sokat tanultak, illetve sok új ismeretséggel gazdagodtak. Wilson, Stocking és Goldstein (1994) a középiskolásoknak szóló tudományos táborba való jelentkezés motivációját hasonlították össze fiúk és lányok között. A kutatók által feltett kérdések arra vonatkoztak, hogy a fiatalok miért választották az adott tárgyat a felajánlott kurzusok között. 947 főt kérdeztek meg, ebből matematikára 182 fiú és 81 lány jelentkezett, az általános „tudomány” kurzusra 58 fiú, 33 lány, nyelvkurzusokra 34 fiú, 19 lány, humán tárgyakra egyaránt 130. Nemtől függetlenül a válaszok között az szerepelt, hogy azért választották az adott tárgyat, mert érdekesnek, a jövőbeli céljaik közé illeszkedőnek tűnt számukra, és mert kihívásnak érezték. A legutóbbit gyakrabban választották lányok, ahogy azt is, hogy azért, mert „a megszokottól eltérő”, hogy olyasmit nem tanulnak iskolában, valamint széles körű, alapos tudás megszerzését várták tőle. A fiúk a

válaszok szerint gyakrabban jelentkeztek azért, mert azt gondolták, jól teljesítenek majd ott, vagy azért, mert hasznosnak látták a jövőbeli tanulásuk, karrierjük szempontjából.

Kolloff és Moore (1998) nyári táborok énképre gyakorolt hatását vizsgálták (N= 508) 5. és 10. osztályos kor közöttiek körében. Összesen két énképpel kapcsolatos skálát vettek fel a program elején és a végén a tehetséges fiatalokkal. Az eredmények szerint a program végén mindkét skálán jelentősen magasabb eredményeket értek el a kitöltők, tehát az ilyen programok növelik a résztvevők önértékelését, erősítik énképüket (Kolloff és Moore, 1998).

Tehetség és verseny

A tehetséges tanulók versenyztetése az egyik első lépcsője a tehetség felismerésének és gondozásának (Conelly-Stockton, 2012; Fülöp és mtsai, 2015; Kao, 2011). A versenyek lehetővé teszik az egyéni teljesítmény értékelését és a másokkal való összehasonlítást (Petersen és mtsai, 2017). A versenyek ugyanakkor hatékony gazdagító programok is, amelyek fejlesztik a résztvevők képességeit és érdeklődését (Goldstein és Wagner, 1993; Pyryt, 2000).

Hazánkban a tehetséges diákok versenyztetése komoly hagyományokra tekint vissza. A matematika területén például már a 19. században olyan tanterven kívüli kezdeményezések álltak a diákok rendelkezésére, mint a KöMaL vagy az Eötvös Verseny, 1923-tól az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV), a z 1940-es évektől pedig az Arany Dániel Matematika Verseny és a Schweitzer Miklós Emlékverseny (Connelly Stockton, 2012). A legtehetségesebb magyar középiskolások részt vesznek a legrangosabb tantárgyi versenyeken a Nemzetközi Természettudományos Olimpiákon (matematika, fizika, kémia, biológia, informatika) is, melyek célja a tehetségkutató és -gondozás. A Nemzetközi Kémiai Olimpiának Magyarország alapítótagja és 1968 óta, vagyis megalapítása óta állandó résztvevője. A leendő olimpiások többlépcsős kiválogatáson (versenyen) mennek keresztül, és folyamatosan felkészítést kapnak, amíg az olimpiai csapatot össze nem állítják.

A magyar közoktatás kifejezetten versenyorientált (Fülöp és mtsai, 2015). Egy magyar, japán és amerikai összehasonlító vizsgálat eredményei alapján a három országból Magyarországon kínálják a legtöbb országos szintű tantárgyi versenyt általános iskolások számára. Míg a vizsgálatban részt vevő – részben elit, részben gyengébb tanulmányi teljesítményű – gimnazisták összesen 60%-a vett részt valamilyen versenyen, addig az amerikaiak 19%-a, a japánoknak pedig csupán 0,5%-a. A középiskolai szinten már mindhárom országban megjelennek a legkülönfélébb tantárgyi és tudományos versenyek, illetve a tantárgyi olimpiai felkészítés is. A magyarok 33, az amerikaiak 26 és a japánok 12%-a vett részt

országos szintű versenyeken (Fülöp és Berkics, 2003). Egy magyar, szlovén és angol összehasonlító vizsgálatban (Ross és mtsai, 2006) azt találták, hogy a magyar pedagógusok azok, akik mind az általános iskolai, mind a középiskolai szinten a tanórákon a legtöbb versenyt rendezik, és ők azok, akik a leginkább motiválják a diákok között a spontán versengést is (Ross és mtsai, 2006).

A versenyek strukturált, világos kritérium- és szabályrendszerrel jellemezhető teljesítményhelyzetek, amelyek többnyire valamilyen intézményes közegben szerveződnek, és a kritériumok mentén többé-kevésbé objektíven azonosíthatóak a legjobban teljesítők (Fülöp és Pressing, 2011). Fontos elkülöníteni a verseny fogalmától a versengés fogalmát. A versenyeken való részvétel nem szükségképpen a személyes versengési késztetés jele, valamint nem feltétlenül azonosítható a versengési motivációval. A versengés lényege a spontán társas összehasonlítás, egyfajta belső motiváció arra, hogy az egyén elhelyezze magát a társai között felállított hipotetikus rangsorban, és az arra irányuló vágy, hogy ebben a rangsorban másoknál jobb pozícióra tegyen szert, jobb eredményt érjen el. Az informális versengésnek nincsenek explicit szabályai, és az eredménye egy belső, nem hivatalos kiértékelés következménye (Dávid és mtsai, 2014; Fülöp és mtsai, 2015).

A versenyeken részt vevő tehetséges diákok is különbözhetnek abban, hogy mennyire rendelkeznek ezzel a belső késztetéssel, és mennyire motiválja vagy fenyegeti őket a versengés. Fülöp, Berkics és Pinczés-Pressing (2015) kutatása alapján a kiemelkedően tehetségesek nem közömbösek a versengés iránt, hanem kifejezetten pozitívan viszonyulnak hozzá. Leginkább az önfejlesztő versengő attitűd jellemző rájuk, ami a versengésben a fejlődés, növekedés, tanulás lehetőségét és nem a győzelem lehetőségét tartja a legfontosabbnak. Ugyanakkor kevésbé jellemző erre a csoportra a hiperversengés, vagyis a versengés és a győzelem önmagában való, illetve mindenáron hajszolása, és a versengés kerülése is, akár azért, mert a versengés túlságosan nagy szorongást és stresszt okozna, akár mert az illető fél a veszéstől.

Számos kutatás igyekezett bemutatni a versenyek jelentőségét a tehetségek életében. A legtöbb kutatás azt bizonyítja, hogy azok, akik részt vettek tanulmányi versenyeken, a későbbiekben sikeresebben bontakoztatták ki képességeiket, mint akik nem vettek részt. Wai és munkatársai (2010) több mint 1400 matematikában tehetséges amerikai diákot követtek 25 éven keresztül. A kutatássorozat alapján azok, akik PhD-vel rendelkeztek és akik tudományos cikkeket publikáltak, nagyobb arányban vettek részt korábban versenyeken, mint azok, akik ezeket a kritériumokat nem teljesítették. A középiskolás tanulmányi versenyek közül a tantárgyi olimpiák az egyik legrangosabb, legkomolyabb és legnagyobb megmérettetésnek számítanak nemzetközi szinten, nemzeti szinten

pedig az olimpikonok közé való bekerülés jelent kiemelkedő elismerést. A tantárgyi olimpiák hatásait, a középiskolás olimpikonok későbbi életútját több kutatás vizsgálta (pl. Campbell és Feng, 2010). Az eredmények szerint legtöbbször egyetemet, majd PhD-fokozatot szerez, és későbbi beszámolóik szerint a versenyek, különösen az olimpiák segítették karrierjük előrehaladásában, megerősítették vagy kikristályosították érdeklődésüket (Verna és Campbell, 2000). Mindemellett nagy jelentőséget tulajdonítottak – utólag visszatekintve – a tanári és a szülői támogatásnak is (Wu, 2001).

Campbell és Walberg (2011) azt találták, hogy mind a diákolimpikonok többsége (76%-a), mind a szülei (70%) úgy nyilatkoztak, hogy a diákolimpia nélkül nem jutottak volna el odáig, ahol jelenleg tartanak. Tirri és Campbell (2002) kutatása alapján a matematikai olimpián részt vevő amerikai diákok később nagyon sikeresek voltak az egyetemi tanulmányaikban, valamint arról is beszámoltak, hogy a versenyen való részvétel növelte az önbizalmukat és megerősítette őket a pályaválasztásukban. A versenyek érdeklődést és az adott tehetségterület iránti elköteleződést elmélyítő hatását mások is megerősítették (Sahin és mtsai, 2014). Egy korábbi kutatásban (Fülöp és mtsai, 2015), melyben kiemelkedően tehetséges középiskolások és egyetemisták vettek részt, azt is vizsgálták, milyen jelentőséget tulajdonítanak a versenyeknek a tehetséges fiatalok, és milyen versengési attitűd és megküzdési módok jellemzik őket. A vizsgálat kvalitatív részében 32 kiemelkedően tehetséges fiatallal készült félig strukturált mélyinterjú. A megkérdezettek közül egyetlen kivétellel mindenki arról számolt be, hogy nagyon szeretett versenyezni, a versenyek számos pozitív következményét sorolták fel. Hasonló eredményt kaptak a kérdőíves vizsgálatban is, melyben 200, versenyeken kiemelkedő eredményt elért tehetséges diák és 200, versenyeken jó, de nem kiemelkedő eredményt elérő tehetségesként azonosított diák válaszait hasonlították össze. Mind a versenyeken kiemelkedően eredményes, mind a versenyeken nem kiemelkedően eredményes diákok a versenyeket alapvetően pozitívan ítélték meg, és megerősítették az interjú eredményét a versenyek pozitív hatásaira vonatkozóan.

A versenyek tehát fontos és szerves részét képezik a tehetség felismerésének és fejlesztésének, ennek ellenére napjainkig vita tárgya, hogy milyen hatással bírnak a versenyek és általánosságban a versengés a fiatalokra, különösen a tehetségekre, tehetségígéretekre. Egyes kutatók szerint a versenyeken való részvétel csökkentheti a kreativitást és negatív hatása lehet az együttműködésre (Balietti és mtsai, 2016), mások szerint katalizálja a képességek fejlődését és a tehetség kibontakozását (Campbell és Walberg, 2011; Karnes és Riley, 1996). Garland és Zigler (1999) a Talent Identification Programba bekerülő diákok

érzelmi és viselkedéses problémáit térképezték fel. A program meghívásos alapon működik. A résztvevők a kiváló SAT (USA-beli, Scholastic Achievement Test) eredményeik alapján kerülhetnek be. Az eredmények szerint azok, akik a legmagasabb intellektuális képességekkel rendelkeztek (tehát a tehetségek közül is a legkiválóbbak), kevesebb problémáról számoltak be, mint azok, akik közepes módon, mérsékelt tehetségesek intellektuálisan. Ez az eredmény ellentmond számos, a tehetséggel kapcsolatos mítosznak. Bracken és Brown (2006) eredményei szerint társaikhoz képest a tehetségeknek jelentősen kevesebb az adaptív és viselkedéses problémája, valamint alacsonyabbak a szorongással, a depresszióval, a figyelemzavarral kapcsolatos értékeik (5 és 18 év között). Számos vizsgálat támasztja alá, hogy a tehetségek enyhén jobb pszichés egészségi mutatókkal rendelkeznek nem tehetséges társaiknál (Jones, 2013; Terman, 1922, 1981).

Azt, hogy a versenyeken való részvétel milyen hatású lehet a versenyzők pszichés és szomatikus egészségére, nagy valószínűséggel befolyásolja, hogy az illető hogyan viszonyul személyesen a versengéshez és a versenyzéshez, ezzel összefüggésben mennyire okoz számára általános és testi tünetekben megnyilvánuló szorongást, stresszt a versenyzés, milyen biztatást és támogatást kap tanáraitól és szüleitől a magas teljesítménnyel és a versenyekkel kapcsolatosan, illetve az iskolai közeg mennyire szocializálja a versengésre és a versenyzésre.

Kutatási cél

Vizsgálatunk egy nagyobb kutatási program része (OTKA K111789), melyben arra keressük a választ, hogy milyen szerepet játszik a verseny és a versengés a tehetség kibontakozásában, a tehetséges fiatalok pszichés és szomatikus egészségében, és ebben milyen szerepe van a pszichológiai védőfaktoroknak. A tágabb kutatási kereten belül a jelen kutatás egy speciális csoportban, egy nyári kutatótábor résztvevőit vizsgálva kívánta feltárni és megérteni azokat az árnyalt összefüggéseket, amelyek lehetővé teszik, hogy tehetséges középiskolások részt kívánjanak és tudjanak venni olyan versenyeken, amelyek részben elősegíthetik, hogy megfelelő további képzést kapjanak, részben hozzájárulnak a további fejlődésükhöz. Az eddigi kutatások nem vizsgálták a versenyeken való részvétel, versengési attitűdök, versenyszorongás, a teljesítmény és a versengés szülői és iskolai támogatása és az iskolai versengési klíma komplex összefüggéseit.

AKI Kíváncsi Kémikus Kutatótábor

A Magyar Tudományos Akadémia Anyag- és Környezettudományi Intézete (AKI) 2009 óta szervez egyhetes nyári táborot kémiában tehetséges középiskolások számára. Előre benyújtott pályamunkák alapos bírálata alapján minden évben a legjobb pályázatokat készítő 25 magyar és határon túli magyar 10. és 11. osztályt végzett középiskolás nyer felvételt. A táborba minden évben 2-3-szoros a túljelentkezés, ezért a bejutás is versenyhelyzet. Lendvayné Győrik Gabriella (2016), az Anyag- és Környezettudományi Intézet kutatója, a tábor vezetője a következő célokat fogalmazta meg: a diákok érdeklődésének elmélyítése a természettudományos tárgyak iránt, ezen belül elsősorban a kémia iránt, a fiatalok segítése a pályaválasztásban, tehetséggondozás és kutatói utánpótlás nevelése.

A felvett 25 fiatalt összesen 12-13 intézeti laborba osztják be. Két-két táborozó tevékenykedik egy laborban az intézet kutatóinak vezetésével. A hét végén egy miniszimpózium keretein belül bemutatják, amin dolgoztak az egy hét alatt. A kutatómunka mellett csapatépítő és rekreációs programok gazdagítják a táborban töltött időt, találkozhatnak régebbi, már a tábor elvégzett és kémikus pályára lépett sikeres fiatalokkal, alkalmuk nyílik beszélgetni velük, kérdezni tőlük. A tábor a résztvevők számára teljes egészében támogatja az MTA TTK Anyag- és Környezetkémiai Intézete. Az eddigi évek során közel 200 fiatal vett részt a táborban.

Módszerek

Minta

A minta három részből áll. A legnagyobb csoportot az AKI táborában 2016-ban és 2017-ben részt vevő diákok alkották, a következő csoport a korábbi táborok résztvevői voltak, akiket utólagosan megkerestünk, és arra kértük őket, vegyenek részt a vizsgálatban. A kémiai tehetségek csoportját középiskolás kémiaolimpikonokkal bővítettük. A kérdőíves minta 35 férfi és 28 nő (átlag: 18,11 év, a legfiatalabb 16, a legidősebb 23, szórás=2,03), 20 fő 2015-ös, 14 2016-os AKI-táborozó, 22 régebbi táborok résztvevője és hét középiskolás kémiaolimpikon.

A 2015-ös és a 2016-os táborozókkal a kérdőíveket papíralapon töltöttük ki. A tábor elején kapták meg a kérdőívet zárt borítékban, amit visszaadtak a tábor zárásáig. A régebbi táborozókkal és az olimpikonokkal a kérdőíveket online töltöttük ki. A kutatáshoz társult még egy félig strukturált egyéni interjú is, aminek a feldolgozása folyamatban van, ezért a jelen tanulmány tárgyát az

interjúk nem képezik. A kutatást longitudinálisra tervezzük, és az adatgyűjtés is folytatódik.

Vizsgálati eszközök

A kérdőív-batteria tartalmazott a résztvevők életkorára, nemére, lakhelyére, az iskolájuk típusára, a szülők iskolai végzettségére és foglalkozására, a testvérek számára vonatkozó demográfiai kérdéseket. A teljesítményhez fűződő viszony és a tanulási ambíciók feltárása érdekében rákérdeztünk a résztvevők legutolsó tanulmányi átlagára, arra, hogy milyen iskolai végzettséget kívánnak elérni, a szüleik milyen iskolai végzettséget várnak tőlük, hol akarják folytatni a tanulmányaikat középiskola után (Magyarországon vagy külföldön), illetve az általuk ismert idegen nyelvekre.

Egy kérdőív-rész a versenytapasztalatokra kérdezett rá: milyen gyakran vettek részt tanulmányi versenyen általános iskolában és a középiskolában. Megkérdeztük, vettek-e részt OKTV-n, és ha igen, milyen témában és eredménnyel. A versenyek hatásával kapcsolatos tapasztalatokra a 12 tételből álló, korábbi vizsgálatokban már használt saját összeállítású Versenyzés hatása kérdőív (Fülöp és mtsai, 2015) kérdezett rá (Cronbach- $\alpha=0,85$). Az állítások helyességét (pl. A versenyen való részvétel új lehetőségeket nyitott meg számomra.) ötfokú skálán (1=egyáltalán nem jellemző – 5=nagyon jellemző) kellett jeleznie a válaszadónak.

A versenyek iránti attitűdök árnyaltabb feltárása érdekében megvizsgáltuk az általuk keltett szorongást két kérdőív segítségével: a Martens és munkatársai (1990) által összeállított, Sipos és munkatársai (1999) által magyarra fordított Versenyekkel Kapcsolatos Szorongás (Competitive State Anxiety Inventory, CSAI2) és a Teljesítmény/Versenyszorongás (Performance Anxiety, Cox és Kenardy, 2006) kérdőívvel. A CSAI2 26 itemmel, három négyfokú alskálán (1=egyáltalán nem igaz – 4=teljesen igaz), két negatív és egy pozitív tartalmún méri a versenyeken fellépő állapotszorongást. Az első a szorongó gondolatokat mérő Kognitív szorongás (Cognitive Anxiety, Cronbach- $\alpha=0,88$), például Félek attól, hogy rosszul fogok szerepelni, a második a Szomatikus szorongás (Somatic Anxiety, Cronbach- $\alpha=0,76$) a testi tünetek mutatója, például Összeszorul/remeg a gyomrom. A harmadik a versenyekkel kapcsolatos Önbizalom, például Bízom abban, hogy jól fogok szerepelni (Self-confidence, Cronbach- $\alpha=0,88$). Szintén a versenyeken fellépő szorongást mértük a Teljesítményszorongás kérdőívvel (Performance Anxiety Questionnaire, PAQ, Cox és Kenardy, 1993), ami egy 20 teteles kérdőív. Ötfokú skálán (1=soha – 5=mindig) méri a szorongó gondolatokat (10 tétel, pl. Aggódom a teljesítményem miatt.) és a szorongás szomatikus tüneteit (10 tétel, pl. Izzad a tenyerem.). Eredetileg a zenei fellépéssel

kapcsolatos szorongást méri, mi azonban az instrukciót átalakítottuk a versenyekre általában. Ha a kérdőívet egy skálaként kezeljük, mint azt Cox és Kenardy tették, akkor a Cronbach- $\alpha=0,836$. Ha két alsóskálaként kezeljük a szorongó gondolatokra és a szomatikus tünetekre vonatkozó tételreket, akkor a megbízhatósági mutatók alacsonyabbak, de elfogadhatóak (Szorongó gondolatok: 0,79, Szomatikus tünetek: 0,72).

Az intézményesített versenyeken versenyző tehetséges fiatalok a saját versengési attitűdjükkel vesznek részt, amit a Többszörös Versengési Attitűd kérdőívvel mértünk (Orosz és mtsai, megjelenés alatt). A 15 tétel, hatfokú skálán (1=egáltalán nem igaz – 6=teljesen igaz) mérő kérdőív ötféle versengési attitűdöt különböztet meg, mindegyiket 3-3 itemmel méri. Az első, az Önfejlesztő versengő (Cronbach- $\alpha=0,86$) célja nem elsősorban a győzelem, hanem az, hogy a versengés során fejlődjön (pl. Szeretek versenyezni, mert közben felfedezhetem a képességeimet.). A második a Hiperversengő (Cronbach- $\alpha=0,839$), aki a győzelemre fókuszál, mindegy, milyen áron, csak előzze meg ellenfelét, akár tisztességtelen eszközöket alkalmazva (pl. Nekem mindegy, hogy milyen áron, de az a fontos, hogy győzzek.). A versengésikerülő típusok, a Vesztéstől féltő versengésikerülő (Cronbach- $\alpha=0,836$), aki a vesztéstől való félelem miatt kerüli a verseny- és versengéshelyzeteket (Nem szeretek versengeni, mert úgysis alulmaradok.), a Szorongó versengésikerülő (Cronbach- $\alpha=0,762$) általában szorong már magától a versengéshelyzettől, ezért kerüli azokat (A versengés engem nyomaszt.), valamint a Közömbös (Cronbach- $\alpha=0,832$), akit maga a versengés hidegen hagy (Ritkán érzek késztetést arra, hogy versengjek valakivel.). Az ötféle versengési attitűd nem zárja ki egymást, a kérdőív nem zéró összegű, az eredmények alapján kirajzolható egy-egy személy versengési mintázata, különböző mértékben lehet jellemző egy adott személyre mind az öt attitűdtípus (Fülöp, 2015). E vizsgálatban az egyes attitűdöket külön-külön kezeltük.

A saját összeállítású, 19 tételből álló Tanároktól kapott támogatás kérdőív ötfokú skálán méri azt, hogy a válaszadó meglátása szerint az iskolában a tanárok milyen mértékben biztatják a diákokat a magas teljesítményre, és mennyire támogatják őket abban, hogy ezt teljesíteni is tudják, illetve mennyire biztatják őket a versengésre és a versenyzésre (Cronbach- $\alpha=0,76$). Az ugyancsak saját összeállítású, 19 tételből álló Szülőktől kapott támogatás (Fülöp, 2015) kérdőív szintén ötfokú skálán méri azt, hogy a szülők számára mennyire fontos, mennyire ismerik el a magas teljesítményt, és milyen mértékben biztatják versengésre a gyermeküket. A kérdőív meghízhatósága elfogadható (Cronbach- $\alpha=0,69$).

Az iskolák versengési légkörét a szintén saját összeállítású Iskolai Versengési Klíma Kérdőívvel (Sebestyén és mtsai, 2017) mértük. Ez egy 17 tételből álló

kérdőív, ahol a kitöltőnek egy ötfokú skálán kell eldöntenie, hogy mennyire ért egyet az adott állítással (1=nagymértékben nem értek egyet – 5=nagymértékben egyetértek). A teljes kérdőív megbízhatósága (Cronbach- α) 0,81. A kérdőív négy alskálára is bontható. Diákok közötti versengés (Cronbach- α =0,791): olyan iskolai légkört ír le, ahol diákok előszeretettel vetélkednek, versenyeznek egymással (pl. Az iskolai osztályomban nagy a versengés a tanulmányi eredmények és osztályzatok terén.). Versengés tanári támogatása (Cronbach- α =0,769): alapvetően az iskolai légkör azon aspektusát emeli ki, hogy az iskola, illetve a tanárok mennyire buzdítják a diákokat arra, hogy versenyszerű aktivitásokban vegyenek részt, illetve mennyire tartják fontosnak a teljesítést (pl. A tanárok mindenkit arra biztatnak, hogy fejlődjön a versenyben, akkor is, ha nem nyeri azt meg.). Magas teljesítmény intézményes kiemelése (Cronbach- α =0,727): arról szól, hogy az iskolában mennyire emelik ki azokat a tanulókat, akik magas teljesítményt nyújtanak, illetve kiemelkedő eredményt érnek el (pl. Az iskolámban van dicsőségtábla, amelyen a legkiemelkedőbb teljesítményt vagy sporteredményt nyújtó diákok láthatóak). Gyengébb tanulók támogatása: a negyedik faktor viszont az egyéni teljesítménnyel szemben a szorgalmat és a másik segítségét helyezi előtérbe (pl. Az iskolámban a tanárok az egyéni teljesítménnyel szemben erősen hangsúlyozzák a gyengébb tanulók segítségét.). E skála megbízhatósági mutatója nagyon alacsony, ezért kihagytuk a számításokból. A statisztikai elemzéseket SPSS 20-szal végeztük.

Eredmények

Teljesítményhez fűződő viszony

A teljesítményhez fűződő viszony alapján a vizsgálatban magas tanulmányi teljesítményű diákok vettek részt. A középiskolások (40 fő, a régi táborszolók között is volt, aki még középiskolába jár) legutolsó tanulmányi átlagának átlaga 4,83, a legalacsonyabb átlag 3,90, a legnagyobb 5 (szórás=0,27). A már egyetemi hallgatók utolsó átlagának átlaga 4,55, a minimum 2,5, a maximum 5 (szórás=0,69). A középiskolások és az egyetemisták esetében is a magas átlag és a kis szórás mutatja, hogy jól tanulnak, kevés köztük az igazán alacsony átlaggal rendelkező. A tanulmányi ambíciókat tekintve a válaszadók közül 46-an, vagyis majdnem a minta kétharmada posztgraduális, doktori képzésben szeretne részt venni. 16-an választották azt, hogy MS/MSc diplomát szeretne, és egy fő választotta azt, hogy a legmagasabb, amit el szeretne érni, az a BA/BSc diploma.

Versenyzési tapasztalat

A versenyzési tapasztalatok feltárására mind az általános, mind a középiskolás tantárgyi versenyzési aktivitásra rákérdeztünk. Az általános iskolával kapcsolatban a válaszok több mint felében, 55,5%-ban válaszolták azt, hogy *Igen, nagyon sokszor vettem részt*, 30%-uk válaszolta, hogy *Igen, több ilyen versenyen részt vettem*, 9,5%-uk, hogy *Igen, egy-egy ilyen versenyen részt vettem*, és csak három fő (5%) válaszolta, hogy *Nem vett részt*. A középiskolával kapcsolatban (ami vagy a jelen, vagy a közelmúlt, egyetemisták esetében): 65% válaszolta, hogy *Igen, nagyon sokszor vettem részt versenyeken*, 22%-uk válaszolta, hogy *Igen, több ilyen versenyen részt vettem*, 11%, hogy *Igen, egy-egy ilyen versenyen részt vettem*, és egy fő, hogy *Nem vett részt*. Mindezek alapján a kémiából tehetséges diákok döntő többsége rendszeres résztvevője (volt) a középiskolai tanulmányi versenyeknek. A versenyek jellegét tekintve a rangos OKTV-n a válaszadók kétharmada vett részt (42 fő, 67%), 19 (30%) nem vett részt, és két fő nem válaszolt. Az OKTV-tantárgyak közül a leggyakoribb a kémia (30 fő), hét volt fizikából, öt biológiából, négy matematikából, és egy-egy oroszból, magyarból, közgazdaságtudományból, latinból és angolból. Mindezt úgy, hogy egy fő akár több tárgyból is lehetett OKTV-n.

A versenyzés hatása

A Versenyzés hatása kérdőív eredményei az 1. táblázatban láthatóak. A résztvevők alacsony száma miatt nem végeztünk faktoranalízist, így csak az egyes itemekre adott válaszokat mutatjuk be.

Megvizsgáltuk, hogy melyek azok az állítások, amelyekkel az egyetértés mértéke szignifikánsan meghaladja a skála középső, 3-as értékét, illetve melyek azok, amelyeknek az átlaga szignifikánsan alatta marad (1. táblázat). Jól látható, hogy az állítások döntő többségével (9 állítással) szignifikánsan inkább egyetértettek, két állítással szignifikánsan inkább nem értettek egyet. Kifejezetten pozitívan ítélik meg a tanulmányi versenyek szerepét és hatását az életükben. A versenyek nem megváltoztatják az érdeklődést, hanem a meglévőt megerősítik, növelik a teljesítményt, a motivációt, az önértékelést és különösen a tanárok, de kisebb mértékben a szülők megbecsülését is és új lehetőségeket nyitnak meg. Ugyanakkor a kortársak közötti népszerűséget nem növelik.

1. táblázat. A versenyzés hatásai – a tételek átlagai

A versenyzés hatásai	Átlag	Szórás
Megerősítette az érdeklődésemet az adott terület iránt.	4,1429	0,96160
Növelte a teljesítményemet.	4,0357	1,11133
Növelte a tanárain irántam való megbecsülését.	3,9464	1,11876
Növelte a motivációm.	3,8929	1,12296
Új lehetőségeket nyitott meg számomra.	3,7143	1,37132
Növelte a képességeimbe vetett hitemet.	3,5714	1,29133
Elkötelezetté tett egy meghatározott pálya iránt.	3,4464	1,47611
Növelte a szüleim irántam való megbecsülését.	3,3571	1,16664
Növelte az önértékelésemet.	3,3929	1,23109
Növelte a társaim irántam való megbecsülését.	3,0536	1,28516
Növelte a népszerűségemet a társaim között.	2,5000	1,23583
Megváltoztatta a pályaválasztásommal kapcsolatos célkitűzéseimet.	2,4643	1,52511

Megjegyzés: Az átlagok betűtípusa azt mutatja, szignifikánsan (legalább $p < 0,05$ szinten) eltér-e az adott átlag az 1-től 5-ig terjedő skála 3-as értékétől: a **vastagon** szedett átlag szignifikánsan magasabb, a *dőlt* szignifikánsan alacsonyabb 3-nál.

A versenyekkel kapcsolatos szorongás

A versenyszorongást mérő CSAI2 kérdőív három alskálája közül a legmagasabb átlaggal az Önbizalom (2,42) bírt, közel hasonló átlagú lett a Kognitív szorongás (2,36). Tehát nem jellemző a válaszadókra a versenyekkel kapcsolatban sem a kiemelkedő önbizalom, sem az erősebb kognitív szorongás. A legalacsonyabb a Szomatikus szorongás alskála átlaga (2,05), vagyis viszonylag kevés testi szorongási tünetet érzékelnek versenyek esetén.

A teljesítményhelyzetekkel és a versenyekkel kapcsolatos szorongás mérésére alkalmazott Teljesítmény Szorongás Kérdőív eredménye nagyon hasonló volt. A teljes skálára vonatkozó átlag az ötfokú skálán 2,59. A Szorongó gondolatok skála átlaga 2,88, a Szomatikus tünetek skála átlaga 2,31. A Szorongó gondolatok skálán a legmagasabb átlagot az „*Aggódok a teljesítményem miatt.*” (3,68), az „*Idegességet érzek.*” (3,58), a „*Túlságosan kritikus vagyok a saját teljesítményemmel szemben.*” (3,57) és az „*Ura vagyok a helyzetnek.*” (3,49) tételek érték el.

Versengési attitűdök

A versengési attitűdök vizsgálata során a legmagasabb átlagot az önfejlesztő versengési attitűd érte el (4,64), ami a legkonstruktívabb viszonyulás a

versengéshez. Az összes többi skálán az átlagok 3 (=inkább nem igaz) alattiak maradtak (2. táblázat). A vizsgálatban résztvevőkre a legkevésbé a Vesztéstől féltő versengéskerülés volt jellemző (1,78). Az eredmények alapján a résztvevők versengőnek vallják magukat, és a versengést leginkább a fejlődés egy lehetséges eszközének tekintik, nem akarják elkerülni, és kevésbé szoronganak vagy félnek tőle.

2. táblázat. A versengési attitűdök átlaga és szórása

Versengési Attitűdök	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Önfejlesztő-versengő	1,33	6	4,6401	1,19191
Közömbös	1	6	2,7671	1,34620
Szorongó versengéskerülő	1	6	2,3651	1,06376
Hiperversengő	1	6	2,1799	1,17901
Vesztéstől féltő versengéskerülő	1	4,33	1,7848	0,83412

Tanároktól kapott teljesítmény- és társas támogatás

Mivel a résztvevők alacsony száma miatt a saját készítésű kérdőíven nem tudtunk faktoranalízist alkalmazni, ezért a 19 itemből álló kérdőívet egy skálaként kezeltük. A skála átlaga 3,82, a legalacsonyabb átlag 2,67, a legnagyobb 4,5. Az itemátlagokat tekintve a legmagasabb átlagú tételek (*Tanáraim büszkék a teljesítményemre: 4,56; Tanáraim bíznak a képességeimben: 4,37; Tanáraim tehetségesnek tartanak: 4,36*) arra utalnak, hogy a tanárok megerősítik a diákok bizalmát saját képességeikben és teljesítményükben, ugyanakkor hangsúlyozzák a jó képességek mellett a szorgalom és a kemény munka jelentőségét is (*Olyan tanáraim vannak, akik arra tanítottak, hogy a szorgalom és a kemény munka gyümölcsöző az életben: 4,45*). A válaszadók a legkevésbé értettek egyet (1,48) a tanárok versengést és versenyt nem támogató magatartására utaló tétellel: *A tanáraim nem szeretik, ha versenek vagy versenyeznek.*

Szülőktől kapott teljesítmény- és társas támogatás

Hasonlóan a Tanároktól kapott teljesítmény- és társas támogatás kérdőívhez, a résztvevők alacsony száma miatt a saját készítésű kérdőíven itt sem tudtunk faktorelemzést végezni, ezért az ugyancsak 19 itemből álló kérdőívet egy skálaként kezeltük. A skála átlaga is hasonló volt a tanárokéhoz (3,64), a legalacsonyabb 2,58, a legnagyobb 4,53. Az itemátlagokat tekintve a legmagasabb átlagú tételek (*A szüleim büszkék rám, ha jól teljesítek: 4,69; A szüleim számára fontos, hogy a jövőben sikeres ember legyek: 4,58; A szüleim számára fontos, hogy én kibontakoztassam a képességeimet: 4,52; A szüleim számára fontos, hogy én örömet leljem abban, hogy jól teljesítek: 4,47*) arra

utalnak, hogy a szülők a jó teljesítmény fontosságát hangsúlyozzák, és azt, hogy a gyermekük a képességeinek lehető legjobbban megfelelve és abban örömet lelve teljesítsen. A válaszadók – hasonlóan a tanári kérdőívhez – nagyon kevésbé értettek egyet a szülők versengést és versenyt nem támogató magatartására utaló tétellel (*A szüleim nem szeretik, ha versengek vagy versenyzek: 2,18*), ám a legalacsonyabb átlaga a „*A szüleim megbüntetik, ha nem teljesítek elég jól*” tételnek volt (1,73), vagyis a szülőknek fontos a magas teljesítmény, de ezt inkább szociális jutalmazással (büszkék), mint a rossz teljesítményre adott büntetéssel kívánják elérni.

Iskolai versengési klíma

Az Iskolai Versengési Klíma kérdőív három alszála közül a legmagasabb átlagot a Versengés tanári támogatása alszála érte el (3,75, a legalacsonyabb érték 1,50, a legmagasabb 5), amelyen belül a legmagasabb átlagot a „*A tanárok mindenkit arra biztatnak, hogy fejlődjön a versenyben akkor is, ha nem nyeri azt meg.*” kijelentés érte el (4). A második legnagyobb érték a Magas teljesítmény kiemelése (3,55, a legalacsonyabb érték 1, a legmagasabb 5). A legalacsonyabb átlaggal a Diákok közötti versengés skála bír (2,71, a legalacsonyabb érték 1, a legmagasabb 4,5). Az eredmények azt mutatják, hogy a középiskolások iskolai háttere a versengésre pozitívan szocializál, mind a tanárok, mind az intézmény értékközvetítése (Magas teljesítmény kiemelése) kifejezi, hogy a kiemelkedő teljesítmény és a versenyeken való sikeres részvétel fontos. Mindez nem jár együtt megemelkedett versengéssel a diákok között.

A versenyeken való részvétel pszichés és környezeti együttjárói

Pearson-féle korrelációs vizsgálatokat végeztünk annak feltárására, milyen összefüggések mutatkoznak a tehetséges diákok esetében a versenyeken való részvétel és a személyes versengési attitűd, a versenyekkel kapcsolatos szorongás, a teljesítmény és versengés tanári és szülői támogatása, valamint az iskolai versengési klíma között. Vajon van-e együttjárás a versenyeken való részvétel és a versengéshez fűződő személyes pozitív attitűd között, van-e együttjárás az alacsonyabb versenyszorongás és az intézményes versenyeken való részvétel, illetve a versengés személyes keresése között, illetve megfordítva, a nagyobb versenyszorongás és a versenyektől való távolmaradás és a versengés elkerülése között? A korrelációs vizsgálattal arra is választ kerestünk, hogy a tanári és a szülői támogatása a magas teljesítménynek és a versengésnek, valamint az erősebben verseny- és versengésorientált iskolai klíma összefügg-e a versenyeken való gyakoribb részvétellel. A feltárt összefüggéseket a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat. Az összes vizsgált változó összefüggéseit mutató korrelációs táblázat

Változók	Vers-A	Vers-K	Ön-V	H-V	Sz-VK	VF-VK	K-V	PAQ- Össz	PAQ- SZG	PAQ- SzSz	CSAI2- Ksz	CSAI2- SzSz	CSAI2- Ön	T-Tám	Sz-Tám	IK-DV	IK-TV	IK-TD	V-H
Vers-A	1	,609**	,169	-,008	-,406**	-,406**	-,254*	-,289*	-,292*	-,214	0,195	-,157	,360*	0,146	0,209	0,228	,511**	0,013	0,139
Vers-K	,609**	1	,384**	0,040	-,380**	-,387**	-,340**	-,252*	-,308**	-,128	-,147	-,106	,374*	0,241	0,247	,282*	,347*	0,068	,349**
Ön-V	0,169	,384**	1	0,158	-,508**	-,400**	-,571**	-,101	-,157	0,012	-,106	-,238	,493**	0,152	0,239	0,196	0,197	,276*	,538**
H-V	0,008	0,04	0,158	1	0,067	0,105	-,376**	0,168	0,046	,265*	-,044	-,229	0,189	0,161	,355**	0,143	-,080	0,098	,319*
Sz-VK	-,406**	-,380**	-,508**	0,067	1	,674**	,387**	,590**	,580**	,457**	,441**	,548**	-,648**	-,001	-,149	-,054	-,277	-,057	-,151
VF-VK	-,406**	-,387**	-,400**	0,105	,674**	1	,299*	,479**	,542**	,291*	,348*	,422**	-,625**	-,016	-,211	-,021	-,233	0,158	-,241
KV	-,254*	-,340**	-,571**	-,376**	,387**	,299*	1	-,099	0,047	-,240	0,071	0,104	-,248	-,224	-,176	-,161	-,112	-,081	-,450**
PAQ-Össz	-,289*	-,252*	-,101	0,168	,590**	,479**	0,099	1	,899**	,870**	,661**	,814**	-,695**	0,091	0,010	0,149	-,176	0,214	-,023
PAQ-SzG	-,292*	-,308**	-,157	0,046	,580**	,542**	0,047	,899**	1	,566**	,666**	,682**	-,730**	0,041	-,055	0,061	-,133	0,176	-,106
PAQ-SzSz	-,214	-,128	-,012	,265*	,457**	,291*	-,240	,870**	,566**	1	-,507**	,772**	-,488**	0,124	0,080	0,214	-,182	0,207	0,074
CSAI2-KSz	-,195	-,147	-,106	-,044	,441**	,348*	0,071	,661**	,666**	,507**	1	,611**	-,379**	,345*	-,117	0,201	0,237	0,249	0,080
CSAI2-SzSz	-,157	-,106	-,238	-,229	,548**	,422**	0,104	,814**	,682**	,772**	,611**	1	-,616**	0,105	-,279	0,101	-,004	0,271	-,275
CSAI2-Ön	,360*	,374*	,493**	0,189	-,648**	-,625**	-,248	-,695**	-,730**	-,488**	-,379*	-,616**	1	,320*	,437**	-,125	0,336	-,095	,502**
T-Tám	0,146	0,241	0,152	0,161	-,010	-,160	-,224	0,091	0,041	0,124	,345*	0,105	,320*	1	0,103	0,165	,394**	0,028	,379**
Sz-Tám	0,209	0,247	0,239	,355**	-,149	-,211	-,176	0,010	-,055	0,080	-,117	-,279	,437**	0,103	1	,526**	0,221	0,113	-,139
IK-DV	0,229	,282*	0,196	0,143	-,054	-,021	-,161	0,149	0,061	0,214	0,201	0,101	-,125	0,165	,526**	1	,426**	,403**	0,248
IK-TV	,511**	,347*	0,197	-,080	-,277	-,233	-,112	-,176	-,133	-,182	0,237	-,004	0,336	,394**	0,221	,426**	1	,417**	0,203
IK-IMTK	0,013	0,068	,276*	0,098	-,057	0,158	-,081	0,214	0,176	0,207	0,249	0,271	-,095	0,028	0,113	,403**	,417**	1	0,191
V-H	0,139	,349**	,538**	,319*	-,151	-,241	-,450**	-,023	-,106	0,074	0,08	-,275	,502**	,379**	,372**	0,248	0,203	0,191	1

Megjegyzés: Vers-A: Versenyek az általános iskolában; Vers-K: Versenyek a középiskolában; Ön-V: Önfelkészítő verseny; H-V: Hiperversengő; Sz-VK: Szorongó versengéskérülő; VF-VK: Versztástól félt versengéskérülő; K-V: Közömbös versengő; PAQ-Össz: Teljesítményszorongás (Cox és Kenardy, 1993); PAQ-SzG: Teljesítményszorongás-Szorongó gondolatok; PAQ-SzSz: Teljesítményszorongás-Szomatikus szorongás; CSAI2-KSz: Kognitív versenyszorongás; CSAI2-SzSz: Szomatikus versenyszorongás; CSAI2-Ön: Verseny-önbizalom; T-Tám: Tanári támogatás; Sz-Tám: Szülői támogatás; IK-DV: Iskolai Klíma-Diákok versengése; IK-TV: Iskolai Klíma-Versenység tanári támogatása; IK-MTK: Iskolai Klíma-Magas teljesítmény kiemelése; V-H: Versenyek hatása; *p<0,05; **p<0,01

Az eredmények azt mutatják, hogy az általános iskolai versenyzés (Vers-Á) és a középiskolai versenyzés (Vers-K) szignifikánsan és pozitívan korrelál egymással. A versenyeken való részvétel és a versengési attitűdök is összefüggést mutatnak. Mind az általános iskolai (Vers-Á), mind a középiskolai versenyeken (Vers-K) való részvétel szignifikánsan és negatívan korrelál a személyes versengési attitűdökök közül a versengéskerülő attitűdökkel (a szorongó – Sz-VK; illetve a vesztéstől féltő versengéskerüléssel – VF-VK) és a versengés iránti közömbösséggel (V-K). A versenyeken való részvétel mind az általános, mind a középiskolában (Vers-Á és Vers-K) szignifikánsan negatívan korrelál a Teljesítményszorongással (PAQ-Össz) és annak a Szorongó gondolatok alskálájával (PAQ-SzG), ugyanakkor szignifikánsan és pozitívan korrelál a Versenyszorongás önbizalom alskálájával (CSAI2-Ön). Az Iskolai Klíma Versengés Tanári Támogatása (IK-TV) alskálája ugyancsak szignifikánsan és pozitívan korrelál a versenyeken való részvétellel (Vers-Á és Vers-K).

A középiskolai versenyeken való részvétel még ezen kívül szignifikánsan és pozitívan korrelál a versengési attitűdök közül az Önfejlesztő versengéssel (Ön-V), a Versenyek hatása skálával (V-H) és az Iskolai Klíma Diákok közötti versengés alskálájával, vagyis minél erősebben jellemzi az egyént az önfejlesztő versengés, és minél pozitívabban értékelődik a versenyek hatása, valamint minél erősebb az észlelt versengés a diákok között az iskolában, annál gyakoribb a középiskolában a versenyeken való részvétel (Vers-K).

A versengés iránti személyes attitűdök is összefüggést mutatnak a versenyekhez fűződő viszonyal. Az Önfejlesztő versengés (Ön-V), ami leginkább jellemzőnek bizonyult a vizsgált mintában, szignifikánsan és pozitívan korrelál nemcsak a középiskolai versenyeken való részvétellel, ahogyan azt korábban írtuk, hanem a versenyekkel kapcsolatos Önbizalommal (CSAI2-Ön) és a versenyeknek tulajdonított pozitív következményekkel (Versenyek hatása – V-H), és azzal, hogy az iskola mennyire méltányolja és emeli ki a magas teljesítményt (IK-MTK). A többi versengési attitűd átlaga alacsony, de az összefüggések értelmezhető mintázatot nyújtottak. A mindenképpen győzni akarással jellemezhető Hiperversengés (H-V) szignifikánsan és pozitívan korrelál a Teljesítményszorongás Szomatikus szorongás skálájával (TSz-SzSz), valamint a szülők magas teljesítményelvárásaival (SZ-Tám) és a versenyek pozitív hatásának észlelésével (V-H). A Szorongó Versengéskerülés (Sz-VK) és a Vesztéstől féltő versengéskerülés (VF-VK) minden szorongásmutatóval pozitív és szignifikáns korrelációt mutatott (PAQ-Össz, PAQ-SzG, PAQ-SzSz, CSAI2-KSz, CSAI2-Sz-Sz), ugyanakkor negatív szignifikáns korrelációt találtunk a Versenyszorongás Önbizalom skálájával (CSAI2-Ön). A Versengés iránti közömbösség (V-K) – azon

kívül, hogy negatívan korrelál a versenyeken való részvétellel (a versengés iránti közömbösség nem készíti az egyént arra, hogy versenyekre nevezzen be) – egyedül a versenyek hatása skálával (V-H) áll negatív szignifikáns kapcsolatban, a többi mutatóval sem pozitív, sem negatív kapcsolatban.

A Teljesítményszorongás (PAQ-össz, PAQ-SzG, PAQ-SzSz) szignifikánsan negatívan korrelál a versenyeken való részvétellel (Vers-Á és Vers-K), a versenyekkel kapcsolatos önbizalommal (CSAI2-Ön), ugyanakkor szignifikánsan pozitívan korrelál a versengéskerülő személyes attitűddel (SZ-VK és VF-VK), valamint a Versenyszorongás mindkét szorongás skálájával (CSAI2-KSz és CSAI2-SzSz).

A Versenyszorongás Kognitív szorongás alszája (CSAI2-KSz) szignifikánsan pozitívan korrelált a versengéskerülő személyes attitűdökkel (VSZ-VK és VF-VK), a Teljesítményszorongás skálákkal (PAQ) és a Tanároktól kapott támogatással (T-Tám), vagyis azzal, hogy a tanárok magas teljesítményt várnak el. A Versenyszorongás Szomatikus szorongás alszája (CSAI2-SzSz) szignifikánsan pozitívan korrelált a két versengéskerülő attitűddel (SZ-VK és VF-VK) és a Teljesítményszorongás összes skálájával (PAQ). A Versenyszorongás Önbizalom alszája (CSAI2-Ön) szignifikánsan pozitívan korrelált az Önfejlesztő versengéssel (Ön-V), negatívan a versengéskerüléssel (SZ-VK és VF-VK) és minden verseny- és teljesítményszorongás skálával (CSAI2 és PAQ skálák). Ugyanakkor a versenyekkel kapcsolatos önbizalom szignifikánsan pozitívan korrelált mind a tanári (T-Tám), mind a szülői (Sz-Tám) skálákkal.

A Tanári támogatás (T-Tám) a versenyeken való részvétellel (Vers-Á és Vers-K), a versenyzéssel kapcsolatos önbizalommal (CSAI2-Ön), a Versenyek hatásának (V-H) a pozitívabb megítélésével és az Iskolai klímán belül a Versengés tanári támogatásával (IK-TV) járt együtt szignifikánsan és pozitívan. A teljesítmény és versengés/verseny Szülői támogatás (Sz-Tám) skálája viszont a Hiperversengéssel (H-V), a Versenyekkel kapcsolatos Önbizalommal (CSAI2-Ön) és az iskolai klímán belül a Diákok közötti versengés észlelésével járt együtt (IK-DV). Az iskolai klíma összefüggései közül a Diákok közötti versengés (IK-DV) szignifikánsan és pozitívan járt együtt a versenyeken való részvétellel középiskolás korban (Vers-K), a versengés és teljesítmény Szülői támogatásával (SZ-Tám), valamint az iskolai versengési klíma más mutatóival, így a Tanárok versengéstámogatásával (IK-TV) és a Magas teljesítmény iskolai intézményes kiemelésével (IK-MTK). Az Iskolai klíma Tanárok versengéstámogatása alszája (IK-TV) is pozitívan és szignifikánsan járt együtt a Magas teljesítmény iskolai intézményes kiemelésével (IK-MTK). A versenyek pozitív hatásának észlelése (V-H) pozitívan és szignifikánsan függött össze az Önfejlesztő (Ön-V) és a Hiperversengéssel (H-V) is, a versenyekkel kapcsolatos Önbizalommal (CSAI2-Ön)

és a tanárok (T-Tám) magas teljesítmény- és versengéstámogató magatartásának észlelésével.

Összegzés

Egy nyári kémiai kutatótáborban részt vevő tehetséges diákokkal végzett vizsgálatunk feltárta, hogy a táborban kiváló tanulmányi teljesítményt nyújtó, magas iskolai végzettséggel kapcsolatos célkitűzésekkel rendelkező (a válaszadók több mint fele PhD-fokozatot szeretne szerezni), jelentős tanulmányi versenyzési tapasztalattal rendelkező, a versenyeknek kifejezetten fontos és sokféle pozitív hatást tulajdonító középiskolások jutottak be. A résztvevők már az általános iskolában is döntő többségben szereztek versenytapasztalatokat, nagyobbik részük kifejezetten sok versenyben vett részt. Fülöp és Berkics (2003) vizsgálatában a félig elit középiskolásokból, félig gyengébb tanulmányi teljesítményű középiskolásokból álló minta esetében általános iskolában 60%-os volt a tantárgyi versenyeken való részvétel, ehhez képest a kutatótáborosok között ez 95%.

A középiskolai versenyek szintjén hasonlóan nagy volt a különbség. A mintában mindössze egyetlen olyan diák volt, aki állítása szerint soha nem vett részt tanulmányi versenyen, vagyis 98%-a a válaszadóknak igen, ezen belül kétharmaduk nemcsak nagyon sok versenyről, hanem a nagyon rangos OKTV-n való részvételről is beszámolt. A korábbi Fülöp és Berkics (2003) vizsgálatban középiskolások esetében a versenyeken való részvétel ennél jelentősen alacsonyabb arányú, mindössze 33% volt. Az eredmények összhangban vannak Udvari (2000) eredményeivel, aki rámutatott arra, hogy a tehetséges fiatalok versenyzéssel kapcsolatos viszonya, tapasztalatai és lehetőségei eltérnek átlagos társaikétól. Több lehetőségük van a versenyzésre, ahol felmérhetik és fejleszthetik képességeiket. Ugyancsak Udvari (2000) szerint a szülők és a pedagógusok gyakrabban motiválják a tehetséges fiatalokat arra, hogy részt vegyenek versenyeken. Ezt a kémiai kutatótáborban részt vevő tehetséges fiatalok vizsgálata is alátámasztotta. Mind a tanárok, mind a szülők büszkék a jó teljesítményre, a tanárok tehetségesnek tartják őket, és mind a szülők, mind a tanárok támogatják azt, hogy versengjenek és versenyezzenek. Ezt megerősíti az iskolák versengő légköre is, például az, hogy a kiemelkedő eredményeket dicsőségtáblán jelenítik meg.

Hasonlóan a kiemelkedő tehetségekkel végzett korábbi vizsgálat eredményeihez (Fülöp és mtsai, 2015), az MTA Természettudományi Kutatóközpontjának táborában résztvevők kifejezetten pozitívan értékelték a versenyek szerepét az életüben, meglátásuk szerint azok növelik a teljesítményt, motiválnak, megerősítik a képességeikbe vetett hitet, elköteleznek egy adott

tématerület mellett. Ez is összhangban van a nemzetközi szakirodalommal (Veane és Campbell, 2000), valamint Fülöp, Berkics és Pinczés-Pressing (2015) korábbi vizsgálataival. Ennek azért van jelentősége, mert mindenhol a világon kiemelt jelentőségű, hogy az oktatási rendszer olyan lehetőségeket kínáljon, amelyek a meglévő természettudományos tehetségek elköteleződését és kibontakozását a lehető leghatékonyabban támogatják (lásd a Taber, Sumida és McClure által 2017-ben, a Routledge könyvkiadónál megjelentetett *Teaching Gifted Learners in STEM Subjects* kötetet).

A kutatótáborban részt vevő fiatalok nemcsak a formális és intézményes versenyeket szeretik, hanem a spontán versengést is, vagyis a személyes irányultságuk összhangban van a versenyeken való kiemelt gyakoriságú részvételükkel. Leginkább az önfejlesztő versengés jellemző rájuk, kifejezetten szeretik összemérni magukat másokkal, és a versengési partnerek nem ellenségek, hanem inspirálják és továbbfejlődésre ösztönzik őket. Tanáraik is ezt az attitűdöt erősítik, vagyis az önfejlesztő versengésre szocializálnak, hiszen a legnagyobb egyetértést az a kijelentés érte el, amely szerint *A tanárok mindenkit arra biztatnak, hogy fejlődjön a versenyben, akkor is ha nem nyeri azt meg.* Ezek az eredmények is összhangban vannak Fülöp, Pinczés-Pressing és Berkics (2015) eredményeivel, akik egy 400 fős, tehetséges fiatalokból álló csoport esetében hasonló eredményt kaptak. Az önfejlesztő versengés a tehetséges mintán belül szignifikánsan erősebben jellemezte azokat, akik jelentős versenyeken kiemelkedő eredményt értek el. Sem a mindenáron való győzelemre irányuló hiperversengés, sem a versengést kerülő attitűdök nem jellemzik jelentős mértékben a csoportot. Legkevésbé a vesztéstől szorongó válaszadóink, ami összhangban lehet azzal, hogy a tanulmányi eredményeik alapján kifejezetten magasan teljesítenek, és mind tanáraik, mind szüleik tehetségesnek tartják őket, olyanoknak, akik képesek és tudnak is magasan teljesíteni.

A versenyzés- és a teljesítményhelyzetek tipikusan nem okoznak a táborban résztvevők számára kiemelkedő stresszt sem szorongó gondolatok, sem testi szorongási tünetek formájában. Ez azokkal a szakirodalmi eredményekkel áll összhangban, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy a versenyek nem okoznak olyan stresszt, ami káros lenne akár a pszichés, akár a szomatikus egészségre (Bracken és Brown, 2006). Az, hogy a táborban részt vevő fiatalok úgy látják, hogy mind a tanáraik, mind a szüleik, mind az iskolájuk értéknek tartja a magas teljesítményt, illetve támogatja ezen a téren a versenyt és a versengést, komoly jelentőséggel bír, mert a nemzetközi kutatások (Wu, 2001) azt mutatják, hogy a sikeres természettudósok utólag nemcsak a versenyeken való részvételnek, hanem a tanári és a szülői támogatásnak is nagy jelentőséget tulajdonítottak pályá iráni elköteleződésükben (Wu, 2001).

A kutatás feltárta a versengéssel és a versenyzéssel kapcsolatos egyéni jellemzők és a társas környezet hatásai közötti lehetséges összefüggéseket is. Az önfejlesztő verengés magas önbizalommal és gyakoribb versenyrészvétellel jár együtt, és az önfejlesztő versengők inkább látják úgy, hogy az iskola elismeri a magas teljesítményt. A versengést kerülő attitűdök magas szorongásszinttel, alacsony önbizalommal állnak kapcsolatban, és ez együttjár azzal, hogy az ilyen attitűddel rendelkezők hajlamosak lehetnek kevésbé gyakran részt venni intézményes versenyeken is. Ugyanakkor ez az utóbbi mintázat kevésbé volt jellemző a vizsgált csoportra.

A versenyeken való részvétel mind az általános, mind a középiskolában összefügg azzal, hogy a tanárok az iskolában mennyire alakítanak ki versengési klímát, ám nem függ össze a szülők és a tanárok magas teljesítményt és versengést támogató attitűdjével. A szülők és a tanárok teljesítménnyel kapcsolatos elismerése és biztatása a versenyekkel kapcsolatos önbizalommal viszont pozitív összefüggést mutat. A magasabb önbizalom viszont gyakoribb versenyrészvétellel áll kapcsolatban. Úgy tűnik tehát, hogy az önbizalom mediáló tényező lehet a versenyeken való részvétel és a tanári és szülői támogatás között. Ezeknek az összefüggéseknek a feltárására további vizsgálatokra és emelt szintű statisztikai eljárásokra lenne szükség, amit a kutatás folytatása során kívánunk alkalmazni.

A vizsgálat cáfolta azt a felfogást, hogy ha az iskolai klíma versengő, vagy ha a szülők és a tanárok magas teljesítményelvárásokkal rendelkeznek, akkor megnövekszik a stressz és a szorongás a diákok között. Az iskolai versengési klíma és a tanári és szülői teljesítményelvárások egyetlen mutatója sem mutatott összefüggést a teljesítmény- és a versenyszorongás egyetlen mutatójával sem, amiből arra következtethetünk, hogy a stresszt és szorongást nem annyira az iskolai légkör vagy a tanárok és a szülők elvárásai okozzák, hanem inkább az egyénre jellemző személyes versengési attitűd, amit ha szorongás jellemez (versengéskerülés, mert szorong a veszéstől vagy szorong az egész versengési folyamattól), akkor az erős verseny- és teljesítményszorongással is együttjár. Azt a korrelációs vizsgálat nem tudja megválaszolni, hogy a versengés elkerülésének a készítése okozza-e azt, hogy amikor mégis teljesíteni vagy versengeni kell, akkor felerősödik a szorongás vagy a felerősödött szorongás alakítja ki az elkerülő attitűdöt.

A tanárok jellemzően biztatják a diákokat a versenyre, de nem elsősorban a győzelmet hangsúlyozzák, hanem a versenyek, a felkészülés általi fejlődést. Az érintett iskolákban a válaszadók szerint magasak a követelmények, de a diákok ezt jellemzően nem érzik tehernek. Amint azt Hámori (2008) kifejtette, a gazdasági életben a verseny a tehetségekért is zajlik és ebben kiemelt

jelentőséggel bírnak a természettudományok terén tehetségesek. Míg a gazdasági szereplők hosszú ideig elsősorban fizikai erőforrásokért versengtek, a tudásalapú társadalmakban a verseny tárgyát a „megfoghatatlan erőforrások” jelentik. A globális versenyben egzisztenciális kérdéssé válik, hogy egy közösség és egy ország milyen mértékben képes tehetségeket kibontakoztatni és megtartani. Az AKI kutatótáborban résztvevők nemcsak megfelelő iskolai oktatásban részesülnek, nemcsak számos, az érdeklődésüket elmélyítő versenyen vesznek részt, hanem olyan, a szakirodalom alapján nagy jelentőségű lehetőségben is, mint a tudományos kutatásban való részvétel. Egy tervezett longitudinális kutatás keretében nemcsak a versenynek, hanem magának a tábornak a tehetség kibontakoztatásában játszott szerepét is vizsgálni lehet majd.

Jelenlegi mintánk kis elemszámú, ami nem teszi lehetővé még, hogy olyan statisztikai eljárásokat alkalmazzunk, amelyek képesek például ok-okozati viszonyokat feltárni, valamint a kicsi elemszám miatt számos lehetséges további összefüggés nem biztos, hogy mutatkozik. Amelyek mutatkoznak, azok nagyon erős összefüggések lehetnek, szintén a kicsi elemszám miatt. A minta kibővítését és a kutatás longitudinális folytatását tervezzük.

Irodalom

- Balietti, S., Goldstone, R. L. és Helbing, D. (2016): Peer review and competition in the Art Exhibition Game. *Proceedings of the National Academy of Sciences*.
- Bellamy, A., Gore, D. és Sturgis, J. (2005): Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2) 53–78.
- Bracken, B. A. és Brown, E. F. (2006): Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational assessment*, 24(2) 112–122.
- Campbell, J. R. (1996): Early identification of mathematics talent has long-term positive consequences for career contributions. *International Journal of Educational Research*, 25(6) 497–522.
- Campbell, J. R. és Feng, A. X. (2010): Comparing Adult Productivity of American Mathematics, Chemistry, and Physics Olympians With Terman's Longitudinal Study. *Roeper Review*, 33(1) 18–25.
- Campbell, J. R. és Walberg, H. J. (2011): Olympiad Studies: Competitions Provide Alternatives to Developing Talents That Serve National Interests, *Roeper Review*, 33(1) 8–17.
- Connelly Stockton, J. C. (2012): Mathematical Competitions in Hungary: Promoting a Tradition of Excellence & Creativity. *Montana Mathematics Enthusiast*, 9(1/2) 37–58.
- Cox, W. J. és Kenardy, J. (1993): Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of anxiety disorders*, 7(1) 49–60.
- Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra és Rudas János (2014): *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
<http://tehetseg.hu/konyv/stressz-megkuzdes-versenges-konfliktusok>

- Fülöp Márta és Berkics Mihály (2003): *Az iskolai versengés percepciója amerikai, japán és magyar középiskolások között*. III. Országos Neveléstudományi Konferencián, Budapest, 2003. október 9–11.
- Fülöp Márta, Berkics Mihály és Pinczés-Pressing Zsuzsanna (2015): A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői. *Géniusz Műhely* 18.
- Fülöp Márta és Pressing Zsuzsanna (2011): A tehetséges gyermekek és a versengés. *Fordulópont*, 51, 94–103.
- Garland, A. F. és Zigler, E. (1999): Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22(1), 41–44.
- Goldstein, D. és Wagner, H. (1993): After school programs, *competitions*, school Olympics and summer programs. In: Heller, K., Mönks, F. és Passow, A. H. (szerk.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press, Oxford. 593–604.
- Gordon-Győri János, Frank, Andrea és Kovács Bernadett (2011): Centers for Talent Development in Israel. In: Gordon-Győri, J. (szerk.): *International horizons of talent support*. Géniusz könyvek, Budapest. 121–143.
- Hámori Balázs (2008): A versenyfogalom dinamikája. *Pszichológia*, 28(2) 141–164.
- Hornnyák Balázs (2011): Pillars of Talent Support in Finland: The Paivöla School Mathematics Programme. In: Gordon-Győri, J. (szerk.): *International horizons of talent support*. Géniusz könyvek, Budapest. 51–72.
- Jones, T. W. (2013): Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being. *Educational and Child Psychology*, 30(2) 44–66.
- Kao, C. Y. (2011): The dilemma of competition encountered by musically gifted Asian male students: An exploration from the perspective of gifted education. *High Ability Studies*, 22(1) 19–42.
- Karnes, F. és Riley, T. (2005): *Competitions for Talented Kids: Win Scholarships, Big Prize Money, and Recognition*. Prufrock Press, Waco, Tex.
- Kolloff, P. B. és Moore, A. D. (1989): Effects of summer programs on the self-concepts of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 12(4) 268–276.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P. és Peternel, G. (2015): Gifted Students' Perceptions of an Accelerated Summer Program and Social Support. *Gifted child quarterly*, 59(4) 265–282.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., Donahue, R. és Weimholt, K. (2008): The Civic Leadership Institute: A service-learning program for academically gifted youth. *Journal of advanced academics*, 19(2) 272–308.
- Lendvayné Győrik Gabriella (2016): Nyolc táborral a hátunk mögött. AKI kíváncsi kémikus tábor, 2016. MTA Természettudományi Kutatóközpont, Budapest.
- Lindner, M. és Kubat, C. (2014): Science Camps in Europe--Collaboration with Companies and School, Implications and Results on Scientific Literacy. *Science Education International*, 25(1) 79–85.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R. Bump, L. és Smith, D. (1990): The Development of the Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2). In: Martens, R., Vealey, R. S. és Burton, D. (szerk.): *Competitive Anxiety in Sport*. Human Kinetics, Champaign. 117–190.

- Orosz, G., Fülöp, M., Tóth-Király, I., Büki, N., Ivaskovics, K., Bóthe, B. (2017): Faces of Competition: The Development of the Multidimensional Competitive Orientation Inventory. *Frontiers in Psychology, section Personality and Social Psychology* (review folyamatban)
- Petersen, S., Blankenburg, J. S. és Hoffler, T. N. (2017): Challenging Gifted Students in Science: The German Science Olympiads. In: Taber, K. S., Sumida, M. és McClure, L. (szerk.): *Teaching Gifted Learners in STEM Subjects*. Routledge, London. 157–170.
- Pyryt, M. C. (2000): Talent Development in science and technology. In Heller, K. A. Mönks, F. J., Sternberg, R. J. és Subotnik, R. F. (szerk.): *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed.) Elsevier, Amsterdam. 427–437.
- Rinn, A. N. (2006): Effects of a summer program on the social self-concepts of gifted adolescents. *Prufrock Journal*, 17(2) 65–75.
- Ross, A., Fülöp, M. és Pergar-Kuscer, M. (2006): *Teachers' and Pupils' Constructions of Competition and Cooperation: A three-country study of Slovenia, Hungary and England*. University of Ljubljana Press, Ljubljana.
- Sahin, A., Gulacar, O. és Stuessy, C. (2014): High School Students' Perceptions of the Effects of International Science Olympiad on Their STEM Career Aspirations and Twenty-First Century Skill Development. *Research in Science Education*, 1–21.
- Sebestyén Nóra, Mécs Dávid és Fülöp, M. (2017): *A versengő és nem versengő iskolai klíma hatása a diákok pszichés és szomatikus egészségére*. A Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Nagygyűlése. Szeged, Magyarország, 2017. június 1–3. 56.
- Sipos, K., Bejek, K. és Kudar, K. (1999): *A magyar nyelvű CSAI-2 versenyszorongás skála sztendertizálása*. In: Mónus A. (szerk.): III. Országos Sporttudományi Kongresszus. II. kötet. MSTT. Budapest. 293–299.
- Terman, L. M. (1922): A new approach to the study of genius. *Psychological Review*, 29(4) 310.
- Terman, L. M. (1981): *Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Tirri, K. és Campbell, J. (2002): Actualizing mathematical giftedness in Adulthood. *Educating Able Children*, 61(1) 14–20.
- Tolppanen, S. és Tirri, K. (2014): How an enrichment summer program is meeting the expectations of gifted science students: A Case Study from Finland. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 2(1) 103–115.
- Udvari, S. J. (2000): Competition and the Adjustment of Gifted Children: A Matter of Motivation. *Roeper Review*, 22(4) 212.
- Verna, M. és Campbell, J. R. (2000): Career orientations for American chemistry Olympians. In *annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Wai, J., Lubinski, D., Benbow, C. P. és Steiger, J. H. (2010): Accomplishment in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and its relation to STEM educational dose: A 25-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 860–871.
- Wilson, J. S., Stocking, V. B. és Goldstein, D. (1994): Gender differences in motivations for course selection: Academically talented students in an intensive summer program. *Sex Roles*, 31(5) 349–367.
- Wu, E. H. (2008): Parental influence on children's talent development: A case study with three Chinese American families. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1) 100–129.
- Yi, S. (2014): Mathematics camp for mathematical olympiad. *Mathematics Education in Korea* (Vol. 2): *Contemporary Trends in Researches in Korea*, 11, 109.



AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG SZERVEZETI MEGHATÁROZOTTSÁGA

Fehérvári Anikó, Széll Krisztián, Paksi Borbála

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

fehervari.aniko@ppk.elte.hu, szell.krisztian@ppk.elte.hu,

paksi.borbala@ppk.elte.hu

Absztrakt

Az iskolai eredményességet vizsgáló kutatások számos olyan dimenziót különítenek el, amelyek hatással vannak a tanulói eredményességre. A metaanalízisek arra is rámutattak, hogy ezek közül a dimenziók közül a szervezeti jellemzők jelentős eredményességi tényezők. Tanulmányunk empirikus adatok segítségével mutatja be a magyar közoktatásra jellemző összefüggéseket, vagyis azt, hogy egy iskola szervezeti jellemzői milyen kapcsolatot mutatnak az eredményességgel. Az iskolai eredményesség bemutatására az Országos kompetenciamérések (OKM) adatbázisain alapulva háromféle iskolai (telephelyi) szintű mutatót használunk: átlagos képességpontszám, hozzáadott érték, valamint a gyengén teljesítők aránya (mindhárom mutatót matematika és szövegértés képességterületre is kiszámoltuk). Az elemzések kiemelt fókuszában álló szervezeti jellemzők (szervezeti bizalom, szakmai támogatás, szervezeti légkör) vizsgálatát egy 2014-ben felvett (1078 pedagógus) kutatási adatbázis adatai teszik lehetővé. A tanulmány korrelációs számítás és lineáris regressziós modellek segítségével bemutatja, hogy az iskolai eredményesség összefüggésben áll az iskola szervezeti jellemzőivel. A vizsgált szervezeti dimenziók közül különösen a szakmai orientáltságra, integritásra és munkamorálra vonatkozó tényezők mutatnak kapcsolatot az iskolai eredményességgel. A kutatás eredményei hozzájárulhatnak az eredményesebb iskolafejlesztések megvalósításához, hangsúlyozva a szervezeti bizalom kialakítását, elmélyítését.

Kulcsszavak: iskolai eredményesség; iskolai légkör; szervezeti bizalom

Bevezetés

Az iskolák eredményessége iránti intenzív kutatói érdeklődés kezdete egészen a Coleman-jelentésig nyúlik vissza: Coleman és munkatársai (1966) által végzett, nagy visszhangot kiváltó kutatás volt az első, amely az iskolák szerepének vizsgálatára fókuszált. Ez a nagyon jelentős, 600.000 amerikai diákra fókuszáló empirikus kutatás elsősorban arra irányult, hogy az iskola tanulói

teljesítményekre gyakorolt hatását kimutassa. A kutatás alapján készült Coleman-jelentés szerint az iskolának nincs számottevő hatása a tanulók eredményeire (vizsgálatukban az iskolai változók a tanulói teljesítmények alig 10%-át magyarázzák), e tekintetben a legmeghatározóbb tényezőnek az egyéni képességek és a családi háttér, a szülők szocioökonómiai státusza bizonyult. Vagyis igen erős az iskolák társadalmi összetételének eredményességre gyakorolt hatása, mely hatás a különböző társadalmi és etnikai csoportok tagjainál eltérően, aszimmetrikusan érvényesül (Coleman és mtsai, 1966). A jelentésben megfogalmazottakat azóta számos kritika érte, ugyanakkor a kutatás jelentősége vitathatatlan: elindított egy olyan szakma(politika)i diskurzust, amely ráirányította a figyelmet az iskolák szerepére, az oktatás lehetőségeire, továbbá reflektorfénybe helyezte az iskolai eredményesség és a szervezeti jellemzők közötti kapcsolódási pontokat is.

Jencks és munkatársai (1972) szintén igazolták a Coleman-jelentés azon állítását, miszerint a tanulók teljesítménye családi háttérhez kötött, az iskola csak kismértékben képes befolyásolni a tanulói teljesítményeket. Vagyis az az álláspont körvonalazódott, hogy az iskola kvázi nem számít, nem képes a különbségeket kompenzálni, hiszen az egyenlőtlenségek az iskolán kívül jönnek létre, az iskola mintegy leképezni, elszenvedni a társadalmi egyenlőtlenségből adódó hatásokat (Bernstein, 1970). Tulajdonképpen erre válaszul számos kutatás próbálta bemutatni, hogy az iskola igenis számít, képes a tanulók közötti különbségeket mérsékelni, kompenzálni (Edmonds, 1979; Brookover és mtsai, 1978, 1979; Rutter és mtsai, 1979; Mortimore és mtsai, 1988). A Coleman- és a Jencks-jelentéseket követően számos elmélet és kutatás foglalkozott az eredményességkutatások két alapvető kérdésével (Reynolds és mtsai, 2014): Miként tehető jobbá egy iskola? Miként tehető még több iskola jobbá?

Tanulmányunk is alapvetően ezekre a kérdésekre keresi a választ, különösen fókuszálva az iskolák eredményessége és szervezeti jellemzői közötti kapcsolatok feltárására. Az iskolák eredményességét számos tényező befolyásolja tanulói, pedagógusi, iskolai és rendszerszinten egyaránt. Jelen tanulmányban elsősorban az iskolára, az iskolai kollektívára fókuszálunk, vagyis empirikus adatok segítségével megvizsgáljuk, hogy bizonyos informális szervezeti jellemzők (bizalom, légkör) milyen mértékben határozzák meg az iskolák eredményességét.

Milyen az eredményes az iskola?

Az iskolai eredményesség feltérképezésekor alapvető kérdés, hogy mi tekinthető oktatási eredménynek, mikor eredményes egy iskola. Tág megközelítésben az eredményesség értelmezhető akár úgy is, hogy az az iskola sikeres, amelyik eléri az általa kitűzött célokat (Madaus és mtsai, 1980). Sőt a célok többfélék lehetnek,

szélesebb társadalmi-gazdasági elvárások mentén célhierarchiába rendeződhetnek (pl. szülők, állam, fenntartó igényei), így az iskola számtalan területen lehet eredményes (Townsend, 1994). Általánosságban elmondható, hogy az iskolai eredményesség az iskolában folyó oktató-nevelő munka valamilyen mérhető kimenetére, teljesítménymutatójára fókuszál, vagyis az eredményeknek az oktatási célokhoz való viszonyát, az oktatási teljesítmény növelését okozó tényezőket, valamint a teljesítménynövelést elősegítő mechanizmusok feltárását és felhasználását jelzi (Horn és Sinka, 2006). Például tipikusan eredményességi problémaként értelmezhetőek az iskolák között megjelenő jelentős teljesítménykülönbségek, a tanulási kudarcok magas száma vagy a nagymértékű iskolai lemorzsolódás.

Az iskolai eredményességet vizsgáló kutatások eredményeit szintetizáló elemzések (l. pl. Edmonds, 1979; Reynolds és Teddlie, 2000; Scheerens és mtsai, 2003, 2007; Teddlie és Stringfield, 2007; Creemers és Kyriakides, 2008) számos eredményességet befolyásoló szervezeti tényezőt azonosítottak. A kutatások például olyan iskolai szintű tényezők és dimenziók fontosságát tárták fel, mint az iskolavezetés, a tantestületen belüli együttműködés, konszenzus és kohézió, a minőségi oktatási tartalom, az iskola értékelési potenciál, a teljesítményorientáció, a szülői bevonódás, valamint az iskola légköre és kultúrája.

A rendszerező kutatások mellett számos metaanalízis (l. pl. Creemers és mtsai, 2010; Hattie, 2009; Scheerens és mtsai, 2013) eredménye is gyarapítja az iskolai eredményességgel kapcsolatos tudásunkat. A metaanalízisek rámutattak arra, hogy az eredményességet meghatározó dimenziók közül az informális szervezeti jellemzők – például a rendezett, bizalommal teli iskolai légkör – hatásai a legjelentősebbek. Összességében tehát a kutatások és a metaanalízisek az iskolai eredményesség számos olyan tényezőjét azonosították, amelyek kapcsolódnak az informális szervezeti jellemzők, az iskolai légkör különböző tényezőihez.

Informális szervezeti jellemzők: légkör és bizalom

Az iskolai légkör – mint informális szervezeti jellemző – szakirodalomban fellelhető fogalommagyarázatai igen széles spektrumát ölelik fel a jelenség értelmezési lehetőségeinek. A szervezeti légkör, szervezeti klíma fogalmát a szervezetpszichológiában általában olyan érzésként írják le, amely egy csoport tagjaiban alakul ki a fizikai környezettel, valamint a szervezet tagjaival való interakciók során. Cohen és munkatársai (2009) általános definíciójában az iskolai klíma a diákok, tanárok, igazgatók és szülők iskolában folyó szociális, érzelmi, civil, etikai és tudományos életével kapcsolatos személyes tapasztalatait

tükrözi. Ugyanakkor azt is hangsúlyozzák, hogy az iskolai klíma több mint személyes tapasztalat, inkább csoportos jelenségnek tekinthető (Cohen és mtai, 2009). A klíma (léggör, atmoszféra) kifejezés a meteorológiából került át a szervezet- és iskolakutatásokba, ami arra is utal, hogy a szó jelentésének feltárásakor az oktatás- és neveléskutatásban is mindenképpen szerepet kapnak a különféle környezeti tényezők, valamint az iskola és az iskola szereplői közötti kölcsönhatások (Szabó, 2000; Tímár, 1994). A szervezetkutatásokban a szervezeti klíma fogalma bő fél évszázada terjedt el (Kozma, 1985), mellyel párhuzamosan az iskola szervezetszociológiai megközelítése, azaz az iskola mint szervezet vizsgálata is megjelent az oktatás területén (Csepeli és mtai, 1976).

A szervezetszociológia előtérbe kerülésével egyre nagyobb hangsúlyt kapott a szervezeti klíma vizsgálata, mely koncepcionális megközelítést először Halpin és Croft (1963) alkalmazta iskolákra. Alapfeltevésük az volt, hogy a klíma kvázi olyan az iskolának, mint a személyiség az egyénnek. Ennek megfelelően az iskolai léggör az oktatási szereplők által közösen észlelt szociálpszichológiai környezeten, az iskolavezetők és a tanárok kapcsolatrendszerén keresztül ragadható meg. Ez tükröződik Hoy és Miskel (2013) álláspontjában is, mely szerint az iskolai klíma leginkább pszichológiai perspektívából közelíthető meg, vagyis az iskola és az osztályterem több, mint az eredményességi tényezők összessége, az iskolának saját személyiségük van. Anderson (1982) is úgy véli, hogy minden iskolának egyedi léggöre van. Álláspontja szerint a léggör igen összetett jelenség, amit nagyon nehéz mérni, ugyanakkor az iskolai klíma tanulmányozása megkönnyítheti a tanulói viselkedések megértését és előrejelzését. Anderson nagyon fontos megállapítása, hogy az iskola klímája kétségkívül befolyásolja a tanulók teljesítményét.

Az iskolai klíma-kutatások fogalmi rendszere és kutatási megközelítése rendkívül szerteágazó attól függően, hogy adott elemzés milyen kérdéssel foglalkozik és mely tudományág felől közelít a témához, mely klímaértelmezést tekint kiindulópontnak, mely szereplők (tanulók, tanárok, igazgatók) percepcióján keresztül vizsgálódik, illetve a klíma mely dimenzióit próbálja megragadni. A kutatók többsége egyetért abban, hogy a léggör a különféle szociális, műveltségi (akadémiai) és fizikai tényezők által formált többdimenziós konstrukció, így az iskolailéggör-kutatások célkeresztjébe elsősorban az iskola belső és/vagy külső világát befolyásoló dimenziók feltárása kerül (Brand és mtai, 2003; Cohen, 2012; Cohen és mtai, 2009; Pickeral és mtai, 2009; Thapa és mtai, 2013). Az iskolai léggör tehát egy olyan általános tulajdonságnak tekinthető, melynek érzékelhető hatása van az iskola hétköznapi életére. A léggör lényeges tényezője a szervezetben megjelenő bizalom mértéke. A szervezeti bizalom olyan, a szervezeti tagok által osztott hit, amely az egyén átél

vagy észlelt szervezeti tapasztalatainak interpretációja nyomán alakul ki, és a szervezet mint részekből álló rendszer megbízhatóságára vonatkozó pozitív (vagy negatív) elvárásokat foglal magában, melyeknek kognitív és érzelmi összetevőik vannak. A szervezeti bizalom megnyilvánul a szervezettel kapcsolatos egyéni viszonyulásban (kognitív, érzelmi összetevőkkel), valamint az ebből következő személyes vagy személyközi bizalomadó viselkedésben (Sass, 2005).

Informális szervezeti jellemzők és eredményesség

Az eddigi kutatások egyértelműen igazolják, hogy a kognitív tudás nagyon fontos tényezője az eredményességnek, ugyanakkor ugyanilyen fontos a tudáshoz vezető út és az iskola informális tanulási környezete, klímája. A bizalommal teli tanár-diák kapcsolatok, az iskolaközösség tagjai közötti megértő és építő kommunikáció, és az ebből keletkező társadalmi, szociális, kapcsolati és kulturális tőkeelőnyök – az uralkodó norma- és értékrendszeren, valamint az elvárásokon keresztül – erős hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményességre, a tanulók sikeres előrehaladására (Bourdieu, 1997; Bryk és Schneider, 2002; Coleman, 1988; Hargreaves és Fullan, 2012; Leana, 2010; Leana és Pil, 2006; Pusztai, 2009, 2015). Ez a pozitív, bizalmi kapcsolatokon alapuló légkör nagy eséllyel javítja a tanulók teljesítményét, és ez teremti meg a tanításhoz, tudás- és értékátadáshoz szükséges optimális környezetet, e nélkül az oktatás nem tud eredményesebb lenni (Bryk és Schneider, 2002; Leana, 2010; Leana és Pil, 2006).

Bryk és munkatársai (2010) is hangsúlyozzák a bizalmi hálók iskolafejlesztések eredményességében betöltött jelentős szerepét. A kapcsolati bizalom összekötő szövetként koordinálja és támogatja az iskolafejlesztések eredményességét befolyásoló négy, egymásra ható dimenzió – szakmai kapacitások, tanulási környezet (rend, biztonság, normák), szülők, iskola és közösség kapcsolatrendszere, valamint tanítási iránymutatások (pl. összehangolt tantervek) – működését. A kedvező, bizalommal teli iskolai légkör meghatározó szerepet játszik a tanári pályán maradásban (Kocsis, 2002; Paksi és mtsai, 2015), a kiégés elkerülésében (Paksi és Schmidt, 2006), és csökkenti a pályaelhagyás kockázatát is (Paksi és mtsai, 2015). Egy kellemes, pozitív légkörű iskola tagjai jobban érzik magukat, és ezáltal jobban is teljesítenek, vagyis a kedvező légkör előnyösen hat a tanulói teljesítményekre (Buda, 2005; Cohen és mtsai, 2009). Az iskola „rejtett tanterve” által is meghatározott tanulói közérzet és a tanulók iskolai eredményessége között összefüggés mutatható ki (Meleg és Aszmann, 1996).

Külön kiemelendő, hogy a kollektív pedagógiai tanári kultúra, azaz a tanári szakmai közösségek és a tanárok közötti együttműködések, tapasztalatcserék pozitívan befolyásolják a diákok teljesítményét, továbbá ezek megléte csökkenti

az etnikai és a szocioökonómiai státusz által meghatározott teljesítmények közötti szakadékat is (Moller és mtsai 2013). A pedagógusmunka tehát nemcsak egyéni, hanem kollektív teljesítmény is, a támogató szakmai közösség, a tanári együttműködések olyan kollektív kapacitások, amelyeket egyéni szinten nem lehet elérni, hiszen tudásmegosztás és a pedagógiai gyakorlatok széles körű terjesztése, valamint a közös tevékenységből eredő erős elköteleződés számtalan előnyt biztosít, és meredeken emelkedő egyéni és kollektív teljesítményeket eredményez (Fullan 2010, 2011). Erre mutat rá Day és Gu (2014) is, akik szerint a tanárok, iskolák rugalmas és sikeres alkalmazkodóképessége sokkal inkább függ az iskola együttes szellemi, társadalmi és szervezeti környezetétől, mint a tanárok egyéni tulajdonságaitól, jellemvonásaitól.

Hargreaves és Fullan (2012) tőkeelmélet koncepciójukban szintén a kollektív felelősség és elszámoltathatóság mellett érvelnek. Hangsúlyozzák, hogy az oktatás mint kollektív vállalkozás a pozitív és szakszerű együttműködések révén növeli a tanulói teljesítményeket és a tanári professzionalizmust is. A koncepció fontos eleme, hogy a tanár önálló egyéniség, aki sok esetben a többiektől eltérő képességekkel, adottságokkal és tanítási stratégiákkal rendelkezik, ugyanakkor ezek megosztásával a közösségi tudás gyarapszik és mindig mindenki számára rendelkezésre áll.

A kutatások tehát egyre inkább alátámasztottak az informális szervezeti jellemzők, az iskolai légkör tanulói eredményességben betöltött szerepét. A különböző aspektusok felől közelítő kutatások meggyőzően igazolják, hogy a kedvező iskolai légkör pozitívan hat a kognitív és a nem kognitív tényezőkre, vagyis a tanulók iskolai teljesítményét az iskolai légkör, az iskola tanulási környezete és a nevelőtestület kollektív szemlélete, kultúrája is meghatározza (Brookover és mtsai, 1978; Brand és mtsai, 2003; Cohen és mtsai, 2009; Pusztai, 2009, 2015). Ugyanakkor a különböző kutatási eredmények alapján az informális szervezeti jellemzők, a különböző léghőrdimenziók eredményességre gyakorolt hatásának mértéke nem tekinthető egyértelműnek.

Kutatási eszközök, módszerek

Az elemzések fókuszában álló informális szervezeti jellemzőket megjelenítő magyarázó változók forrását egy 2014 tavaszán, a magyarországi közoktatási intézményekben főmunkaviszony keretében, pedagógus munkakörben

alkalmazott pedagógusok országos reprezentatív mintáján készült kutatás¹ (Paksi és mtsai, 2015) – melynek jellemzőit az 1. táblázat foglalja össze – feladatellátási helyre aggregált adatai képezik.

1. táblázat. Az informális szervezeti jellemzők forrását jelentő kutatás főbb módszertani jellemzői (Paksi és mtsai, 2015)

Adatfelvétel	2014 tavasza
Célpopuláció	magyarországi közoktatási intézményekben fő munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott pedagógusok
Területi lefedettség	országos
Mintaválasztás módja	területi elhelyezkedés, fenntartó és feladatellátási hely típusa szerint rétegzett véletlen mintavétel
Mintanagyság	bruttó minta: 224 feladatellátási hely, 1200 fő nettó minta: 188 feladatellátási hely, 1078 (OKM- és KIR- adatokkal összekapcsolt minta: 97 feladatellátási hely)
Elméleti hibahatár	95%-os megbízhatósági szinten $\pm 3\%$
Adatgyűjtési eljárás	kevert technika: személyes megkereséssel zajló kérdezés, face to face és önkitöltős módszer kombinálásával
Súlyozás	kétlépcsős rétegekategóriák szerint mátrixsúlyozás
Felhasznált adatok	feladatellátási helyre aggregált informális szervezeti jellemzők

A szervezeti bizalom mérésére a Sass-féle (2005) Szervezeti Bizalom Skálát alkalmaztuk. A mérőeszköz 39 itemet foglal magában, kilenc alskála mentén vizsgálja a vezetővel kapcsolatosan a szervezet működésében, a munkatársak közötti kapcsolatokban, illetve az intézményen belüli szakmaiság vonatkozásában percipiált bizalmi szintet:

1. *Igazságos, a beosztottakat bevonó vezető:* Ebben az összetevőben az egyéni beleszólást lehetővé tevő, a személyes célokat figyelembe vevő vezetői hozzáállás, a vezetői támogatás, az igazságos bánásmód jelenik meg.
2. *Integritás a szervezeti működésben:* A szervezeti működésre vonatkozó tételek egy része a kiszámíthatóságra, az elfogadott szabályoknak megfelelő működésre, valamint a bizalommal való visszaélés hiányára vonatkozik. Integritás alatt a bizalomadó által is elfogadott elvek szerinti működést értjük.

¹ A TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása” c. kiemelt projekt keretében készült „A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben” című kutatás.

3. *Szakmai kompetencia-orientáltság*: Ebben az összetevőben a szervezet azon sajátosságai jelennek meg, amelyek a szervezeti tagok szakmai fejlődésével, önkitaljesítésével állnak kapcsolatban, azokra adnak lehetőséget.
4. *Kölcsönös munkatársi törődés*: Ebben olyan tartalmi kategóriák jelennek meg, amelyek a munkatársi kapcsolatok szakmai és ezen belül érzelmi kapcsolati oldalára utalnak. A munkavégzés felelősségteljes, elkötelezett voltára és a munkakapcsolatok önzetlen segítő, a másik problémáira odafigyelő jellegére utalnak. A szervezeti tagok számíthatnak a másik felelős, színvonalas munkavégzésére és önzetlen segítségére a munkában.
5. *Kontroll eredményezte kiszámíthatóság*: Az ebben szereplő tételek a szervezeti működés szabályozottságának magas szintjére utalnak. Olyan tartalmak kapcsolódnak össze, mint a rögzített ütemterv szerinti munka, a határidő betartása, az indokolt szabályszegés. Attól függően, hogy ez a szabályozottság milyen mértékű, a kiszámíthatóság lehet pozitív jelentésű a stabilitás, a világos elvárások felmutatása révén, ugyanakkor túlzott mértékben káros, rigid túlszabályozottsághoz vezethet. A szervezeti bizalom részeként ennek mérsékelt szintje fogadható el.
6. *Munkatársi visszaélés hiánya*: Az itt megjelenő tartalmak a munkatársi kapcsolatban, a munkavégzésben, illetve érzelmi-kapcsolati szinten a kihasználás, a visszaélés, a negatív szándék hiányára, azaz a megbízhatóságra, jóindulatra utalnak. Olyan tételek jelennek meg itt, mint a bizalmas közlés lehetősége, a megbízható munkavégzés és a kihasználás veszélyének hiánya.
7. *Önfeltárás akadályozottsága*: Ezek a tételek a szervezet azon aspektusára utalnak, hogy mennyire teszi lehetővé tagjai számára gyengeségeik, bizonytalanságuk vállalását. Erre egyrészt olyan szervezetben van mód, ahol nem élnek vissza az ilyen jellegű önfeltáró információval, ami magas szintű, érzelmi kötelékre utaló, hitszintű bizalmat feltételez, másrészt ott jelenhet meg, ahol a szervezeti bizalmatlanság tudatosított, esetleg felvetődik a változtatás igénye. Ahol tehát magas az önfeltárás akadályozottsága, ott hiányzik a magas szintű érzelmi alapú bizalom, vagy a szervezet nem néz szembe a bizalmatlansággal.
8. *Munkatársi munkamorál kétsége*: Ebben az összetevőben a munkatársak munkavégzéssel kapcsolatos megbízhatóságának kétsége jelenik meg. Ellenőrizni, figyelni kell a másik munkavégzését, hiányzik a „szavahihetőség”, ami nehezíti a kooperációt, óvatosságot von maga után. A viselkedésszintű megbízhatóság hiányában a kapcsolat nem léphet tovább a másik jóindulatába vetett hit szintjére.
9. *Merev szabálybetartatás*: Ezt a dimenziót a szabályozás mértékbeli eltéréseinek jelentősége különbözteti meg az 5. pontban említett kontroll eredményezte kiszámíthatóságtól. Itt már a bizalomhiányra utaló merev szabálybetartatással jellemezhető szervezeti működés jelenik meg: elvárt szabálybetartás, kijelölt munka végzése.

Az elemzésünk során a szervezeti bizalom egyes alszállái mentén kapott pedagógusi vélemények feladatellátási helyekre aggregált értékeit használjuk. Az informális szervezeti jellemzők további mutatóiként a tantestületi légkört (klímát) öt tulajdonságpár (feszült/oldott, kevésség innovatív szellemű/haladó szellemű, kicsinyes/nagyvonalú, merev/rugalmas, visszahúzó/ösztönző) mentén vizsgáló kérdéssor (Paksi és Schmidt, 2006) feladatellátási helyekre aggregált értékeit alkalmazzuk.

Az eredményességi mutatókat a Köznevelési Információs Rendszer (KIR) részeként gyűjtött Országos kompetenciamérés adatbázisai alapján képeztük. Az elemzésben három eredményességi mutatót használtunk: (1) az iskola átlagos képességpontszáma, (2) az iskolában a gyengén teljesítők aránya, valamint (3) az iskolai pedagógiai hozzáadott értékének mutatója. Az Országos kompetenciamérés hét képességszintet különít el. Gyengén teljesítőknek tekinti a 3. vagy az alatti szintet elérőket, vagyis a gyengén teljesítők azok, akik az alapképesség tekintetében alapvető hiányosságokkal rendelkeznek. A tanulmányban alkalmazott pedagógiai hozzáadott érték mutatójának kiszámításához az alapvető információforrást az Országos kompetenciamérések 2012 és 2015 közötti, telephelyi szintű kutatói adatbázisai jelentették. A pedagógiai hozzáadott érték számításához a matematika és a szövegértés teszteredményeinek iskolai szintű átlagait, valamint a teljesítményt befolyásoló családi-társadalmi jellemzők azonosítását célzó telephelyi háttérkérdőívekből származó releváns információkat használtuk fel. Ennek értelmében az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke alatt azt a teljesítményváltozást értjük, amit az iskolák átlagos tanulói összetételének – amely a családi és az iskolán kívüli környezeti hatások kiszűrését célozza –, valamint az iskolák két évvel korábban mért átlagos tanulói teljesítményének – mely az előzetes tudásra, veleszületett képességekre, megelőző környezeti körülményekre kontrollál – figyelembevételével érnek el. Az így kapott pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ) negatív értékei pedagógiai deficitet, míg pozitív értékei pedagógiai többletet jeleznek.

Azért döntöttünk mindhárom mutató használata mellett, mert így több szempontból is tesztelhető a szervezeti bizalom és iskolai klíma szerepe, valamint igyekeztünk az iskolák társadalmi háttérét is kontroll alatt tartani. Mivel a magyar iskolarendszerben jelentős a tanulói teljesítmény és a családi háttér kapcsolata, így egy iskola átlagos képességpontszámát jelentősen befolyásolja annak tanulói összetétele. A PHÉ használta éppen ezt a különbségeket igyekszik kiküszöbölni. A gyengén teljesítők mutatójának használata köztes megoldást kínál, hiszen többlet leír egy adott iskoláról, mint az átlagos pontszám, másrészt a PHÉ kiszámításához több információra van szükség, így adathiány miatt gyakran nem

számolható ki minden iskolára, míg a gyengén vagy alulteljesítők esetében ez a probléma nem áll fenn.

Az elemzés során lineáris regressziós modelleket alkottunk, ahol a függő változókat az eredményesség matematika és szövegértés területére vonatkozó, fent leírt mutatói, a független változósztetet a szervezet formális és informális jellemzői, valamint a pedagógusok egyéni jellemzőinek telephelyre aggregált értékei képezték. Az elemzések során a hat függő változóra összesen 18 regressziós modellt építettünk. Először a pedagógusok összetételét kifejező változókat tartalmazó modelleket futtattunk, majd ezt követően a magyarázó változósztetet kiegészítettük az iskola formális szervezeti jellemzőit és a szervezeti bizalom alsókálait kifejező változókkal, végül a szervezeti bizalom mutatóit a szervezeti klíma mutatóira cseréltük. Az elemzésekbe a szervezeti bizalom hatásának vizsgálata esetében 30, a szervezeti klíma szerepének vizsgálatára 25 magyarázó változót vontunk be. Az elemzést stepwise módszerrel végeztük.

Eredmények

A szervezeti bizalom és az eredményesség kapcsolata

Általánosságban megállapítható, hogy a formális szervezeti jellemzőket és a szervezeti bizalom különböző mutatóit tartalmazó modellek rendre nagyobb magyarázóerővel bírnak – bármelyik eredményességi mutatót is használjuk –, mint a csak a pedagógusok összetételét kifejező változókat tartalmazó modellek (az individuális modellek magyarázóereje igen alacsony, adjusted $R^2=0,035-0,066$). A modellek jellemzőit a 2. táblázat tartalmazza.

A pedagógusi összetételt kifejező változók közül a pedagógusok átlagéletkora, továbbképzési aktivitása, érzelmi intelligenciája és a kiégéssel való érintettsége, valamint az adott munkahelyen átlagosan eltöltött idő egyáltalán nem befolyásolja az eredményességet. A kilenc index viselkedése igen eltérő, kettő viszont egyáltalán nem befolyásolja az iskola eredményességét: az iskolavezetés és a kölcsönös munkatársi törődés nincs hatással az eredményességi mutatókra.

Az átlagos képességszám és az alulteljesítők lineáris regressziós modelljei hasonló nagyságrendű, közepes magyarázóerővel bírnak. A matematika és a szövegértés területén nincs jelentős különbség az egyes modellekben, mindazonáltal az iskola matematikai eredményességét kevesebb dominánsabb változó határozza meg, míg a szövegértés eredményességében több tényező is szerepet játszik.

2. táblázat. A szervezeti bizalom hatásának becslésére létrehozott regressziós modellek összefoglalása (β , korrigált R^2)

Változó	Átlagos matematika képességpontszám	Átlagos szövegértés képességpontszám	Gyengén teljesítők, matematika	Gyengén teljesítők, szövegértés	PHÉ matematika	PHÉ szövegértés
Nem (férfi/nő)	–	36,616	–	-8,079	–	–
Végzettségi szint (alap/mester)	61,191	38,150	-12,466	-7627	–	–
Nyelvvizsga (nincs/van)	32,940	–	–	–	15,522	5,831
Hány éve kezdte a pedagógusi pályát	–	–	–	–	0,831	–
Felső tagozaton tanít (nem/igen)	–	55,178	-6,309	-7,524	–	–
Középiskolában tanít (nem/igen)	–	53,755	–	–	–	-12,531
Képesítésének megfelelő munkakörben dolgozik (nem/igen)	–	-35,580	6,131	7,074	–	–
Fenntartó (állami/önkormányzati; nem állami/önkormányzati)	–	-36,772	9,783	11,554	–	–
Településtípus: főváros	70,512	41,345	-12,868	-10,882	–	–
Településtípus: nagyközség	–	–	–	11,521	–	19,745
Településtípus: egyéb város	–	–	–	–	-29,997	-17,727
Integritás a szervezeti működésben	7,892	8,301	–	-1,780	–	–
Önfeltárás akadályozottsága	22,527	13,930	-3,536	-4,403	–	-3,791
Szakmaikompetencia-orientáltság	33,762	31,731	-4,944	-4,452	–	–
Munkatársi visszaélés hiánya	-11,378	-12,125	1,992	1,764	–	–
Kontroll eredményezte kiszámíthatóság	-13,344	-22,470	1,863	3,804	–	–
Munkatársi morál kétsége	-31,127	-14,864	–	2,899	-7,213	–
Merev szabálybetartás	–	–	–	–	6,613	–
Korrigált R^2	0,246	0,216	0,203	0,209	0,188	0,150
A modell szignifikanciaszintje (p)	<0,001	0,003	<0,001	0,003	0,005	0,004

A képességpontszámok magyarázatában jelentős szerepet kap a szakmai kompetencia-orientáltság: a magasabb átlagos képességpontszámmal rendelkező iskolák pedagógusai szerint szervezetükben inkább jellemző a szakmai kompetencia-orientáltság. Nagyobb fokú az integritás, de kevésbé jellemző a kontroll a szervezetben, illetve kevésbé kérdőjeleződik meg a munkatársak munkamorálja. Ez a szervezet azonban a kudarc beismerésére, felvállalására kevésbé ad lehetőséget.

Azokban az iskolákban, ahol magasabb az alulteljesítők aránya, éppen ellentétes a pedagógusok percepciója. Kevésbé meghatározó a szervezetben a szakmai irányultság és az integritás, ugyanakkor nagyobb a kontroll, viszont kétségbe vonható a munkamorál. A PHÉ modelljei gyengébb magyarázóerővel bírnak, és a formális és informális szervezeti környezetet leíró változók többsége nem kap szerepet a modellekben. A képet tovább színezi, hogy a két vizsgált képzési terület valamelyest eltérő módon viselkedik. A szövegértés PHÉ modellje kisebb magyarázóerővel bír és kevesebb informális szervezeti jellemző is befolyásolja a modellt. Mindössze egy szervezeti bizalommal összefüggő változó jelenik meg: a pedagógusvélemények szerint a magasabb szövegértés PHÉ-vel bíró szervezetben a hibák, a kudarc feltárására inkább lehetőség nyílik. A magasabb matematika PHÉ-vel rendelkező szervezetekben kevésbé kérdőjeleződik meg a munkatársak munkamorálja, ugyanakkor a jobb matematika hozzáadott értékkel rendelkező iskolákban a merev szabálybetartás jelenlétét a pedagógusok nagyobb mértékben érzékelik.

Az informális szervezeti jellemzők mellett az iskolai formális jellemzői is befolyásolják az eredményességét. Így a fővárosi és az állami iskolák nagyobb eséllyel érnek el magasabb átlagos pontszámot a szövegértés területén, míg az alulteljesítők köréhez nagyobb valószínűséggel tartoznak a nem fővárosi és a nem állami intézmények. A nagyközségi iskolák helyzete ambivalens, mivel nagyobb eséllyel tartoznak az alulteljesítőkhöz a többi településtípushoz képest, viszont a szövegértési PHÉ eredményességi modellben azt tapasztaljuk, hogy a nagyközségi iskolák eredményesebbek a többiekénél. A településtípusokat tekintve kiemelhető még az egyéb városok iskoláinak alacsonyabb PHÉ mutatói.

Az egyéni jellemzők közül a nem az átlagos képességpontszám és az alulteljesítők modelljeiben kap szerepet. A nem hatása a modellben a többi változó kontroll alatt tartása alatt jelenik meg. Látható, hogy azonos tagozatok esetében a nagyobb férfiarány a szövegértés tekintetében nagyobb kockázatot hordoz.

A pedagógusok összetételét kifejező jellemzők közül hét olyan akad, amely kisebb-nagyobb mértékben hatást gyakorol valamelyik eredményességi mutatóra. A matematika területén a legnagyobb befolyással a végzettség bír,

vagyis a magasabb képességpontszámot elérő iskolákban nagyobb eséllyel oktatnak mesterszintű végzettséggel tanárok, míg az alulteljesítők esetében fordított a helyzet. A nyelvvizsgálóval rendelkezők nagyobb aránya szintén növeli az eredményesség esélyét. A matematika átlagos képességpontszám, illetve mindkét PHÉ eredményességi mutató modelljében a pedagógusok összetételét kifejező mutatók között meghatározó elem a nyelvvizsgázott pedagógusok aránya. Még egy érdekes, a pedagógusok összetételével kapcsolatos hatás tapasztalható, aminek azonban az interpretálása nem egyértelmű. Jelen vizsgálódás azt jelzi, hogy inkább pozitív hatása van az eredményességre annak, ha nagyobb arányban vannak a képesítésüknek nem megfelelő munkakörben dolgozó pedagógusok.

A szervezeti klíma és az eredményesség kapcsolata

Ebben az esetben a pedagógusok összetételét és a formális szervezeti jellemzőket kifejező változókat a szervezeti klíma öt mutatójával egészítettük ki. A szervezeti légkörrel kapcsolatos változókat tartalmazó modellek esetében is megállapítható, hogy a formális szervezeti jellemzőket és a szervezeti légkör különböző mutatóit tartalmazó modellek rendre nagyobb magyarázóerővel bírnak – bármelyik eredményességi mutatót is használjuk –, mint a csak a pedagógusok összetételét kifejező változókat tartalmazó modellek (3. táblázat).

A modellekben a szervezeti jellemzők (akár a formális, akár a klíma jellemzői) magasabb Béta-értékekkel bírnak, mint az egyéni jellegzetességek. A háromféle eredményességi mutató közül az alulteljesítő modellek mutatták a legtöbb szignifikáns összefüggést a bevont változókészlettel. Ugyanakkor a legmagasabb magyarázóerővel az átlagos matematika képességpontszám modellje bír. A PHÉ modelljei mutatnak szignifikáns összefüggést a legkevesebb bevont változóval, és ezek a modellek rendelkeznek a legkisebb magyarázóerővel.

Az iskolai klíma szubjektív mutatói egyszerre jeleznek pozitív és negatív folyamatokat a tantestületekben. Látható, hogy minél magasabb a matematika és a szövegértés átlagos képességpontszáma az iskolának, annál inkább innovatív, ösztönző szervezetként jellemzik az ott dolgozó pedagógusok. Ugyanakkor a klíma egy másik alsóalakja szerint kicsinyes légkör is jellemző. Mintha tehát az eredményesség egy kevésbé fair versengést, rivalizálást hívna életre ezekben a szervezetekben. Ezzel szemben a gyengén teljesítő iskolákban nagyvonalú a légkör, de emellett visszahúzó is. A szövegértés gyengén teljesítő modelljében a kevésbé innovatív jelleg is megjelenik.

3. táblázat. Az iskolai klíma hatásának becslésére létrehozott regressziós modellek összefoglalása (β , korrigált R^2)

Változó	Átlagos matematika képességpontszám	Átlagos szövegértés képességpontszám	Gyengén teljesítők, matematika	Gyengén teljesítők, szövegértés	PHÉ matematika	PHÉ szövegértés
Neme (férfi/nő)	–	41,140	-7,021	-8,589	–	–
Végzettségi szint (alap/mester)	–	–	-6,510	-5,297	–	–
Felső tagozaton tanít (nem/igen)	34,084	56,076	-8,423	-7,181	–	–
Nyelvvizsga (nincs/van)	34,946	–	–	–	17,152	5,898
Hány éve kezdte a pedagógusi pályát	1,627	–	–	–	0,907	–
Középiszkolában tanít (nem/igen)	–	50,348	–	–	–	-13,897
Képesítésének megfelelő munkakörben dolgozik (nem/igen)	–	-35,737	6,271	7,395	–	–
Fenntartó (állami/önkormányzati; nem állami/önkormányzati)	-41,282	–	11,463	10,570	–	–
Településtípus: főváros	86,397	52,458	–	–	–	–
Településtípus: nagyközség	–	–	7,881	11,485	–	–
Településtípus: egyéb város	–	–	10,994	9,492	-38,859	-23,715
Tantestületi légkör: visszahúzó – ösztönző	134,126	118,129	-23,900	-24,795	-30,077	–
Tantestületi légkör: kicsinyes – nagyvonalú	-125,27	-152,09	27,165	30,202	–	–
Tantestületi légkör: merev – rugalmas	–	–	–	–	43,216	13,097
Tantestületi légkör: kevésbé innovatív szellemű – haladó szellemű	43,876	49,760	–	-6,485	–	–
Korrigált R^2	0,217	0,193	0,180	0,208	0,169	0,143
A modell szignifikanciaszintje (p)	0,000	0,000	<0,001	0,003	0,001	0,002

A PHÉ mindkét modelljével egy klímateretvező mutat csupán szignifikáns kapcsolatot. A magasabb PHÉ-val rendelkező iskolák pedagógusai szerint szervezetükben inkább jellemző a rugalmas tantestületi légkör. Ugyanakkor a

matematika PHÉ modelljében a rugalmasság mellett szignifikáns szerepet kap a visszahúzó légkör is.

Az iskola adottságai közül ugyanazok a jellemzők hatnak ezekben a modellekben is, mint az előzőekben, viszont a változók szerepe más. Az átlagos matematika és szövegértési pontszámok modelljei szerint a fővárosi és az állami iskolák eredményesebbek, míg mindkét mért területen az alulteljesítő modellek alapján a nem állami és a nagyközségi, valamint az egyéb városi iskolákban nagyobb az esélye az alulteljesítésnek. Ugyanakkor mindkét PHÉ-modellben negatív Béta-értéket vesz fel az egyéb város, vagyis a magasabb hozzáadott értékű iskolák ezeken a településtípusokon kevésbé fordulnak elő.

A pedagógusok összetételét kifejező jellemzők közül megállapítható, hogy a nagyobb férfiarány – főként a szövegértés területén – nagyobb kockázatot hordoz. A nyelvvizsgázott pedagógusok nagyobb aránya növeli az eredményesség esélyét, ez a hatás mind a matematika átlagos képességpontszámok, mind a PHÉ-modellek esetében kimutatható. A végzettségi szint hatása csak a gyengén teljesítők modelljeiben érvényesül. Látható, hogy az alacsonyabb végzettségű pedagógusok magasabb aránya növeli az alulteljesítés esélyét, viszont a pályán eltöltött idő magasabb intézményi átlaga kismértékben fokozza az eredményességet, ez látható a matematika átlagos képességpontszám és PHÉ modelljében is. Az átlagos szövegértés képességpontszám és az alulteljesítők modelljeiben is megfigyelhető, hogy a pedagógusok képesítéstől eltérő munkavégzése inkább fokozza a tanulói teljesítményt.

Összegzés

Elemzésünk az Országos kompetenciamérések kutatói adatbázisa, valamint egy országos pedagógusvizsgálat alapján elemezte az iskolai eredményesség és a szervezet összefüggéseit. Célja annak feltárása volt, hogy mely szervezeti jellemzők hatnak az iskolai eredményességre. A szervezeti jellemzőket a szervezeti bizalom és légkör skáláival mértük.

Tanulmányunkban kitértünk arra, hogy a háromféle eredményességi mutató milyen közös, illetve eltérő jellemzőket mutat, módszertanilag melyik milyen sajátossággal bír, melyik mennyiben írja le egy iskola eredményességét. Másrészt lineáris regressziós modellek segítségével azt is bemutattuk, hogy az iskolai eredményesség összefüggésben áll az iskola szervezeti jellemzőivel. A vizsgált kilenc szervezetibizalom-dimenzió közül különösen a szakmai orientáltságra, integritásra és munkamorálra vonatkozó tényezők mutatnak kapcsolatot az iskolai eredményességgel. Ahogyan más vizsgálatoknál is tapasztalható, a

szervezeti jellemzőknél is érzékelhető, hogy a két képességterület (matematika és szövegértés) eltérő módon viselkedik.

A regressziós modellek azt mutatták, hogy az iskolai eredményességet inkább meghatározzák a szervezeti bizalom, illetve a szervezeti klíma különböző tényezői, mint a pedagógusi összetétel jellemzői. Az is kiemelhető, hogy az eredményesebb és a kevésbé sikeres iskolák szervezeti jellemzői nem mutatnak egyértelmű kedvező vagy kedvezőtlen képet. Míg az eredményesebb iskolák esetében nagyon erőteljesen jelen van a pozitív munkamorál és a szakmaiság, vagy éppen a nagyobb innovációs hajlandóság és ösztönző légkör, ugyanakkor más bizalmi és klímamutatók terén korántsem mutat kedvező képet, hiszen kevésbé megengedett a kudarc, a hiba lehetősége és a kicsinyesség is. A kutatás eredményei hozzájárulhatnak az eredményesebb iskolafejlesztések megvalósításához, hangsúlyozva a szervezeti bizalom kialakítását, elmélyítését.

Irodalom

- Anderson, C. S. (1982): The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3) 109–132.
- Bernstein, B. (1970): Education cannot compensate for society. *New Society*, 15(387) 344–347.
- Bourdieu, P. (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 156–177.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. és Dumas, T. (2003): Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of a School-level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3) 570–588.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. és Wisenbaker, J. M. (1978): Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2) 301–318.
- Brookover, W. B., Beady, C. H., Flood, P. K., Schweitzer, J. H. és Wisenbaker, J. M. (1979): *School systems and student achievement: schools make a difference*. Praeger, New York.
- Bryk, A. S. és Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation, New York.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. és Easton, J. Q. (2010): *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Buda Mariann (2005): Tanulási kudarcok a középiskolában. In: Buda M. (szerk.): *Légkör – közérzet – tanulás: Változatok iskolai életvilágokra*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 158–182.
- Cohen, J. (2012): School Climate and Culture Improvement: A Prosocial Strategy That Recognizes, Educates, and Supports the Whole Child and the Whole School Community. In: Brown, P. M., Corrigan, M. W. és Higgins-D'Alessandro, A. (szerk.): *Handbook of prosocial education*. Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, MD. 227–252.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. és Pickeral, T. (2009): School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1) 180–213.

- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. és York, R. L. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office, Washington.
- Creemers, B. P. M. és Kyriakides, L. (2008): *The Dynamics of Educational Effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge, London and New York.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. és Sammons, P. (2010): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge/Taylor & Francis, London and New York.
- Csepeli György, Hegedűs T. András és Kozma Tamás (1976): *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Day, C. és Gu, Q. (2014): *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times (Teacher Quality and School Development)*. Routledge, London.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1) 15–24.
- Fullan, M. (2010): *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Corwin, Thousand Oaks, California.
- Fullan, M. (2011): *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education, Melbourne. <http://www.janhylen.se/wp-content/uploads/2011/08/Fullan-Wrong-Drivers-Paper.pdf>
- Halpin, A. W. és Croft, D. B. (1963): *The Organisational Climate of Schools*. Midwest Administration Center, University of Chicago, Chicago.
- Hargreaves, A. és Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, Abingdon.
- Horn Dániel és Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 341–375.
- Hoy, W. K. és Miskel, C. G. (2013): *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9th ed.). McGraw-Hill, New York.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Jo Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. és Michelson, S. (1972): *A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books, New York.
- Kocsis Mihály (2002): Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 12(5) 66–78.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Leana, C. (2010): Social Capital: The Collective Component of Teaching Quality. *Voices in Urban Education*, 27, 16–23.
- Leana, C. és Pil, F. K. (2006): Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3) 353–366.
- Madaus, G. F., Airasian, P. W. és Kellaghan, T. (1980): *School Effectiveness: a Reassessment of the Evidence*. McGraw-Hill, New York.

- Meleg Csilla és Aszmann Anna (1996): Az iskola mint munkahely: Felmérések tanulságai nemzetközi kitekintéssel. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II.* JPTE Tanárképző Intézete, Pécs. 47–67.
- Moller, S., Mickelson, R. A., Stearns, E., Banerjee, N. és Bottia, M. C. (2013): Collective Pedagogical Teacher Culture and Mathematics Achievement: Differences by Race, Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Sociology of Education*, 86(2) 174–194.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. és Ecob, R. J. (1988): *School matters: the junior years.* Open Books, Wells, Somerset.
- Paksi Borbála és Schmidt Andrea (2006): Pedagógusok mentálhigiénés állapota: Különös tekintettel az iskolai értékátadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6) 48–64.
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András és Felvinczi Katalin (2015): *Pedagógus – pálya – motiváció: Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján.* (I. és II. kötet) Oktatási Hivatal, Budapest.
- Pickeral, T., Evans, L. A., Hughes, W. és Hutchison, D. (2009): *School Climate Guide for District Policymakers and Educational Leaders.* Center for Social and Emotional Education, New York, NY. <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/dg/district-guide-csee.pdf>
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pusztai Gabriella (2015): Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In: Imre Anna (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 23–36.
- Reynolds, D. és Teddlie, C. (2000): The Processes of School Effectiveness. In: Teddlie, C. és Reynolds, D. (szerk.): *The International Handbook of School Effectiveness Research.* Falmer Press, London and New York. 134–159.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. és Stringfield, S. (2014): Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2) 197–230.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. és Smith, A. (1979): *Fifteen Thousand hours: Secondary Schools and Their Effects on Children.* Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Sass Judit (2005): *Bizalomintázatok és bizalmi döntések a szervezetekben.* PhD értekezés, Pécs.
- Scheerens, J., Glas, C. és Thomas, S. M. (2003): *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring: A Systemic Approach.* Swets & Zeitlinger Publishers B.V., Lisse.
- Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R. és Luyten-de Thouars, Y. (2007): *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness.* University of Twente, Department of Educational Organisation and Management, Enschede. <https://www.utwente.nl/bms/omd/Medewerkers/artikelen/scheerens/rev-meta-analysis2007.PDF>
- Scheerens, J., Witziers, B. és Steen, R. (2013): A Meta-analysis of School Effectiveness Studies. *Revista de educacion*, 2013(361) 619–645.
- Szabó Károly (2000): A tanítási klíma mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(3) 61–71.

- Teddlie, C. és Stringfield, S. (2007): A History of School Effectiveness and Improvement Research in the USA Focusing on the Past Quarter Century. In: Townsend, T. (szerk.): *International Handbook of School Effectiveness and School Improvement*. Springer, Dordrecht, The Netherlands. 131–166.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. és Higgins-D'Alessandro, A. (2013): A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3) 357–385.
- Tímár Éva (1994): Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*, 94(3–4) 253–274.
- Townsend, T. (1994): Goals for Effective Schools: the View from the Field. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2) 127–148.



HALLGATÓK ÉS OKTATÓK A TANULÁS-TANÍTÁS EREDMÉNYESSÉGÉRŐL ÉS FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEIRŐL A MŰVÉSZETI FELSŐOKTATÁSBAN

Bényei Judit

MOME Elméleti Intézet
benyei@mome.hu

Derényi András

EKE Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
andras@derenyi.net

Pallag Andrea

MOME Elméleti Intézet
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
pallag@mome.hu

Schmidt Andrea

MOME Elméleti Intézet
MTA TK Szociológiai Intézet
schmidt@mome.hu

Absztrakt

A felsőoktatási intézményekre a társadalmi-gazdasági bevalás felől tekintő, a külső eredményességre fókuszáló kutatások során korábban a külső környezetből nyert adatokkal mérték a tanítás, tanulás eredményességét. Azonban e kutatásokat napjainkban egyre inkább kiegészítik a belső nézőpontú vizsgálatok. A belső nézőpontú vizsgálat kulcselemként, a pedagógiai tudatosságot alapul véve, indítottuk kutatásunkat a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen (MOME) az oktatók és hallgatók tanítási, tanulási eredményességről osztott nézeteinek feltárására (Biggs és Tang, 2007; Hénard, 2010, 2012; Hoidn és Kärkkäinen, 2014; Tuning, 2005, Vámos és Lénárd, 2012). A MOME-n, sok más egyetemhez hasonlóan, a tanítási, tanulási tevékenység számos dimenziója kevésbé feltárt és reflektált. Az oktatók túlnyomó többségének pedagógiai tudása jellemzően kevésbé elmélyült, így tanítási tevékenységét inkább ösztönösen, a tanulási folyamatokról való mélyebb ismeretek nélkül végzi. A MOME pedagógiai kultúrájának és a tanítás-tanulás feltételeinek javítását célul kitűzve, a 2015–2016-os tanévben helyzetfelmérő kutatást végeztünk, melynek

fókuszában az oktatóknak és a hallgatóknak a tanítás-tanulás eredményességéről szóló megítélései álltak. Kutatásunk a nemzetközi felsőoktatási kutatások tanulóközpontú trendjeit követte, és oktatói interjúkon, hallgatói kérdőíves felmérésen és oktatókkal, hallgatókkal felvett fókuszcsoporthoz tartozó interjúkon alapult. Tanulmányunkban a feltárt eredmények alapján két területre helyezük a hangsúlyt: az értékelés fejlesztő szerepére és a csoportos tanulási formákra. Ezek különösen fontos kérdéseket vetnek föl a művészeti felsőoktatás szempontjából, és a vizsgálat minden szakaszában előtérbe kerültek.

Kulcsszavak: felsőoktatás eredményessége; tanulásközpontúság; pedagógiai reflexió

Bevezetés

A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME) oktatóiból és oktatáskutató szakemberekből alakult kutatócsoportunk a kiváló egyetem cím keretében megpályázott támogatásból kutatási projektet indított annak felmérésére, hogy az egyetemen – egy design művészeti egyetemen – milyen sajátosságok jellemzik az oktatók, illetve a hallgatók gondolkodását a tanításról és a tanulásról, annak eredményességéről. A kutatás további célja volt az eredmények alapján fejlesztési irányok meghatározása az egyetem minőségfejlesztése érdekében.

Elméleti keretek

Nézőpontok

Az eredményesség lehetséges dimenziói közül a kutatandók lehatárolásához a szakirodalom áttekintése és a kutatás lehetséges hozadékainak értékelése vezethet. Az iskolai/egyetemi tanítás és tanulás eredményességéről, hatékonyságáról, minőségéről szóló gondolkodás két megközelítésre választható szét aszerint, hogy külső vagy belső nézőpont (referenciapont) jellemzi.

A külső nézőpont a társadalmi-gazdasági bevalás mint referencia felől tekint az intézményre, és a külső környezetből nyert adatokkal, ezekből képzett mutatókkal igyekszik „mérni” a tanítás, tanulás eredményességét¹. Az ebben a megközelítésben alkalmazott kutatások, vizsgálatok tipikus eszközei a hallgatói bevalásvizsgálatok, például a diplomás pályakövetés (Magyarországon DPR²), az életpálya egyéb eseményeinek alakulását mutató adatok [munkavállalás,

¹ Ennek a törekvésnek évszázados hagyományáról lásd Grubb és Lazerson (2007) munkáját.

² <http://www.diplomantul.hu>

foglalkoztatottság, kereseti előnyök, tanulás költségeinek egyéni és közösségi megtérülése, továbbtanulás mutatói, i. pl. az OECD Education at a Glance kiadványait (OECD, 2016), illetve Magyarországon a KSH kiadványait (KSH, 2015)], az iskolarendszerek közötti és az iskolából a munka világába való átmenetek kutatása, és más eredményességmutatók alkalmazása (pl. díjak, helyezések, későbbi szakmai, tudományos eredmények, publikációk).

Ezzel szemben a belső nézőpont az intézményen belüli folyamatokat vizsgálja és az intézményi célokat tekinti elsődleges referenciának (Biggs és Tang, 2007; European Commission, 2013; Hénard, 2010, 2012; Hoidn és Kärkkäinen, 2014; Tuning, 2005; Vámos és Lénárd, 2012). E megközelítés fő kérdése, hogy miként érhetők el, valósíthatók meg legjobban az intézményi célok; hogyan érhetők el hatékonyabban e célok; hogyan múlhatók felül e célok; hogyan juttatható el még több tanuló a célig? Ez a nézőpont – mivel belső – rendszerint közelebb megy a tanítás, tanulás folyamataihoz és annak közvetlen intézményi környezetéhez, a tanulás természetéhez, a tanítás módszereihez, eszközeihez, a tanárokhoz, mint a külső megközelítés. Ugyanakkor módszereiben több kvalitatív elemet alkalmaz, ami az eredmények természetére gyakorol hatást.

A kutatás lehatárolása

Jelen kutatás számára a kutatócsoportban a belső nézőpont felvétele mellett döntöttünk több ok mérlegelése nyomán. Az egyik ok az, hogy a külső nézőpontot egyre több hivatalos, formális folyamat képviseli (pl. kormányzati, fenntartói, DPR-, FIR-elemzések), így ez meglehetősen domináns ma Magyarországon, és a létrehozott és aktualizált adatbázisokból intézményi adatok is kinyerhetők, elemezhetők. Ugyanakkor ez a megközelítés nem kellően reflexív és árnyalt, ahogy erre több helyen rámutattak (Derényi, 2012, 2015). Ebből fakadóan kritikátlan és közvetlen gazdasági, munkaerőpiaci igények, elvárások kielégítésére ösztönzi az intézményeket, ilyen jellegű közvetlen finanszírozási visszacsatolások beépítéséhez vezet, aminek következtében óhatatlanul is reaktívvá (utánkövetővé) válik az intézmények gondolkodása és viszonyulása saját környezetükhöz. Ennek számos kedvezőtlen mellékhatása lehet³, ezért ennek az iránynak a követése – ha tágítva is a nézőpontot – a MOME számára túl sok többletértéket nem tud hozni; és emellett intellektuálisan sem nagyon izgalmas (ami nem jelenti azt, hogy a DPR-, FIR- és más adatokat, eredményeket figyelmen kívül kellene hagyni; nem, sőt elemezni szükséges

³ Lásd például Hanushek és munkatársainak több kutatását (2012, 2017), illetve a legújabb finanszírozási kormányrendelet 3. fejezetét [389/2016. (XII. 2.) Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények alaptevékenységének finanszírozásáról]

azokat, de kellő kritikával, reflexíven, a helyén kezelve az abból származó következtetéseket).

A másik okot a külső nézőpont alkalmazásának egy további következménye szolgáltatja, tudniillik, hogy annak nyomán a megközelítés könnyen „vak” marad a belső intézményi folyamatokra, miközben ezek alapvetően hatnak a külső eredményességre is. A MOME-n egyelőre feltáratlan és reflektálatlan a tanítási, tanulási tevékenység számos dimenziója. Az oktatók túlnyomó többségének nincs pedagógiai tudása, így tanítási tevékenységét ösztönösen, reflektálatlanul, a tanulási folyamatokról való mélyebb ismeretek nélkül végzi (mint a legtöbb oktató a hazai és más felsőoktatási intézményekben). Így a hallgatók nem részesülnek olyan impulzusokban, nem kapnak olyan eszközöket, amelyek révén saját tanulásuk tudatosabbá, önirányítottá válhatna (ami a jövőbeni „külső” eredményesség egyik kulcsa is). A külső eredményesség adatait rögzíteni ezért kevésbé gyümölcsöző, mint a belső eredményességgel kapcsolatos nézetek, vélekedések feltárása, reflektálása, ami a tanítás, tanulás meghatározó elemeivel kapcsolatos tudatosítási folyamatot indíthat el. Így egy belső nézőpontot felvevő kutatás egyben az intézményi minőségfejlesztés megalapozójává, eszközévé is válhat.

Az eredményesség elemei

Mi tartozhat a belső eredményességelemek közé? E tekintetben sok a hasonlóság a közoktatás és a felsőoktatás között, a különbséget valószínűleg elsősorban a tanulók korosztályi eltérése és a felsőoktatás működési jellemzői (tanulási környezet) teszi. Az eredményesség kutatásának történetét több hazai tanulmány is áttekinti (pl. Gyökös és Szemerszki, 2015; Lannert, 2006; Szemerszki, 2015). Ezek tanulságai, hogy jelenleg az osztálytermi vagy tanulási-tanítási szintű faktorokat tekintik az eredményesség kulcstényezőinek (Creemers és Kyriakides, 2008; Scheerens, 2005). A pedagógiai-módszertani jellemzők közvetlen feltárása körülményes, ám közvetett, reflektált változatának megragadása értelmes célja lehet egy belső nézőpontú, későbbi fejlesztésre is tekintettel lévő kutatásnak.

A felsőoktatással kapcsolatos kutatásokban az utóbbi években megjelent a tanári kar tanítással, az akadémiai fejlődéssel és kulturális változással kapcsolatos koncepcióinak (amelynek részét képezik a nézetek arról, hogy a hallgatók hogyan tudnak legjobban tanulni) feltárására irányuló igyekezet, követve Kember (1998) modelljét. A fő kutatói kérdés, hogy jelen van-e és milyen mértékben a tanári karban a szándék és igyekezet arra, hogy változtassanak és javítsanak jelenlegi (tanítási) gyakorlatukon. A tudás és a tanulás természetéről vallott tanári felfogás kitapogatása, annak feltárása, hogy a Mode1 vagy a Mode2

tudásgenerálási paradigmában (Gibbons és mtsai, 1994) gondolkodnak-e a tanárok, jó indikátora lehet a tanításhoz való hozzáállásukhoz. Az eredmények alapján az oktatók elhelyezhetők egy térképen, melynek egyik oldalán a tanárközpontú, tartalomra orientálódó szemléletmód, a másik oldalán a hallgatóközpontú, tanulásra orientálódó szemléletmód található, és közöttük egy köztes, átmeneti állapot vagy változási szakasz jeleníthető meg. Ehhez hasonló, a tudatosság és a reflexivitás szintjét vizsgáló kutatásokból több is indult (Budge és mtsai, 2007; Postareff és Lindblom-Ylänne, 2008). A tanárookra jellemző tanítási, tanulási szemléletmód feltérképezése azért is lehet célravezető, mert egyes vizsgálatok szerint (pl. Richardson, 2005) az hatással van a tanulás módjára: azok a hallgatók, akiknek tanárai hallgatóközpontú megközelítést alkalmaznak, nagyobb valószínűséggel rendelkeznek mély tanulási jellemzőkkel⁴, és kevésbé valószínű, hogy felszíni tanulást folytatnának, mint azok a hallgatók, akiknek tanárait a tanárközpontú megközelítés jellemző. Vagyis a tanári kar meggyőződése, ezen alapuló gyakorlata visszahat a tanulás jellemzőire is.

A kutatás előkészítése során áttekintettük a különböző minőségvizsgálatok, akkreditációs eljárások, benchmark eszközök – például az Egyesült Királyság felsőoktatási minőségügyi testületének, a Quality Assurance Agency for Higher Education; QAA tanítás/tanulás minőségének értékelésére kialakított eszköze⁵, az ausztrál Társadalmi Kutatások Központja⁶ komplex mérőeszköze, a Quality Indicators for Learning and Teaching; QILT vagy akár az U-Multirank⁷ – tanítással és tanulással kapcsolatban alkalmazott szempontjait is, amelyek között számos olyan elem van, amely egy belső nézőpontú kutatásban jól alkalmazható. E körben tanulságos a Ramsden (1991) által kidolgozott, kurzustapasztalatokat felmérő kérdőív (Course Experience Questionnaire; CEQ⁸), illetve alkalmazásának tapasztalata is: későbbi vizsgálatok (Richardson, 2000; Sadlo és

⁴ Richardson (2005) kutatása a felsőoktatásban folyó tanulásban három domináns irányt azonosított: mély tanulás, amely a kurzus anyagának megértésén alapszik; felületes tanulás, amely a kurzus anyagának az értékelés szempontjaira figyelő memorizálásán alapszik; stratégiai tanulás, amely a legjobb osztályzatok elérésének célján alapszik. Egy hallgató akár eltérő tanulási irányokat is követhet különböző helyzetekben. Általában valamelyik irány választása egy másik ellenében a tartalomtól, a kontextustól és az egyes feladatok követelményeitől is függ.

⁵ <http://www.qaa.ac.uk/publications/information-and-guidance/publication/?PubID=180#.VhPPVbv-nIU>

⁶ [http://www.qilt.edu.au/about-this-site/university-experience-survey-\(ues\)](http://www.qilt.edu.au/about-this-site/university-experience-survey-(ues))

⁷ <http://www.umultirank.org/#!/home?trackType=home>

⁸ A kérdőív 30 kérdést tartalmaz a hatékony tanári útmutatás különböző aspektusaival kapcsolatban, például jó tanítás, világos célok és standardok, megfelelő munkaterhelés, megfelelő értékelés, függetlenség hangsúlyozása.

Richardson, 2003) megmutatták, hogy a CEQ megbízható és érvényes módját jelenti mind a hallgatók, mind a már végzetek véleményének feltárására különböző képzési területeken és különböző országokban alkalmazva is.

Tekintetbe kellett venni azt is, hogy a kutatás egy designegyetemen indult, így nem lehetett nem figyelembe vennünk a mindennapi tanítási, tanulási gyakorlatban is aktívan jelen lévő kreativitás szerepét. A kreativitás fejlesztésére törekvő tanítással kapcsolatban számos megfontolandó szempont került felszínre korábbi munkákban (EUA, 2007; inter}artes, 2008; artesnetEurope, 2010). Egyre több belső nézőpontra fókuszáló hazai kutatás is napvilágot lát az utóbbi években, és ezek tanulságai is fontosnak bizonyultak a kutatás megtervezése során. Így például az ELTE PPK-n megvalósított, képzésfejlesztésre irányuló akciókutatás (Vámos és Lénárd, 2012), illetve a felsőoktatási képzésfejlesztés (Kiss, 2012) és tanulástámogatás (Kálmán, 2013) kérdései, a Tempus Közalapítvány keretében folytatott tanulásieredmény-kutatások (Halász és Fischer 2009; Vámos, 2011), illetve a Debreceni Egyetemen folyó hallgatókutatások (Pusztai, 2011; Pusztai és Kovács, 2015), amelyek egy köztes megközelítést alkalmaznak, és ennyiben komoly innovációt is jelentenek: a hallgatói közösségek, irányultságok, hálózati kapcsolatok szerepét vizsgálják az eredményesség felől, és így átlélik a külső és a belső közötti határvonalat. A Műegyetem Alkalmazott Pedagógiai Intézetében tanulságos kutatások folynak a tanulás és tanítás részjelenségeiről (Kálmán, 2015; Kálmán és mtsai, 2016).

A tanulás és tanítás eredményessége belső aspektusainak és ezen belül a hallgatók véleményének vizsgálata saját tanulásukról, képzésük minőségéről nem öncélú tevékenység: kutatások rámutattak, hogy szoros kapcsolat van a hallgatók saját kurzusaik minőségéről alkotott percepciója és az adott kurzuson alkalmazott tanulási módszereik között (Richardson, 2005). Ez a felismerés visszavezet a tanári munka minőségének, illetve az erre irányuló minőségfejlesztő szándékok és tevékenységek központi jelentőségére a felsőoktatási intézményekben, így a MOME-n is. Azonban tekintettel arra, hogy a szempontok előzetes kutatói szelekciója önmagában is torzíthatja az eredményeket, a kutatócsoportunk végül úgy döntött, hogy általánosabban határozza meg az adatfelvételi eszközök kérdéseit (interjú vezérfonalai, kérdőív kérdései, fókuszcsoport tematikái), önmagában azt is a felvett adatok elemzésére bízva, hogy milyen belső, oktatói és hallgatói szempontok emelkednek ki, válnak azonosíthatóvá a válaszokból. Így maguk a létrejövő szempontok is a belső akadémiai közösség saját nézőpontját tükrözik, és nem egy elvárt külső kutatói nézőpontot vetítenek rá a belső értékrendre, esetleg homályban hagyva az e nézőponttól eltérő elemeket.

Oktatók nézetei a tanítás-tanulásról

Oktatói interjúk

Az empirikus adatgyűjtés első fázisában az oktatók/vezetők felsőoktatási eredményességéről és az eredményességet szolgáló intézményi megvalósításról vallott nézeteire voltunk kíváncsiak. Az irányított beszélgetések kérdéssorával arra kerestünk válaszokat, hogy az érintettek e csoportja hogyan azonosítja az intézmény eredményességmutatóit, illetve milyen jellemzőkkel bír a tanítás „tantermi” gyakorlata a MOME-n. A strukturált interjú vezérfonalának kialakítása ugyanakkor a következő empirikus kutatási fázis, a hallgatói vizsgálat témaköreinek megalapozására is alkalmas volt. Az interjúmódszer esetében a tapasztalatok megértése kontextusonként változó lehet, hiszen a tanítás-tanulás megközelítésének értelmezése a közvetlen és személyes környezethez köthető, így sajátos értelmezési keretet kap minden beszélgetés alkalmával. A feldolgozás során nemcsak az egyéni tapasztalatok gazdagságára figyeltünk, hanem azokat a minimális jellemzőket is azonosítottuk, amelyek kritikusak a jelenség minőségileg különböző megértésében.

Az interjúsorozatba bevont 20 oktatót és vezetőt rétegzett mintavétellel választottuk ki, az alapsokaságba a MOME státuszban foglalkoztatott oktatói tartoztak. A kutatás jellegéből fakadóan heterogenitásra törekedtünk annak érdekében, hogy a minta minél több dimenzió mentén lefedje a MOME oktatói karát. A kiválasztási szempontok meghatározása az intézetek, szakok, életkor, nem, a MOME-n oktatással töltött idő és a (vezetői) beosztás alapján történt. A vezetők bevonását indokolta, hogy intézményi szinten az intézményvezetés elképzelése és tanítás-tanulást támogató tevékenysége fontos eleme az eredményesség belső tényezőinek (Scheerens, 2005), ugyanakkor a kommunikáció megkönnyítése érdekében alapvetően olyan vezetőket választottunk, akik oktatói tapasztalattal is rendelkeznek. A strukturált interjúk kérdéskörei az irodalomkutatás alapján meghatározott indikátorok mentén szerveződtek, így kérdéseket tettünk fel az oktatói háttérrel, a tanítás-tanulásról vallott legfontosabb nézetekkel és követelményekkel, a kiemelt MOME fejlesztési célokkal kapcsolatban, konkrét pedagógiai megközelítésből az értékelés gyakorlatával, a differenciált fejlesztés és karriertámogatás megvalósulásával, a saját szakmai praxis tanításba illesztésével és a tanítás során megvalósuló együttműködésekkel kapcsolatban.

Az oktatók intézményi eredményességéről vallott nézetei heterogénnek tekinthetők, de általánosságban megállapítható, hogy többségük az intézményi eredményességet az oktatói eredményességek összességéként értelmezi, így saját magára is reflektáltatja ezt. A tanítás-tanulásról alkotott vélemények az

interjúk alapján sokszínűnek látszanak, azonban a MOME-n oktatók pedagógiai prioritásai viszonylag egységes értékrendet tükröztek, melyben a szak- és intézetspecifikumok kevésbé jelentek meg. Az oktatók egyöntetűen fontosnak tekintik az önálló tanulás képességének kialakítást a hallgatók fejlesztése során. Többségben reflektáltak a hallgatói együttműködések és az egymástól tanulás fontosságára a tanulás hatékonysága szempontjából, ami tükrözheti az oktatók korszerű pedagógiai magatartását, bár mivel e jelenség hosszú idő óta hagyományosan a művészeti képzés sajátossága, nem feltétlenül tekinthető a módszertani innovációra való hajlamnak. Az álláspontokból kiderült az is, hogy a tanítás-tanulás során az együttműködés fontossága mindenki számára ismert és elfogadott, kiemelt MOME-prioritás az oktatók körében is, amit elsősorban az intézetek, szakok közötti együttműködésként értelmeztek, kevésbé a szakokon belüli belső – tanítást-tanulást segítő – együttműködésként, vagy az esetleges külső szereplők bevonásaként. Ugyanakkor az együttműködések megvalósításáról és megvalósíthatóságáról saját élmények alapján különböző módon számoltak be az oktatók, inkább kísérleti tapasztalatként élték meg azokat. A tanulási folyamat fontos, ugyanakkor a művészeti képzésben különösen kritikus eleme az értékelés – jelentősége gyakran eltérő módon értelmezett. A beszélgetők körében is rendkívüli heterogenitás jellemzi az erről vallottakat mind az értékelés pedagógiai szerepe, mind az alkalmazott értékelési módszerek tekintetében. Az egyéni és a csoportos értékelések megítélése megosztó a kérdezettek körében. Személyes szinten érzékelhető, hogy miután folyamatos problémahelyzetként van jelen a kérdés, az oktatók jelentős részét rendszeresen foglalkoztatja az értékelési helyzetek megoldása.

Az oktatói/vezetői oldalról nyert információk nagyban megalapozták a hallgatói kérdőívek elkészítését. Míg az interjúmódszer során az interjúalany tudatossága és reflektálása áll az adott jelenség értelmezésének középpontjában, addig a kérdőív-módszerrel lehetőség van többé-kevésbé általánosítható tanítás-tanulási jellemzők megfogalmazására. Bár a kérdőív sajátossága, hogy önbevalláson alapul, így problémássá válhat a benne szereplő tanulási konstrukciók értelmezése – hiszen minden tanuló a saját tapasztalatai alapján értelmezi a kérdőívek állításait –, ez az eszköz nagyobb mennyiségű adatot biztosít az adott jelenség leírásához. Az oktatókkal készült interjúk tapasztalatai alapján a hallgatók számára készült kérdőívben foglalkoztunk a felsőoktatási motiváció, a személyes tanulási tapasztalatok, az elvárt kimeneti felsőoktatási követelmények kontextusában a hallgatók által szükségesnek tartott hasznos tudás kérdésével, illetve tágan értelmezve a MOME tanítási-tanulási környezetével, benne a tanulási tartalmakkal, módszerekkel, tanár-diák

viszonnal, tanári attitűddel, fizikai környezettel, továbbá az értékelés pedagógiai szerepével.

Oktatói fókuszcsoportos beszélgetések

A kutatási folyamat utolsó lépésében – a közben lezajlott hallgatói kérdőívelemzés eredményei alapján – csoportos beszélgetési forma segítségével visszatértünk az oktatók nézeteinek vizsgálatára. A hallgatói kérdőív eredményei támogatták a fókuszcsoportos beszélgetés problémafelvetéseinek kialakítását, hiszen megmutatták a részletesebb elemzésre érdemes témákat, amelyek ebben a fázisban a művészeti (design) képzés sajátos részleteit is érintették. A kérdőívelemzések e három kiemelt témát eredményezték, így a beszélgetések vezérfonala a következők: (1) hasznos tudás, ezen belül a tervezés és kivitelezés viszonya, elmélet és gyakorlat kapcsolata, a piaci szereplők/szakmai gyakorlóléhelyek szerepe a MOME képzésében; (2) együttműködés a tanítás-tanulás során, ezen belül a csoportos munkaformák alkalmazási lehetősége és nehézségei a képzés során; (3) az értékelés szerepe a tanulásban, ezen belül az értékelés hatása, a konszenzusos értékelési döntések lehetősége, valamint a hallgatói önértékelés jelentősége az oktatás folyamatában.

Az oktatói beszélgetés résztvevőit most is a MOME státuszban lévő foglalkoztatottai közül, a heterogenitás szempontjának megfelelően választottuk ki, ügyelve arra, hogy olyan további érintetteket hívjunk meg a beszélgetésre, akikkel a kutatás első fázisában nem készült interjú. A fókuszcsoportos beszélgetéseket két alkalommal, összesen 18 kiválasztott oktató bevonásával szerveztük meg. Az oktatók irányított beszélgetése megerősítette, hogy alapvetően tisztában vannak a MOME által kijelölt – eredményességet is befolyásoló – intézményi stratégiával, illetve a tanítás-tanulás gyakorlatát befolyásoló tényezők foglalkoztatják őket. A vélemények alapján problémásnak látszik azonban a megvalósításhoz való viszony, illetve a megvalósítás folyamatát támogató pedagógiai tudás és tudatosság.

A beszélgetések első – művészeti képzésre jellemző – témája a MOME által közvetített hasznos tudáshoz való viszony. Az oktatók véleményéből az derül ki, hogy a képzés törekszik a tervezés-kivitelezés egyensúlyának érvényesítésére, ami azonban a BA és az MA szinten a képzéstípusok alapvető céljának megfelelően tudatosan eltérő. Az oktatók tisztában vannak vele, hogy fontos az eredményes művészi tevékenységet, a munkába állás lehetőségeit befolyásoló korszerű technikák/technológiák megismerése a képzés során, azonban – csakúgy, mint a hallgatók – látnak problémákat a gyakorlati képzés sikerességében. A képzés során az elmélet és gyakorlat viszonya az oktatók körében – a hallgatóktól eltérően – elsősorban az elméleti intézet és a

tervezőképző intézetek kontextusában vetődött fel, azonban mindenki egyetértett az elméleti tudás fontos szerepével a művészeti képzésben is. Egyetértés van az oktatók között a képzési tartalmak integrációjával, az elmélet és gyakorlat egységének megteremtésével kapcsolatban, ami a közös kurzusok és közös feladatok kapcsán gyakorlatban is képes megvalósulni, bár tapasztalhatók a megvalósítás során nehézségek. Az oktatók a tervezés-kivitelezés és az elmélet-gyakorlat egységének szükségét összességében sokrétűen értelmezték, azonban nem feltétlenül az eredményességet befolyásoló kérdésként – azaz nem a hatékony tanulás szükségszerű lehetőségeként – kezelték. A probléma megoldására felvetődött a szakma megtanulását segítő külső partnerek, szakmai gyakorlóléhelyek, piaci partnerek bevonásának fokozottabb lehetősége. Az oktatók egyrészt látják ugyanakkor a külső partnerek bevonásának veszélyeit is, másrészt annak a tanulási folyamatba integrálását és szervezését nem saját felelősségként élik meg. Pedagógiai szempontból ez azt jelentheti, hogy nem tulajdonítanak kellő jelentőséget a tanulási folyamat koherenciájának, szervezeti szempontból, a koherencia megteremtése érdekében, a külső együttműködések kialakítását mástól várják.

A vizsgálat-sorozatnak ebben a szakaszában az együttműködés kérdése leegyszerűsödött, így nem az intézmény szervezeti fejlesztésére vonatkozott, hanem kifejezetten a tanítás-tanulás stratégiáját befolyásoló, kooperatív technikához való viszony és annak alkalmazási módjaként vetődött fel. A csoportmunkában végzett feladatmegoldást az oktatók hasznosnak tartják, ezért gyakran alkalmazott munkaforma. Az oktatók bizonyos része úgy gondolta, hogy a hallgatók kedvelnek csoportban dolgozni és a csoportmunka eredményével is elégedettek. A csoportmunka során adódó problémás helyzetek megoldásában saját szerepüket kevésbé látják, hiszen voltak, akik úgy gondolták, hogy a hallgatói sikerorientáció a gyakorlat során az esetleges problémákat is megoldja. Az oktatók részéről előfordult a csoportmunka megvalósíthatóságának holisztikus megközelítése, azaz, hogy a csoportos együttműködést egy közös térben „műteremként” vagy „stúdióként” működtethető közeg által látják egyszerűen és organikusan megvalósíthatónak. A csoportos együttműködési formák pedagógiai jelentőségével és módszertani részleteivel tehát vélhetően az oktatók nagyobb része kevésbé van tisztában, így többen nem tudatosan használják ezt a munkaformát.

Az értékelés, a csoportos beszélgetések tanulsága szerint is, az egyik legkritikusabb, legellentmondásosabb, igen sokféleképpen értelmezett téma. Bár voltak, akik a szükséges értékelési helyzetekhez az eredményes tanulást is befolyásoló elemként, kellő kísérletező kedvvel viszonyultak, az oktatók elsősorban az értékelés erős érzelmi, személyes vonatkozásait érzékelik, de

pedagógiai vonatkozásait kevésbé hangsúlyozzák. Az oktatók jelentős része a hallgatók primer érzelmi reakcióiból úgy gondolta, hogy az osztályzattal nehéz mérni a „művészi tevékenységet”, ezért felesleges konfliktusként élik meg a számszerű differenciálást. Bár az oktatók szűkebb csoportjaiban voltak próbálkozások – például szakok szerint – a közös, megegyezésen alapuló értékelési gyakorlat megvalósítására, nem tudnak – és nem is feltétlenül akarnak – olyan konszenzuson alapuló, objektivitásra törekvő, közös értékelési platformot kialakítani, ami a hallgatók közötti különbségeket is pontosan megmutatja. Az oktatók tapasztalata az, hogy a hallgatók nem képesek a hagyományos értékelési szerepektől való eltérésre, így sem a hallgatói önértékelés, sem egymás értékelése nem működőképes a gyakorlatban, amit az egyetemre jellemző sikerorientációval és erős versenyhelyezettel magyaráztak. Az értékelés pedagógiai tudatosságának a hiányát jelzi, hogy a beszélgetésekben nem vetődtek fel az értékelési folyamat olyan részletei, amelyek kitértek volna a folyamatra vagy produktumra koncentráló értékelési döntés problematikájára. A művészeti képzés alapjait biztosító gyakorlati alkotómunka a MOME-n a tanítás-tanulás folyamatának gerincét alkotja, ami a félévek tevékenységét is alapvetően meghatározza (pl. konzultáció, féléves „kipakolás”/kiértékelés rendje), az oktatók álláspontja alapján azonban e folyamatban a hangsúly végeredményben nem feltétlenül az értékelés tanulást segítő szerepére kerül.

Hallgatók nézetei a tanítás-tanulásról

Hallgatói kérdőív

Az empirikus vizsgálat második fázisában hallgatók véleményét és tapasztalatait kérdeztük a MOME eredményességéről, illetve a tanítás-tanulás közvetlen gyakorlatáról. A kérdőíves vizsgálat lényegi vonása, hogy nem az egyéni tapasztalat gazdagságára fókuszál, hanem a számos álláspont legfontosabb jellemzőit segít azonosítani, így az adott témában minél több adatból próbál általánosan érvényes következtetéseket megfogalmazni. Ennek megfelelően a kérdőíves vizsgálat szándéka az volt, hogy minél több hallgatót érjünk el. Online kérdőívet készítettünk, amit a beiratkozás időszakában az egyetem elektronikus tanulmányi rendszerén keresztül jutattunk el minden (BA, MA, DLA, PhD és szakirányú továbbképzésre) beiratkozó hallgatónak. A 2015–2016-os tanév őszi félévére beiratkozó 875 főből a válaszadók száma 277 volt, azaz a MOME hallgatóinak körülbelül egyharmada töltötte ki a kérdőívet. A válaszadók képzéstípus és évfolyam szerinti eloszlása több ponton eltért a célpopuláció eloszlásától, ezért a minta súlyozására volt szükség, ami biztosította, hogy az

eredmények az egyetem BA és MA hallgatóira reprezentatívak valamennyi szakon.

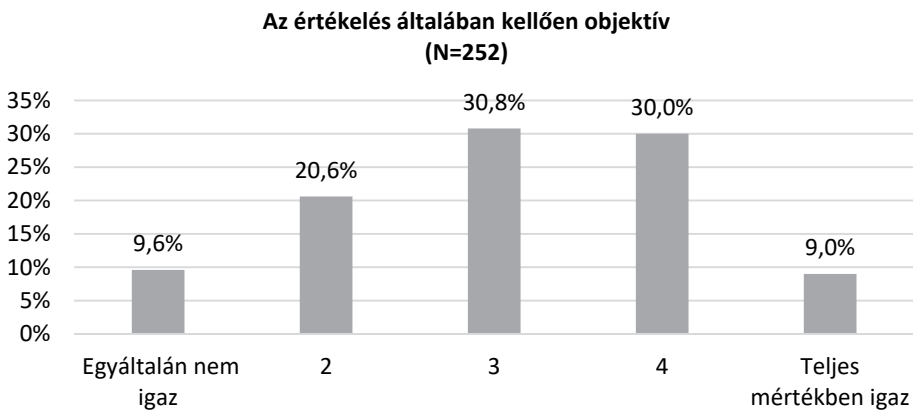
A kérdőívben a felsőoktatási motiváció, a tanulás természete, a kimeneti intézményi követelmények és hasznos tudás, valamint a MOME tanítás-tanulási környezete (tanulási tartalom, módszer, tanár-diák viszony, tanári attitűd, fizikai környezet) és az értékelés pedagógiai szerepe témakörök mentén, zárt kérdéssor segítségével vizsgáltuk a hallgatók nézeteit. A válaszadóknak a felsorolt témakörökben 145 kijelentéssel kapcsolatban ötfokú Likert-skálán kellett jelölniük az egyetértés fokát (teljes mértékben egyetértek – egyáltalán nem értek egyet), illetve bizonyos témakörökben a véleményük szöveges kifejtésére is lehetőséget adtunk. A kérdőív eredményei alapján egyrészt megállapításokat tettünk a fenti témakörökkel kapcsolatban, illetve sikerült összevetni bizonyos elemeiben a hallgatói elvárásokat a MOME oktatási folyamatának megvalósulásával. Másrészt – ahogyan az oktatók fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetését bemutató részben már megjelent – sikerült leszűkíteni olyan témaköröket, amelyek a további beszélgetések segítségével közelebb vittek a tanítás-tanulás intézményi szintű jellemzőinek árnyalásához, ezzel együtt az esetleges problémák lokalizálásához.

A leíró statisztikai elemzések mellett egyes témakörökben összevont indexek segítségével árnyaljuk az eredményeket. A fokozatos témaszűkítés érdekében a kérdőíves vizsgálat eredményeit az indexképzések eredményei alapján taglaljuk. Röviden bemutatjuk a hallgatók tanulási profilját leíró kérdések szerint figyelemreméltó területeket olyan kérdéscsoportok mentén, mint a tanulás motivációja, ezen belül az értékelés, visszajelzés szerepe a tanulásban, a tanárok támogató szerepe, illetve az együttműködési attitűdök és megvalósulásuk a tanítás-tanulás során. Foglalkozunk továbbá a tanítás tartalmára vonatkozó, illetve a karrier- és munkaerőpiaci helyzet támogatásával kapcsolatos elvárásokkal, és az azok megvalósulásáról alkotott vélemények elemzésével.

A hallgatók az értékelés szerepét tekintették az egyik legfontosabb szempontnak azok közül, amelyek a tanulásukat leginkább befolyásolják és motiválják. Az ezt leíró megállapításokkal kapcsolatos egyetértés átlaga 4,082. A hallgatók úgy gondolják, hogy segíti a fejlődésüket, ha mások reflektálnak a feladatmegoldásaikra, ugyanakkor az eredmény szempontjából fontosnak tartják, hogy tisztában legyenek azzal, mi alapján történik munkájuk értékelése. Ezzel együtt úgy vélik, hogy a tanáraik számára is fontos, hogy támogató visszajelzést adjanak a feladatmegoldás során (3,8), hiszen a feladatmegoldás közben – tapasztalatuk szerint – rendszeres a fejlesztő szándékú értékelési helyzet, a konzultáció. Ha azonban megvizsgáljuk az értékelés megvalósulásának elemeit, azt látjuk, hogy a hallgatók szerint az adott értékelési helyzetek nem

reflektálnak eléggé az értékelés fontos, tanulást ösztönző szerepére. A válaszadók nem elégedettek teljes mértékben a tanulást segítő értékelés következetességével (3,14), illetve a fejlődést segítő visszajelzések rendszerességével (3,16). Az eredményességet támogató feladatkiadás-értékelés kontextusában viszonylag alacsony átlagot értek el a kiadott feladatok céljának pontosan értelmezhetőségével (3,27), illetve a feladat és a hozzá tartozó legfontosabb értékelési elvek céltudatos kijelölésével (2,99) kapcsolatos kijelentések.

Összességében a hallgatóknak leginkább az értékelés egyértelmű visszajelző funkciójának megvalósulásával van problémájuk, ami alapján pontosabban értelmezhetnék, mi segíti az eredményes feladatmegoldást, és milyen téren van szükségük fejlődésre – a válaszadók fele ugyanis ezt nem vagy kevéssé tartja megfelelőnek a MOME oktatási gyakorlatában. A hallgatók az értékelés objektivitásával is inkább csak közepesen elégedettek (1. ábra), „Az értékelés általában kellően objektív” kijelentés átlaga 3,08, miközben a minta 61%-a inkább nem tartja objektívnek a MOME-n folyó értékelést, hisz 3-asra vagy annál kevesebbre minősíti azt.



1. ábra. A hallgatók elégedettsége az értékelés objektivitására vonatkozóan

Az eredmények alapján a hallgatók saját tanulási profilját jellemző kérdéscsoportok közül az értékelés-visszajelzés mellett a tanárok támogató szerepére vonatkozó kérdéscsoportot érdemes bemutatni. Ebben a kombinált változóban a leghangsúlyosabb pozitív szerepe az oktatóval kialakított személyes légkörnek van (4,23). Az intézmény légköre a tanár-diák viszony alakulása szerint jó, hiszen a tanár-diák viszonyt jó hangulatúnak (3,85) ítélték meg a megkérdezettek. A hallgatók szakmailag nagyra értékelik az oktatókat, hiszen a

válaszadók majd 70%-a megbízik vagy teljes mértékben megbízik az oktató szakmai tudásában (4-esre vagy 5-ösre értékelte az adott kijelentést).

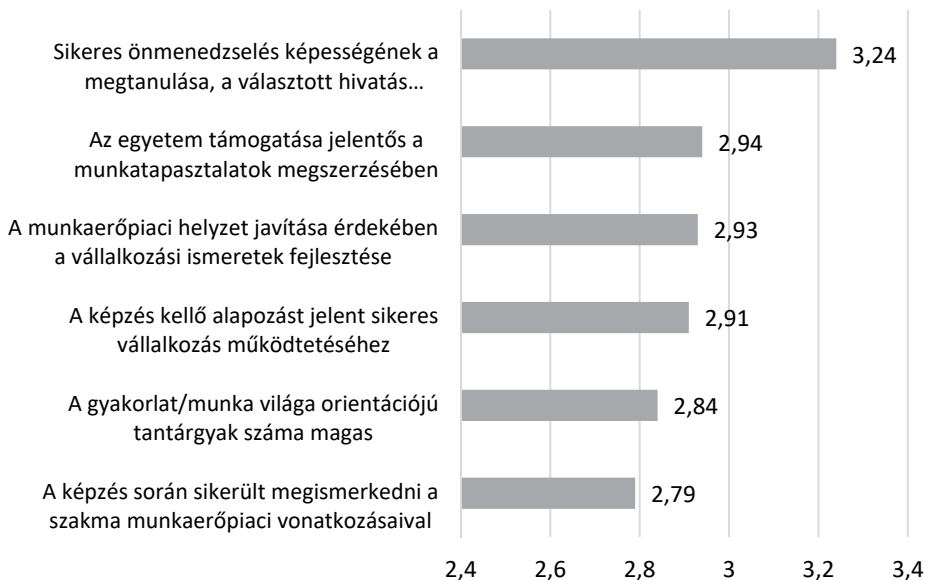
A tanulás érdekében megvalósuló együttműködésekkel kapcsolatban a hallgatók véleménye megoszlik, hiszen csaknem ugyanannyian gondolják, hogy egyáltalán nem fontos a tanulás eredményessége szempontjából az oktatók közötti együttműködés, mint amennyien ezt nagyon fontosnak tartják. Végeredményben az oktatók közötti együttműködés fontosságáról alkotott vélemények átlaga 3,20. Ugyanakkor a saját tanulási profiljukat leíró 21 állítás közül a legkisebb átlagokat az általuk igényelt tanulási segítségre (2,61) és a társakkal együtt tanulás hasznosságára (2,92) vonatkozó állítások kapták. A közös tanulásra, segítségnyújtásra utaló kijelentésekre vonatkozó csekély egyetértés egyszerre vonatkozhat az önálló tanulás, de az individuális tanulási stílus preferálására is. Végeredményben a hallgatók 44,4%-a szerint a MOME nem vagy nem nagyon járul hozzá a hallgatók együttműködési készségének növeléséhez.

A tanítás tartalmára vonatkozó elvárásokkal és azok teljesülésével kapcsolatban gap elemzést végeztünk, ami megmutatta, hogy milyen elvárások vannak a hallgatók körében az általános és szakmai kompetenciafejlesztés területén, és mit nyújt ehhez képest a MOME ezeken a területeken. A MOME-t a szakmai tudás átadása terén a többség inkább pozitívan minősítette (3,61). Az egyetemen elsajátított szakmai tudását a többség kedvezően ítéli meg, ám némileg bizonytalanok abban, mennyire sikerült kellően széles körű szakmai/tervezési tapasztalatokra szert tenni. A válaszadók 55,6%-a nem vagy kevésbé tartja kellően széles körűnek azt a tudást, amit az adott szakmai területről a MOME-n megismert. Itt valószínűleg már nemcsak a konkrét szakmai fogásokra és a korszerű technológiai tudásra gondolhatnak a hallgatók, hiszen az azokról szóló tudás átadását pozitívabban értékelték, hanem egyéb, a szakma hivatászerű gyakorlását segítő ismereteket hiányolnak.

A hasznos tudással kapcsolatos elemzés kiindulása a hallgatói szükségletek felmérése volt, amit a kapott fejlesztés megítélése követett. A hallgatók legfontosabb elvárásai a képzéssel kapcsolatban, hogy kellő technikai/technológiai tudással rendelkezzenek ahhoz, hogy a tervüket képesek legyenek megvalósítani, kreativitásuk kibontakoztatásához minél több fejlesztési lehetőséget kapjanak, továbbá minél több segítséget kapjanak az önmenedzselés és ezzel összefüggésben a kommunikációs képességeik kibontakoztatásában. A vélemények alapján minden területen érzékelhető a különbség a hallgatói elvárások és a képzés általuk vélt eredményei között. A legnagyobb elégedettség – így a legkisebb különbség – az egyetem művészetelméleti és általános műveltséget, továbbá kreatívfejlesztést

támogató szerepével kapcsolatban mutatkozik, míg a legnagyobb különbség a hallgatói igények és az intézmény által nyújtott tudás között a korszerű technológiák megismerését támogató gyakorlati képzés és az önmenedzselés, ezzel összefüggésben a munkaerőpiaci helyzet javítása érdekében szerzett tudás területén van. A karriertámogatás és a munkaerőpiaci elhelyezkedést támogató kijelentések átlaga nem éri el a 3-at (2. ábra), így ez az a terület, amelyen a hallgatók megítélése szerint legkevesebbet nyújt a MOME.

Karriertámogatás – munkaerőpiaci elhelyezkedés támogatása



2. ábra. A hallgatók elégedettsége a karriertámogatás-munkaerőpiaci elhelyezkedés támogatására vonatkozóan (öt fokú skála átlagértékei, főátlag 2,94)

Hallgatói fókuszcsoportos beszélgetés

A kutatási folyamat utolsó lépésében a hallgatói kérdőívek elemzésének eredményei alapján – akárcsak az oktatók esetében – a hallgatókat is csoportos beszélgetésre hívtuk. A csoportos beszélgetések – fentebb részletezett – több szűrőn át meghatározott témái azonosak voltak a hallgatók és az oktatók esetében. Így a beszélgetések vezérfonalait itt is a hasznos tudás (ezen belül tervezés-kivitelezés, elmélet-gyakorlat kapcsolata; piaci szereplők-szakmai gyakorlólhelyek szerepe); az együttműködés (leginkább csoportos feladatmegoldás) a tanítás-tanulás során; és az értékelés szerepe a tanulásban

(ezen belül az értékelés hatása, konszenzusos értékelési döntések, hallgatói önértékelés) témakörei jelentették. Az oktatókkal és hallgatókkal folytatott beszélgetések vezérfonalának egyezése végeredményben megkönnyítette, hogy a kutatássorozat végére leszűkített témákban egymás mellé állíthatók legyenek az érintett felek nézetei. A hallgatói beszélgetést a különböző képzési fokozatokon és minden szakon meghirdettük, hogy legyen esély a beszélgetésben részt vevő felek heterogenitásának biztosítására. A fókuszcsoportos beszélgetéseket két alkalommal, összesen 15 hallgató részvételével bonyolítottuk le, akik a BA és MA képzési szintről minden egyetemi intézetet képviseltek, miközben a hallgatók fele további végzettség megszerzése érdekében párhuzamosan a művésztanár-képzésben is részt vett.

A MOME által közvetített hasznos tudás témában a hallgatók is elmondhatták a véleményüket a tervezés-kivitelezés képzésben elfoglalt helyzetével kapcsolatban. Egyetértettek abban, hogy a tervezés mellett a kivitelezésnek is ugyanolyan jelentőséget tulajdonítanak, hiszen – amennyiben egyedi tárgyak előállításával szeretnének foglalkozni – reális, életszerű igény a technikai megvalósítás megismerése és gyakorlása. Véleményük szerint szakoktól függően értelemszerűen néhol jobban elválnak egymástól a tervezés-kivitelezés követelménye. A hallgatók elvárása szerint azonban – az oktatók által képviselt koncepcióval szemben – látszólag a kivitelezés fontosságára kellene inkább a hangsúlyt helyezni, hiszen a kivitelezés jártassága a tervezés szabadságát biztosítja. A gyakorlati képzés tehát azért nagyon fontos a hallgatók szerint – kiváltképp a BA-n –, mert gyakorlatban tanulható leginkább a „szakma”, ugyanakkor a beszélgetés során is megerősítették, hogy a MOME képzésében a kivitelezésalapú, gyakorlatorientált megközelítés nem következetes. Véleményük szerint a kivitelezés megvalósításában előnyre lehet szert tenni, amennyiben valaki képes önmagának megfelelő külső gyakorlati helyszínt találni, ezért ilyen szempontból a saját kapcsolati hálót nagyon értékesnek tartják. Úgy vélik, hogy a kivitelezés szempontjából fontos szereplők a műhelyekben dolgozó „szakoktatók” (műhelyvezetők, technikusok), akik szakoktól függően különböző minőségben alakítják a műhelyben megvalósuló munkát. Több vélemény szerint a tervezési feladatokban a MOME szellemi hozzáadott értéke nem elegendő, így több segítséget várnak.

Az elmélet és gyakorlat, illetve a szakmai gyakorlólhelyek szerepével kapcsolatban a hallgatók nagyobb része úgy gondolta, hogy az elméleti képzésben erős a MOME, ami a gondolkodás további tágítását segíti elő. Többen úgy vélték, hogy az elméleti képzés magas színvonalú, ami igazolja a hallgatói kérdőíves vizsgálat eredményeit is. A hallgatók is érzékelik, hogy a BA-n elsődleges feladat az elmélet, szakelmélet átadása, míg MA-n inkább

szemléletformálás, a nézetek tágítása, a gondolkodás fejlesztése a cél. Néha azonban kevésbé érzékelik a kapcsolatot az elmélet és a gyakorlat/tervezés között, sőt néhol szemléletbeli különbséget is felfedeznek. A hallgatók a gyakorlati képzés elmélyítése érdekében egyetértenek a piaci szereplők képzésbe integrálásával, ám a piaci szereplők bevonásának gondolata kapcsán különbséget tettek a megrendelőként és a gyártási technológiát bemutató/prolongáló külső szereplők között. Vannak szakok, ahol rendelkezésre állnak tapasztalatok mindkettő kapcsán, de más szakok esetében szinte teljesen hiányoznak ezek.

Az együttműködéssel, csoportmunkával kapcsolatban a hallgatók inkább negatív tapasztalataikról számoltak be, ami magyarázza a kérdőíves vizsgálat együttműködés témában született eredményeit. Egyetértettek abban, hogy a csoportos együttműködés megtanulására szükség van a képzés során, azonban ehhez nem kapnak kellő segítséget, hiszen az nem elegendő, hogy a képzés csoportos helyzeteket teremtsen számukra. Bár kapnak csoportos feladatokat, de ehhez nem párosul segítség a csoportban közösen megvalósuló feladatmegoldás feltételeinek megtanulására, így a csoportmunka túl stresszes a hallgatók számára, és ennek megfelelően kevés eredménnyel jár. Mint minden feladatkiadás esetében, a csoportmunkára épülő feladatkiadáskor is fontos a pontos definiálás ahhoz, hogy eredményes legyen a megoldás. Gyakran a feladatkiadásból adódó tisztázatlanság hat ki a megoldásra, majd az értékelésre is. A hallgatók kitértek a szakok és képzésformák közötti együttműködés lehetőségére is, illetve a MOME közösségépítésének fontosságára. Bár a kérdőíves vizsgálat eredményei szerint a társaktól tanulni nem tulajdonítanak lényeges szerepet a tanulási folyamatban, a beszélgetés során voltak, akik szerint a társaság, közösség szerepe fontos a tanulásban is, melyben először a közös tér megteremtésének van jelentősége, majd a közös programok szervezése tovább segíti a közösségépítést. Az egymástól tanulás fontos kontextusa a BA és az MA szintek tapasztalatainak transzparenciája és esetleges együttműködése.

A MOME értékelési gyakorlatával kapcsolatban a hallgatók a beszélgetés során is inkább a kétségeiket fogalmazták meg. A záró értékelési forma, azaz a kipakolások hangulatát a beszélgetésben résztvevők jelentős része nem kedveli – annak ellenére, hogy érti a jelentőségét. Szerintük probléma, hogy az oktatókat alapvetően nem a munkával/termékekkel kapcsolatos kíváncsiság vezérli, illetve az értékelés gyakran nem következetes, így feszültségekkel terhelt szituációként élük meg ezeket. Ez a megállapítás az oktatók beszélgetésében is megjelent. Vélemények szerint a félévzáró értékelés és a konzultációk közben elvárt fejlesztés funkciója keveredik, hiszen előfordul, hogy a féléves értékelés

során az értékelők között nincs egyetértés, így a konzultációkból következő, várt eredményhez képest új ötletek alapján vesz fordulatot az értékelés. Ezek a személyes tapasztalatok megerősítik a kérdőíves vizsgálatnak az értékelés következetlenségére és szubjektivitására utaló eredményeit is. A hallgatók is érzik, hogy az értékelésnek sok a lelki, érzelmi, emberi vonatkozása, ami konfliktusokat eredményezhet, ugyanakkor megállapították, hogy ha ezen van a hangsúly, az kevésbé segíti a fejlődésüket. Felmerült a zárt értékelés intimitásának a preferálása. A hallgatók a szöveges értékelés árnyaltságát szükségesnek és hasznosnak tartják, ugyanakkor ellentmondásosnak látják a szöveges és a számszerű értékelés egymáshoz való viszonyát. A számszerű értékek gyakran nem differenciálnak eléggé annak ellenére, hogy véleményük szerint van igény az osztályzatok kellő, valós differenciálására. A kérdőíves vizsgálat eredményeit tükrözi, hogy többen egyetértettek az önértékelés gyakorlatának hiányával, pedig megítélésük szerint az önértékelés segítené a fejlődést. Ugyanakkor úgy gondolják, hogy az önértékelés feltétele a követelmények és a feladat pontos és érthető meghatározása, továbbá az értékelés feltételeinek rögzítése. Az értékelés tekintetében a hallgatók a MOME-t végeredményben tekintélyelvűnek nevezték.

Összegzés és ajánlás

Az intézményi eredményesség belső nézőpontjának megfelelően, az érintettek nézetei alapján több problémásnak látszó elemet találtunk a tanítás-tanulás közvetlen folyamatainak tekintetében. A hasznos tudással kapcsolatban abból indulunk ki, hogy a tanulási eredményt erőteljesen befolyásolja – különösen a művészeti (design) képzés esetében – az elmélet-gyakorlat és a tervezés-kivitelezés tanítási folyamatban megvalósuló koherenciája. A hallgatói igényeknek megfelelően, az eredményesség érdekében, a képzés során nem szorulhat háttérbe a kivitelezés fontossága, így érdemes erősíteni a gyakorlat és a tervezési folyamat szintéziseként értelmezhető kivitelezés jelentőségét. A kivitelezés problémájához kapcsolódó megoldási javaslatként felvetődött egyrészt a külső gyakorlóhelyek intézmény által irányított bevonása, másrészt a műtermi és műhelymunka minőségi kihasználása érdekében a műtermek/műhelyek széles körű fejlesztésének igénye. Az intézményi irányítással és támogatással történő külső helyszínek, gyakorlóhelyek bevonását egy oktatást segítő szervezeti egység képes kellő hatékonysággal megvalósítani. Ezek az oktatást segítő feladatok összetettek, hiszen fontos az élő szakmai közélettel való kapcsolattartás, ami egyrészt jelentheti a piaci alapú megközelítés lehetősége érdekében a valós megrendelésre készülő tervezési helyzetek biztosítását, másrészt a legfrissebb szakmai tudás megszerzésének támogatására

a korszerű technikák/technológiák megismerésére alkalmas, szakmai gyakorlóhelyekkel történő, szabályozott kapcsolattartást, de ugyanúgy jelentheti a széles körű információközvetítést például pályázatokról, szponzori lehetőségekről. A műhely és műterem fejlesztésének személyi és tárgyi elemei is felmerültek, melyekre az érintettek szerint megoldást kínálhat a folyamatban lévő campus fejlesztése.

A tanítás-tanulás folyamatában az eredményességet befolyásoló tényezők közül az egyik legfontosabb – ami a MOME gyakorlatában ugyanakkor a legkritikusabb – az értékelés problematikája. A művészeti tevékenység, az alkotómunka értékelése valóban nem könnyű feladat, számtalan mérlegelendő elemet vet fel. Vizsgálati eredményeink szerint azonban az érintett felek hasonló komponensek mentén viszonyultak az értékelés kérdéséhez, de mintha ellentétesen látnák a probléma gyökerét, így annak lehetséges megoldását is. Jól érzékelhető, hogy a különböző értékelési helyzetek tanulásban betöltött szerepe az egyetem oktatási gyakorlatában nem tisztázott, így az ezzel kapcsolatos eljárás nem következetes. A pedagógiai gondolkodást hangsúlyozó különböző képzési formák biztosítása erősítheti az értékelés pedagógiai tudatosságát, illetve a téma közös – bizonyos esetekben tabukat döntő –, például intézetek szerinti és szakonkénti tematizálása segítheti az értékelési helyzetekből adódó problémák felszínre jutását. Az oktatókkal folytatott beszélgetések alapján az értékeléshez kapcsolódó folyamatos gondolkodás személyes szinten egyértelműen jelen van – kiváltképp a fiatalabb oktatók körében –, így feltételezhető az adott jelenség érzékeny és megoldást kereső megközelítése.

A jelenkor szükségleteire reagáló hasznos tudás tekintetében a kooperációra való alkalmasság bizonyosan a legfontosabbak között van. Látható, hogy ezzel az intézmény is tisztában van, hiszen a MOME intézményi stratégiájának része az integrációs formák széles körének támogatása. Az együttműködés a tanítás-tanulás közvetlen szintjén alapvetően a hallgatók közötti kooperatív, csoportos együttműködési formákban való feladatmegoldást jelenti. Az eredményekből kiderült, hogy az egyetemen viszonylag gyakori munkaforma a csoportmunka, azonban annak hasznosulásáról megoszlanak a nézetek. A hallgatók szemlélete alapján az feltételezhető, hogy az oktatók a csoportos együttműködés alkalmazásakor nem járnak el kellő pedagógiai tudatossággal, hiszen nem biztosítják a csoportos munkaforma céltudatos megalapozását a megfelelő „csoportvezetői” döntésekkel és a folyamat előkészítésével, illetve gyakran nem következetes a lebonyolítás eredményét meghatározó facilitátori tevékenység. E probléma megoldása lehet egy olyan kidolgozott, egységes pedagógiai módszertan/stratégia bemutatása az oktatóknak, mint a humanisztikus

kooperatív módszer, melynek alkalmazása közoktatási területen már ismert, és eredményei a felsőoktatásban is jól hasznosulhatnak.

Irodalom

- artenetEurope (2010): Peer Power! The Future of Higher Arts Education in Europe. ELIA, Amsterdam/Sofia.
- Biggs, J. B. és Tang, C. (2007): Teaching for quality learning at university. Open University Press/Mc Graw-Hill Education.
- Budge, K., C., A. és de la Harpe, B. (2007): Working with conceptions of teaching to underpin lasting change. In: Enhancing Higher Education, Theory and Scholarship. Published by the Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc., Milperra.
- Creemers, B. P. M. és Kyriakides, L. (2008): The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. Routledge, London.
- Derényi András (2012): Tanulástámogató eszközök a felsőoktatás és a munkaerőpiac szolgálatában. In: Schleicher N. (szerk.): Felsőoktatás és munkaerőpiac – tények, vélemények, tapasztalatok. Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola, Budapest. 34–43.
- Derényi András (2015): Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. Jel-Kép, 1 (különszám), 21–34.
- EUA (2007): Creativity in Higher Education. Report on the EUA Creativity Project 2006-2007. European University Association, Brussels.
- European Commission (2013): Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Publication Office of the European Union, Luxembourg.
- Gibbons, M. és mtsai (1994): *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage, London.
- Grubb, W. N. és Lazerson, M. (2007): Education gospel. The Economic Power of Schooling. Harvard University Press.
- Gyökös Eleonóra és Szemerszki Mariann (2015): Hol tart ma az oktatás- eredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2, 43–63.
- Halász Gábor és Fischer Andrea (2009): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Hanushek, E.A. és Woessmann, L. (2007) Education Quality and Economic Growth. The World Bank, Washington, DC.
- Hanushek, E. A. és Woessmann, L. (2012) The Economic Benefit of Educational Reform in the European Union. CESifo Economic Studies, 58(1) 73–109.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L. és Zhang, L. (2017): General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle. *Journal of Human Resources*, 52(1) 48–87.
- Hénard, F. (2010): Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education. OECD Publishing, Paris.
- Hénard, F. és Roseveare, D. (2012): *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. OECD IMHE, Paris.

- Hoidn, S. és Kärkkäinen, K. (2014): Promoting Skills for Innovation in Higher Education: A Literature Review on the Effectiveness of Problem-based Learning and of Teaching Behaviours. OECD Education Working Papers, No. 100, OECD Publishing, Paris.
- inter}artes (2008): Tapping into the potential of Higher Arts Education in Europe. ELIA, Amsterdam.
- Kálmán Anikó (2015): Study of correlations between efficient learning habits and the study achievement indicator. In: Hawwash, K. és Léger, C. (szerk.) Proceedings of the 43rd SEFI Annual Conference 2015: Diversity in engineering education: an opportunity to face the new trends of engineering. European Society for Engineering Education (SEFI), Brussels. 8.
- Kálmán Anikó, Tóth Zsuzsanna Eszter és Andor György (2016): Improving and assessing the quality and effectiveness of teaching by innovative peer review approach: Recent efforts at the Budapest University of Technology and Economics for the modernisation and quality improvement of education. In: Niemi T. és Jarvinen, H. M. (szerk.) 44th Annual Conference of the European Society for Engineering Education (SEFI): Engineering Education on Top of the World: Industry University Cooperation. European Society for Engineering Education (SEFI), Brussels. 9.
- Kálmán Orsolya (2013): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. Felsőoktatási Műhely, 7(2) 15–22.
- Kember, D. (1998): Teaching beliefs and their impact on students' approach to learning. In: Dart B. és Boulton-Lewis, G. (szerk.): Teaching and Learning in Higher Education. Australian Council for Educational Research (ACER), Melbourne. 1–25.
- Kiss Paszkál (2012, szerk.): Kiválóság a felsőoktatásban: tanulási eredmény, hallgatói bevonódás és a tanítás minőségfejlesztése. ELTE, Budapest.
- KSH (2015): A társadalmi haladás mutatószámrendszere. A tanulás egyéni, társadalmi eredménye, eredményessége (2003–2015). Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert J. és Nagy M. (szerk.): Az eredményes iskola. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 17–42.
- OECD (2016): *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
{online}: <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Postareff, L. és Lindblom-Ylänne, S. (2008): Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*. 18(2) 109–120.
- Pusztai Gabriella (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Új Mandátum, Budapest.
- Pusztai Gabriella és Kovács Klára (2015, szerk.): Ki eredményes a felsőoktatásban? Partium Könyvkiadó, Nagyvárad–Budapest.
- Ramsden, P. (1991): A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129–150.
- Richardson, J. T. E. (2000): Researching student learning: Approaches to studying in campus-based and distance education. SRHE and Open University Press, Buckingham.
- Richardson, J. T. E. (2005): Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31, 7–27.

- Sadlo, G. és Richardson, J. T. E. (2003): Approaches to studying and perceptions of the academic environment in students following problem-based and subject-based curricula. *Higher Education Research and Development*, 22, 253–274.
- Scheerens, J. (2005): Review of school and instructional effectiveness research. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report. UNESCO, Paris.
- Szemerszki Mariann (2015): Iskolai eredményesség vizsgálat. Kutatási koncepció. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Kézirat
- Tuning (2005): Tuning Educational Structures in Europe II. (szerk: Gonzalez, J. és Wagenaar, R.). University of Deusto and University of Groningen, Bilbao.
- Vámos Ágnes (2011): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (2012, szerk.): Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában. A BaBe-projekt (2006–2011). Eötvös Kiadó, Budapest.

NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK





UKIYO-E – A JAPÁN FAMETSZET MINT LEHETSÉGES GYERMEKKORTÖRTÉNETI FORRÁS

Endródy-Nagy Orsolya

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

endrody.orsolya@tok.elte.hu

Absztrakt

Korábbi gyermekkortörténeti ikonográfiai kutatások folytatásaként japán metszetek vizsgálati módszereinek bemutatására tesz kísérletet a tanulmány a rendelkezésre álló Edo-korszakból (1600–1867) és a Meidzsi restauráció (1868–1912) időszakából származó mintegy 600 digitalizált metszetet tartalmazó korpuszon. A problémafelvetés kitér arra, hogy az így feldolgozott képek más, illetve többet mondhatnak a gyermekkortörténész számára, mint az írott munkák. A viszonylag nagy történelmi áttekintésnek azért van jelentősége, hogy a későbbiekben kisebb időszakot körülhatárolva mélyebb komparatív vizsgálatokat folytathassunk. A tanulmány egyik vállalása, hogy rámutat a térség komplex világnézeti hátterére, a konfuciánus-buddhista-sintoista vonások lenyomataira. A képek alapján ugyanis feltárható, hogy a művészek előszeretettel és elementáris erővel ábrázolnak olyan témákat, mint a parányi szitakötő kergetése vagy a családi közös hálószoba következményei, illetve a japán gyermekek a természettel szerves egységben élik mindennapjaikat. A kutatásban új elemként jelenik meg az összehasonlító vizsgálat, választ keresve arra, hogyan érhető tetten a gyermekszemlélet különbsége a vizuális lenyomatokon az európai és a távol-keleti térségben (festmények, sumi-e – tus, grafika, ukiyo-e – fametszet), illetve milyen gyermekkép konstruálható a képek segítségével a választott időszakban. A kutatás olyan képelemzési módszert mutat be, amely alkalmas lehet más gyermekeket ábrázoló vizuális források használatára.

Kulcsszavak: ikonográfia; gyermekkortörténet; japanológia

Problémafelvetés

Lehetséges-e univerzális képelemzési módszer(ek)e)t találni vagy létrehozni, mely(ek) kultúrafüggetlen(ek)? Egyáltalán szükséges-e kultúrafüggetlennek lenni? Ezek a kérdések alapvető fontosságúak, ha térben és időben különböző helyről származó vizuális dokumentumokat vonunk be kutatásunkba. A tér, idő, vallás, gender és etnicitás mint befolyásoló tényező jelentkezik a vizsgált

dokumentumok esetében. Részproblémaként előkerül az ikonográfia kérdése, különböző vallási/világnézeti háttérrel különböző módon írhatja le adott kutató, sőt az alkotási folyamatot még inkább befolyásolja, hogy melyik térség, időszak és az adott időszakban milyen társadalmi, világnézeti kontextusban született a műalkotás.

Jelen kutatás fókusza a japán színezett fametszetek gyermekképi vizsgálata, így releváns az adott térség világnézeti áttekintése, jelen esetben a buddhizmus-sintoizmus és a konfucianus szemlélet lenyomatainak keresése a műalkotásokon. Enélkül mindenfajta elemzés tévútra vihet. Ráadásul Európából, Magyarországról szemlélve az adott műalkotásokat, óhatatlanul az európai zsidó/keresztény gyökerű szemlélet rabjaivá válhat az a kutató, aki nem foglalkozik a fent leírt problémakörök áttekintésével. Milyen képelméleti különbségek vannak a két térséggel foglalkozó irodalmakban, egyáltalán hogyan olvas, és milyen írásrendszert használnak az egyes régiók? Ahhoz, hogy megfelelő, adaptív kódrendszert állítsunk fel, át kell tekintenünk néhány lehetséges elemzési módszert: vajon érvényes-e egy alapvetően európai kultúrkörben megfogalmazott ikonográfiai elemzési metódus és fordítva, érvényes-e az ázsiai kultúrkörben születő módszertan? Segít-e, ha rövidebb időszakot vagy csak egy képtípust vizsgálunk? Ezekre a komplex kérdésekre igyekszik választ keresni a tanulmány. A kutatás alapvetően interdiszciplináris, számos tudományterület határterületein vizsgálódik, melyből jelen keretek között elsődlegesen a gyermekkortörténet, a japanológia és a képelmélet területére tér ki.

Elméleti keretek: a gyermekortörténettől az ikonográfiáig

Az első munka, mely a japán gyermekkor feltárását tűzte ki célul, 1901-ben született Chaplin (1901) tollából, ő elsősorban a játékok gyűjtésére és leírásukra fókuszált. A legújabb pedig egy 2016-ban született összefoglaló munka, mely a mai, globálisan érzékelhető Japánból induló gyermekeket érintő trendek gyökereit kutatja – manga, anime, Nintendo, Hello Kitty. A kötet felhívja a figyelmet arra, hogy a Japánba érkező külföldiek rácsodálkoznak arra, ahogy a gyerekekkel foglalkoznak a japánok, ugyanakkor arra is, hogy ma a gyermekek siettetése, teljesítménycentrikussá tétele a kortárs gyermekkép része (Kinski és mtsai, 2016). A japán neveléstörténettel foglalkozó kutatók csak mostanában kezdenek felfigyelni a gyermekortörténeti aspektusokra. A korábbi kutatások – így Dore (1965) *Education in Tokugawa Japan* című munkája is – elsősorban az oktatás területén vélik megtalálni a japán gazdaság gyors adaptációs tevékenységének okát, s munkájukban ezt a tézist igyekeznek alátámasztani, vagy Rubinger (2007), aki egy korábbi téves nézetet igyekszik eloszlatni, miszerint

a *terakoya* a tradicionális japán oktatási intézményben kevés taneszköz lett volna. Ezek sokféleségére az általunk vizsgált ukiyo-e (fametszetek) közt is számos példát találunk, ugyanis alaptípus az *omocha-e*, ami nem más, mint festett, színezett fametszet technikával készült játék/oktatási segédeszköz.

Kéri (2016) jelzi annak szükségességét, hogy ne kizárólag az európai/nyugati világ neveléstörténeti vizsgálatát tartsuk szem előtt, szükséges lehet a multiperspektivikus kutatás a hazai gyermekkortörténeti kutatásokban is. Kereszty (2014) szerint minden esetben a posztkolonialista szemléletmód lehet a kiindulási alap. A gyermekkortörténet alapfogalmai – Heywood (2001) szerint – a következőkben foglalható össze: bűnös/ártatlan, természet/táplálás, függetlenség/függés, kor/nem. Véleménye szerint ezekre a kérdéskörökre minden gyermekkortörténeti munkában, minden vizsgálat során ki kell térni. Az első felvetés, hogy vajon ezek a fogalompárok vizsgálhatóak-e a gyermekeket ábrázoló japán munkák alapján. A bűnösség/ártatlanság kérdésére erősen fókuszálnak az európai munkák az eredendő bűn dogmája miatt, de ahhoz, hogy erre a kérdésre kitérhessünk, meg kell ismernünk a térség világnézeti hátterét.

Japanológia

A világ kezdetekor született Izanagi férfiisten és Izanami női isten a monda szerint egy ősi mocsárból hozzák létre Japánt, égi hídon állva szent kardot mártanak a tengerbe és létrehozzák Onogoro szigetét (Reader, 2000. 46.). Már az eredetmonda is szürreális, hát még, ha ismerjük az amerikai-európai fókuszú orientalista elméletet, illetve a magyar eredetmítoszok varázslatos világát, akkor megérthetjük a távol-keleti világ iránt érzett vágy miszticizmusát. A japanológiai fókuszú kutatások virágkorukat élik Európában, így hazánkban is (Endrődy-Nagy, 2011, 2014; Farkas és mtsai, 2009; Győri, 2006; Hidasi, 2003, 2007; Székácsné Vida, 1971; Umemura, 2010, 2017), és még számos kutató törekszik a kultúra, nyelvészet, vagy épp a japán-magyar oktatás komparatív vizsgálatára. Ezekben a munkákban a meseszerű és varázslatos világ bemutatása helyett az objektív összehasonlító vizsgálatokra törekszenek a kutatók, és bár Japánban számos kutatóintézetben belül foglalkoznak az ukiyo-e (színezett fametszet) művészeti kutatásával (Fujisawa, 2008), ám a gyermekkép kibontására még nem vállalkoztak kutatók. A gyermekábrázolás gyűjtésére szép példát láthatunk a Kumon Institute katalógusában, vagy az online adatbázisokban (Japan Art Open Database, ukiyo-e search), ám ha összefoglaló munka születik, akkor sem a képekből indul ki a vizsgálat, hanem a szöveges dokumentumok illusztrálására szolgál.

A japán gyermekközpontúság világnézeti gyökerei

A világnézeti sokféleség, mely egyszerre jellemzi a japán embereket, nehezen bontható elemekre, mégis meg kell próbálkozni vele annak érdekében, hogy a műalkotásokat jobban értsük. Ezért tekintjük át azt a három erős hatást, amely minden ember sajátja a térségben: a konfucianizmus, a sintoizmus és a buddhizmus.

Konfuciusz elvei jóságot, igazságot, fegyelmezettséget, értelmességet és őszinteséget várnak az embertől, hiszen természeténél fogva jó, de e jóság állapota megbomlott, ezért szükségesek a vallási gyakorlatok, hogy visszaállítsuk a belső egyensúlyt. Véleménye szerint szükséges az ősök, fiúknak az apa, fiatalnak az idősebb, feleségnek a férj, alattvalónak a császár tisztelete. A Japánban elsősorban teret hódító zen buddhizmus vallási gyakorlásának célja a megvilágosodás, melyben fontos szerepet tölt be a meditáció. Az irányzatot Lin ji (rinzai) nyomán 1191-ben alapítja Eiszai (Cseh, 1996). A zen buddhizmus népszerűsége a mai napig töretlen.

A sintoizmus a japán ősvallás; a sintó szó jelentése: Istenek útja (kami-no micsi). Azt vallja, hogy külön istene van mindennek, azaz körülbelül 8 millió kami isten ismert. A vallás a sámánizmussal és természeti vallásokkal rokon, elvei szerint az emberek a kami(k) gyermekei, az ember isteni szent természetének megmutatkozásához el kell távolítani a tisztátalanságot (Reader, 2000). A Japánban tapasztalható gyermekközpontúság egyik bázisa is a sintó tradíciókban keresendő, például az újszülött 30. és 100. napon tett templomi látogatásának alapja, hogy az isteneknek bemutassák a gyermeket és áldást kérjenek rá az élete során. Ugyancsak gyermekközpontú tradíció a sichi-go-san: a fiúk 5, a lányok 3 és 7 éves kori szentélylátogatása november 15-én, ezzel a gesztussal segítik az áthaladást a koragyermekkorból a gyermekkorba.

A japán lélek rejtelvei

A japanológiai kutatások a gyermekkép elemeinek tartják a kodomo-rashi, azaz a gyermekiesség fogalmát, ami a gyermekek lehetőségét jelenti arra, hogy gyermekségüket megéljék szabad játék formájában. Tobin és munkatársai (2009. 224.) szerint a legfőbb értékek ugyanakkor az empátia, az alkalmazkodóképesség és a szocialitás, társakkal való együttműködés. Ezt az attitűdöt japánul amae-nek, azaz gyermeki engedelmséggnek is szokás nevezni (Doi, 1981. 51.; Numata, 2005. 260.) Érdekes, európai szemmel ellentmondásnak tűnő következtetés húzódik meg e mögött a két tétel mögött: a gyermek korlátok közé szorítva élje meg gyermekségét. Ugyanakkor gondoljunk arra, hogy Ázsia több országához hasonlóan a népsűrűség igen magas, így már csak emiatt is fontos, hogy a gyermekek korán elsajátítsák az alkalmazkodás legmagasabb fokát. Ehhez társul

a konfuciánus világlátás, ami az egymás iránti tiszteletre épít (Endrődy-Nagy, 2014). Vajon ezek a jelen korszak gyermekképére vonatkozó elemek a korábbi időszakok gyermekképében is felfedezhetők, esetleg abban gyökerezhetnek? Ahhoz, hogy a kérdésre válaszolni tudjunk, hívjuk segítségül az ukiyo-e fametszeteket.

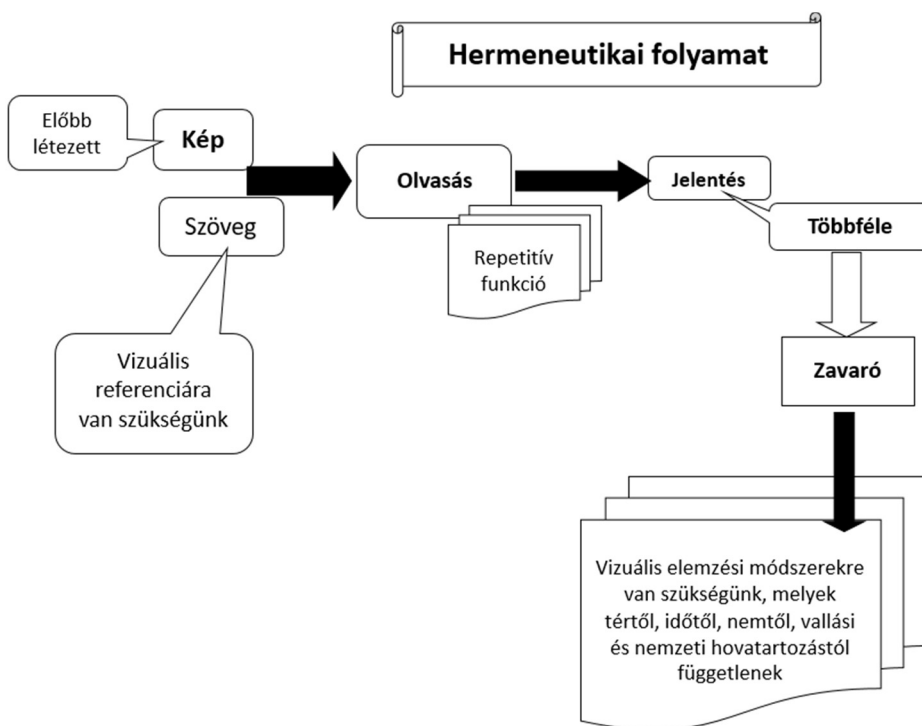
Képelmélet

Horányi (1982) szerint a képjelentés konvenciófüggő, és konstitúció eredménye, hogy mi teszi a képet képpé. Gadamer (1971) rámutat, hogy a képeket és épületeket képesek vagyunk olvasni, Thomka (1998) szerint először csak betűzgetjük, aztán olvassuk. Nyíri (2016) Elfelejtett képelméletek című munkájában jelzi, hogy a nehézséget az adja, hogy nincs konszenzus már az alappillérek tekintetében, illetve hajlamosak vagyunk megfelekedezni bizonyos elméletekről. Egy korábbi munkájában (2009) jelzi a képek konzervatív funkcióját: képesek olyan információk tárolására, amelyek más módon nem maradnak fent. Kress-Leuween (2006) szerint a képelemzés segít megérteni, feltárni a kódolt információkat. A japán vizuális dokumentumok esetén a nehézségeket fokozza, hogy egy kép dekódolása esetén figyelembe kell venni az olvasás európaiktól eltérő irányát. A képek feltárását, megértését szolgáló hermeneutikai folyamatot az 1. ábra foglalja össze (Endrődy-Nagy, 2017b):

Hogyan olvassuk a képeket? Mitől függ a képolvasás mikéntje? Véleményem szerint az olvasást befolyásolja az a tapasztalat, amivel rendelkezünk a világról, hiszen minden látott kép egy belső képen alapul, a belső képek pedig olyan küldő képeken, amelyeket korábban láttunk, észleltünk. Illetve az olvasást befolyásolhatja a társadalmi kontextusunk, nemünk, világnézeti, vallási hovatartozásunk, az adott időszak és térség, környezet, amibe beleszületünk. Mindezek miatt egy adott képnek számos olvasata lehetséges. Fontos lenne olyan vizuális elemzési módszereket megalkotni, amelyek a fenti tényezők hatásait figyelembe veszik (Endrődy-Nagy, 2017b).

Addis (2005) *Hogyan nézzük a japán művészetet?* című munkájában foglalja össze, hogy a japán művészet befogadásához milyen háttérrel kell/érdemes rendelkezni. *Hogyan nézzük, hogy lássuk is?* – teszi fel a kérdést Addis (2005. 7.). Egyrészt mellett élő ellentétek országa, a zen béke és a felhőkarcolókkal teli nyüzsgés kettőssége van jelen, így í vallás, zene, színház, nyelv sokat segíthet a befogadásban. Ezen tényezők közül jelen munka elsősorban a vallási vonatkozásokra tér ki, de tudomásul kell vennünk, hogy a természet iránti tisztelet és megértés minden alkotás része, és ennek lehet része az is, hogy a művész fával dolgozik az alkotáskor, hiszen fadúrcra készül a metszet, így a „természetesség érzése” mindig jelen van. Addis (2005. 9.) felhívja a figyelmet

arra, hogy sokszor a természet kifejezőereje fontosabb, mint a kidolgozás. Véleménye szerint a másik jellegzetesség a külföldi hatás és ennek tökéletesítésére való igény, végül a tér és az aszimmetria kölcsönhatása; a nyitott téralakítás változatosságot, dinamizmust sugall. Felhívja a figyelmet két érdekes karakterre: az egyik a szélsőségekre való hajlam, ugyanaz a művész egyik művén dinamikus vonalakkal, másik alkotásán aprólékosan kidolgoz mindent, a másik, hogy humor és játékoság hatja át a művészetet. Az emberi gyarlóság gúny tárgya lesz. Kacagjunk magunkon, vallja a japán művészet.



1. ábra. A képolvasás lehetséges folyamata (Endrődy-Nagy, 2017)

A gyermekkortörténeti ikonográfia

Az ikonográfia a művészettörténet segédtudományaként vált elismert diszciplínává. Azt vallja, hogy a műalkotás rejtett jelenségek hordozója, amit különféle módszerekkel kell megfejteni (Endrődy-Nagy, 2015). A nemzetközi neveléstörténeti szakirodalomban 1999 óta találunk ikonográfiára épülő munkákat (pl. Depaepe és Henkens, 2000; Grosvenor, 1999; Mietzner és mtsai, 2005), ám ezek mindegyike fotókra épít. Hazánkban 2008-tól folyamatosan

születnek ikonográfiával foglalkozó tanulmányok, illetve olyan munkák, amelyek módszertana az ikonográfiára épül. Az első jelentősebb munkák történeti háttérrel 2008 és 2010 közt születtek (Endrődy-Nagy, 2010; Géczi, 2008; Géczi és Darvai, 2010; Kéri, 2008; Mikonya, 2008), egy kivétellel a fotókra építenek, majd 2010-ben szintén megjelent néhány ikonográfiára épülő módszertani tanulmány (Endrődy-Nagy, 2010; Géczi, 2010). Három módszertani disszertáció is született: Somogyvári (2015) a fotók elemzésére, Endrődy-Nagy (2015) a festészetre fókuszálva mutat be lehetséges elemzési metódusokat, Tamba (2016) pedig egy iskola művészetéből kiindulva adott hasonló támpontot.

A Gyermeknevelés egyik 2017-es számában számos kutató ikonográfián nyugvó módszertani írását kiáltványként adja közre (Endrődy-Nagy 2017a). A gyermekkortörténeti ikonográfia területén belül a kutatók bátrabban nyúlnak fotókhoz, mint más vizuális dokumentumokhoz, ezért lényeges, hogy olyan munkák is szülessenek, amelyek festmények, fametszetek vagy más vizuális források elemzését végzik.

Kutatási módszerek

A kvalitatív kutatás alapvetően a korábbiakban feltárt ikonográfia-vizuális antropológia módszertanát teszi próbára: vajon validnak tekinthetők a japán metszetek tekintetében a gyermekkortörténeti ikonográfia lehetséges metódusai? A módszertant az európai reneszánsz időszakában tesztelhattük különböző vizuális forrásokon, fametszeten, festményen, miniatúrán. Több módszer kombinációjával, dekódolt információk segítségével alaposabb, árnyaltabb gyermekkép rajzolódik ki egy-egy időszakban. A jövő feladata a fent említett tér-idő-nem-világnézet-nemzeti hovatarozás figyelembevételével kialakítható módszertan vagy módszertanok kidolgozása. A módszertanhoz Panofsky (1984), Bouteaud (1989) és Collier (2010) munkáit dolgoztam fel.

A buddhista ikonográfiáról ismert tény, hogy az ábrázolások minden részletét meghatározza (Cseh, 1996), és mint ahogy az európai képek esetén, a japán dokumentumoknál is fontos, hogy lehetőleg olyan dokumentumokat találjunk, amely a köznapi emberek életét jeleníti meg. Az ukiyo-e japán színezett metszetek erre alkalmasnak tűnnek, nagy számban és könnyen hozzáférhetőek, nem isteneket, hanem hétköznapi szituációkban tevékenykedő embereket ábrázolnak. Addis (2005. 115.), a japán művészet kutatója a következő szempontokat javasolja megfigyelni a metszetek esetén:

Művész és terv: Mit árul el a nyomat a művészről? Milyen szokatlan vonások fedezhetők fel a metszeten? Hogyan épül fel a kompozíció? Milyen a vonalvezetés? A színek természetesek, élethűek?

Levonat – az adott nyomat megfigyelése: Élesek vagy elmosódottak a kontúrok, vonalak? Kimaradások, átfedések vannak az alkotáson? Folytonosak vagy szaggatottak a vonalak?

Állapot: Üdék vagy kifakultak a színek? Ép, körülvágott vagy szabálytalan a széle, roncsolódott? Beszennyeződött vagy tiszta a papír? Hajtás, javítás van a képen? Milyen általános állapotban van?

Kontextus: Mit mond a nyomat a keletkezéskori Japánról? Kifejezi a múltó világ értékrendjét? Realista vagy eszményített az ábrázolás? Természet iránti magatartásból mit érzékeltet?

A kép általános leírásánál próbáljuk követni a Panofsky-féle preikonografikus leírás lépését, illetve Bouteaud technikai lépéseit, mivel munkánk így alaposabb lehet – és ha ukiyo-e képeket elemzünk, javasolt a fenti szempontokat is figyelembe venni. A módszertan feladatai az anyaggyűjtés után a csoportok, témakörök kialakítása, majd az elemzések elkészítése, végül az európai mintával való összevetés.

A korpusz

Annak érdekében, hogy hétköznapi szituációkról, játékokról, gyermekekről találjunk értékelhető, elemezhető metszeteket, az ukiyo-e zsánerképei megfelelő választásnak bizonyulnak. Az ukiyo-e ugyanis egy olyan japán fametszet, amely típus hagyományosan hétköznapi szituációkat ábrázol. Szokás az elillanó világ képeinek is nevezni (Shinichi és Shoichiro, 1998; Umemura és mtsai, 2010). Egyrészt a korábban említett módon számos ingyenes adatbázisban tárolják a digitalizált változatukat, másrészt készítésük aranykorában, a 17–19. században nem volt cenzúra az alkotásukkal kapcsolatban, azaz bármely, Európában akár tabunak számító témára találhatunk példákat (pl. szexualitás, szülés, halandóság), és a gyermekkor vagy az időskor is kedvelt témája ezeknek az ábrázolásoknak. Az egyes képtípusokra külön elnevezést használ a művészeti irodalom és így a keresésük is könnyebb, a *'bijin-ga'* például a nőalakokat ábrázoló, női szépséget fókuszba állító képtípus elnevezése, és sokáig a gyermekeket ábrázoló képek csoportja is ide tartozott (Shinichi és Shoichiro, 1998), így a keresés elsősorban ezek között történik. Ennek oka lehet, hogy a női szerepek közé sorolják a gyermeknevelést. Ezen túl a *'shun-ga'* típusú ábrázolások közt is találunk példákat, melyek a szexualitást állítják középpontba. Ennek oka a lakhatás térelrendezésében keresendő, hiszen a családi szobában együtt aludt a gyermek a szülőkkal. A korpusz jelenleg több mint 600 metszetet tartalmaz, mind kapcsolatban áll a gyermekkorral és a gyermekekkel.

A kutatáshoz felhasznált adatbázisok és helyszínek: Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Múzeum, Budapest (2700 db), Szépművészeti Múzeum, Boston (37.142 db),

Smithonian Intézet, Washington (1450 db), Ukiyo-e Search (online adatbázis), Japan Art Open Database (online adatbázis), Kumon Oktatási Intézet, Osaka (gyermekábrázolások gyűjteménye). A következő nagyobb csoportokat lehet kialakítani az átvizsgált adatbázisokban fellelhető metszetekből: gyermeknevelési szokások és ebből kibontva az anya-gyermek kapcsolat; gyermekek mindennapjai és ezen belül a játék szerepe; gyermekszerepek; gyermekkor szakaszai és helyszínei: otthon és az intézményes tanulás; halandóság – betegség/egészség. Külön csoportot és külön kutatást lehetne indítani a már említett omocha-e típusú dokumentumokból, melyek közé tartoznak a táblás- és kártyajátékok, tanszerként használt eszközök.

A diszkusszió kérdéskörei

A képek elemzése közben a következő kérdések merülnek fel: A természet csodálata – a harmónia kérdése, mely a vallással/világnézettel (konfucianizmus, buddhizmus, sintoizmus) áll összefüggésben (Emmanuel, 2016). Úgy tűnik, hogy a japán metszeteken sosem látunk a természet uralására utaló cselekedetet, viszont a harmóniára számos példát: a csersznyevirágzás csodálata, a szitakötő kergetése, játék a természetben. Míg azonos időszakban Európában az egyik leggyakoribban ábrázolt játékszert például a disznóhólyag, amit felfújva lufiként, labdaként használhattak, esetleg csak felfújták.

A játék szerepe, fontossága – már az első átnézéskor látható számos hasonlóság az európai és a japán játékszerek között, de ahhoz, hogy a játékok szerepét megértsük, további kutatásokra van szükség, ebben lehet majd jelentősége az omocha-e típusú festett játékok tanulmányozásának. A képanyagban a korszak Európájához hasonlóan találunk labdaszerű eszközöket, karikát, pörgettyűt, babzsákot, babát – Japánban ez elsősorban fából készül (ez a kokeshi). Vannak az európaiktól eltérő játékszerek is, mint a kendama, ami egy hagyományos ügyességi fajáték, egy kalapácsszerű eszközre kell a rajta lógó golyót feldobni. Ugyanebben az időszakban éli virágkorát Európában a kolf, ami egy hokihoz és golfhoz hasonló, jégen játszható játék (Endrődy-Nagy, 2015).

A gyermekek patrónusa – érdekesnek látszik és további kutatásokat igényel az a feltételezés, hogy a japán kultúrában létezik Hotei, a gyermekek védőistene (Bunce, 2001; Getty, 1998), akit gyakran ábrázolnak gyerekektől körülvéve, játszva, kiabálva, vidáman bohóckodva, boldogan énekelve, zászlókkal. Előfordul olyan ábrázolás, ahol a hátán egy lányt visz át a vízen, aki rendkívül fáradtnak látszik. A keresztény hagyományokban Szent Kristóf, a gyermekek patrónusa, a legenda szerint Jézust vitte hasonló módon a vállán.

Betegség, halandóság – mind a két kultúrában találunk beteg gyermekük miatt aggódó asszonyokról ábrázolást. Az ukiyo-e képeken a rémálommal küzdő

ijedt gyermek ábrázolása is előfordul (1. kép), és számos esetben a gyermek betegségét kezelő édesanyja is látható. Gyakoriak az ehhez hasonló szituációk a képeken. Ugyancsak mindkét régióban fellelhetőek a csontvázábrázolások. Míg Európában inkább a középkor, reneszánsz idején, a haláltánc motívumaként jelenik meg, addig Japánban a 17–19. század között is találni embereket ijesztgető csontvázról ábrázolást.

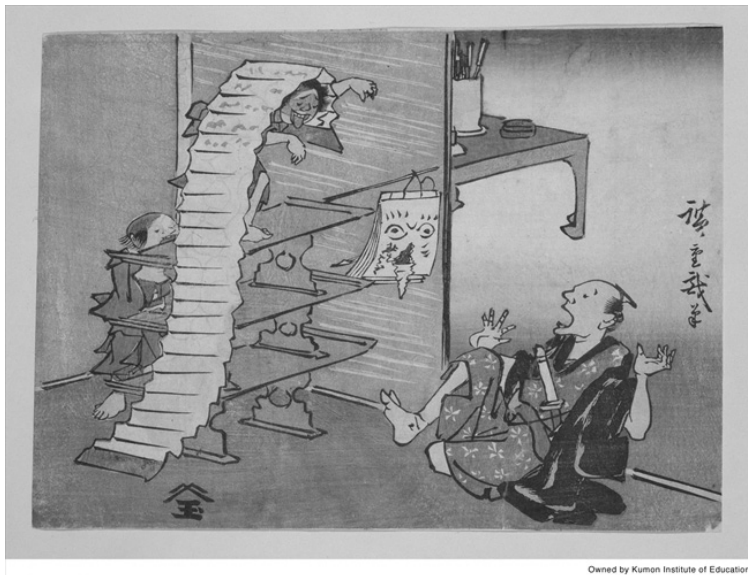


1. kép. Kitagawa Utamaro: Rémálomtól megriadt gyermek és anyja – gyermek szellemekkel álmodik (1800–1801, ukiyo-e fametszet, Osaka, Kumon Oktatási Intézet)

Gyermeknevelési szokások – az ukiyo-e hétköznapi szituációkat ábrázoló képei között számos gyermeknevelési szokást fedezhetünk fel: fürdetés, gondozás, etetés, szoptatás, fésülés, ezek a leggyakoribb ábrázolások. A mozdulatok az anyai szeretet megnyilvánulásait tükrözik. Míg az európai ábrázolásokon a szoptatás legtöbbször a szabadban zajlik, addig a japán képeken minden esetben szobabelsőben, intim pillanatban láthatjuk az édesanyját gyermekével. Érdekes lesz a további kutatások után elgondolkozni ennek

jelentésén. Érdeemes megemlíteni a képek címadását is, mely sok esetben jelzi, hogy a gyermek kincs, külön kifejezés (kodakara) is van erre a japán nyelvben (Shinichi és Shoichiro, 1998).

Intézményes nevelés – a már említett terakoya a tradicionális japán iskola, ami a templomok részeként, mellette vagy benne működik (a mai napig van olyan óvoda és iskola, ami így helyezkedik el). Úgy tűnik, hogy az iskolamester nem minden esetben ura a gyermekek nevelésének, vannak olyan ábrázolások, ahol a gyermekek az iskolamestert ijesztgetik ráugorva, vagy meglepve valamilyen tevékenységgel (2. kép). Németalföldön Ostade vagy Steen előszeretettel ábrázolt hasonló szituációt.



2. kép. Utagawa Hiroshige: *Rosszcsont fiúk a terakoya iskolában az Edo-korszakban (1839–1844, ukiyo-e fametszet, Osaka, Kumon Oktatási Intézet)*

Összegzés

Ahhoz, hogy következtetéseket vonhassunk le, további kutatások szükségesek az egyes képek, képcsoportok mélyebb elemzésével. Azon is érdemes elgondolkodni, hogy rövidebb korszak képeit elemezzük, különösen érdekes lehet az átmeneti időszakok megtalálása, ezért szükséges először egy nagyobb időszakot áttekinteni, majd kiválasztani azt a periódust, amikor jelentős változás érzékelhető a gyermekkép alakulásában. Végezetül meg kell említeni, hogy a nézőpont és a képolvasás módja befolyásolhatja a kép értelmezését, mit lát az

európai befogadó és mit a japán, illetve más ázsiai ország befogadója. Ahogy hangsúlyoztuk, a képek – a kódolt szövegek őrzői – fontos konzervatív funkciót töltenek be, jelen esetben a japán gyermekkép változását követhetjük nyomon. Az ukiyo-e fametszetek a hétköznapi gyermeknevelési szokásokba, a gyermekek iránti attitűd változásába engednek bepillantást, így alkalmasak gyermekkortörténeti dokumentumnak, egy lehetséges gyermekképi narratívát olvashatunk ki segítségükkel az Edo-korszak és a Meidzsi-restauráció korszakából. Ez a narratíva egy huncut, játékos gyermekképet mutat, olyan gyermek képét, aki szüleit tiszteli, a természettel harmóniában nevelkedik az anyai gondoskodással körülvéve. A képek mindegyike a konfucianus, a sintó és a buddhista világnézet/vallás jegyeit erőteljesen magán viseli, akár a természettel való harmóniát, akár a tiszteletteljes magatartásra való törekvést vesszük figyelembe.

Támogatás

A kutatást az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAM Nemzeti Felsőoktatási Kiválóság Ösztöndíj – Felsőoktatási Fialat Oktatói, Kutatói Ösztöndíj ÚNKP-17-4 támogatja.

Irodalom

- Addis, S. és Seo, A. Y. (1996): *How to look at Japanese art*. Harry N. Abrams. New York.
- Boutaud, J.-J. (1989): *Application des recherches en iconographie publicitaire à la pédagogie de l'expression en I.U.T*, ANRT, Lille 3, France.
- Bunce, F. W. (2001): *A Dictionary of Buddhist and Hindu Iconographic – Illustrated*, New Delhi, D.K. Printworld
- Chaplin, M. A. (1901): *Child-life in Japan and Japanese child stories*. Heath & Co., Boston DC.
- Collier, M. (2010): *Approches to analysis in visual anthropology*, in. van Leeuwen, Theo – Jewitt, Carey (eds., 2010): *Handbook of Visual Analysis*, Sage, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington. 35-61.
- Cseh Éva (1996): *Japán buddhista művészet*. Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum, Budapest.
- Depape, M. és Henkens, B. (2000): *The History of Education and the Challenge of the Visual*. *Paedagogica Historica*, 36.
- Doi, T. (1981): *The anatomy of dependence – The key analysis of Japanese behavior*, Kodansha international, Tokyo, 180.
- Dore. P. (1965): *Education in Tokugawa Japan*. (International Library of Sociology and Social Reconstruction.) 13, 346. 8 plates. University of California Press, Berkeley and Los Angeles (London: Routledge and Kegan Paul).
- Emmanuel, S. M. (2016, szerk.): *A Companion to Buddhist Philosophy*. Willey Blackwell, UK–USA.

- Endrődy-Nagy Orsolya (2015): *A reneszánsz gyermekképe – A gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában, ikonográfiai elemzés*. Eötvös kiadó – TEPA, Budapest.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2016): *Paintings and Illuminated Manuscripts as Sources of the History of childhood: Conceptions of Childhood in the Renaissance*. In: Benedek, A. és Veszelszki Á. (szerk.): *In the Beginning was the Image: the Omnipresence of Pictures*. Peter Lang, Frankfurt. 91–103.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2011): *Childhood in Japan: Teaching ESL in a Japanese International Preschool*. In: Zelényi A. és Zsibók A. (szerk.): *Szaknyelvoktatás és multikulturalitás*. Lingua, Corvinus Nyelvi Napok, Budapest, 2011. április 28–29.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2014): *Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon*. In: Márkus É. és Trentinné Benkő É. (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 179–203.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2017a): *A gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványa*. *Gyermeknevelés*, 5(1) 1–3.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2017b): *A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei*. *Gyermeknevelés*, 5(1) 110–122.
- Farkas Ildikó, Szerdahelyi István, Umemura Yuko és Wintermantel Péter (2009): *Tanulmányok a magyar–japán kapcsolatok történetéből*. Eötvös kiadó, Budapest.
- Fujisawa M. (2008) *Play with Japanese Ukiyoe, Entry of Edo Culture*
- Gadamer, H-G. (1997): *Az épületek és képek olvasásáról* In: *A szép aktualitása*, Budapest.
- Géczi János és Darvai Tibor (2010): *A sajtófotók gyermekképe a nevelésügyi folyóiratokban, 1960–1980*. Iskolakultúra. 20(7–8) 35–54.
- Géczi János (2008): *Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya*. Iskolakultúra, 18(1–2) 108–119.
- Géczi János (2010): *A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya*. Iskolakultúra, 20(1) 79–91.
- Gerstle, C. (1989, szerk.): *18th century Japan*. Allen and Unwin, Australia.
- Getty A. (1988): *The Gods of Northern Buddhism. Their History and Iconography*. Dover, New York.
- Gordon-Győri János (2006). *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Grosvenor, I. (1999): *Silences & Images: The Social History of the Classroom (History of Schools and Schooling)*. Peter Lang, Frankfurt.
- Heywood, C. (2001): *History Of Childhood*. Blackwell Publishers Ltd., Malden, USA.
- Hidasi Judit (2003): *Vissza Japánba*. Terebess Kiadó, Budapest.
- Hidasi Judit (2007): *Gyermeknek lenni Japánban*, Kilátó, letöltés helye: <http://magyar-irodalom.elte.hu/ezredveg/0712/07124.html>, ezredvég XVII. évfolyam 12. szám - 2007. december
- Kereszty Orsolya (2014): *Postcolonial perspective in the history of education: research problems and trends in an international context*. *HERJ – Hungarian Educational Research Journal*, 4, 1–10.
- Kéri Katalin (2008): *Gyermekábrázolás az 1950-es években a Nők Lapja címlapjain*. In: Kozma T. és Perjés I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 203–212.

- Kéri Katalin (2016): Adatok és művek a nem nyugati kultúrák neveléstörténetének kutatásáról (historiográfiai áttekintés). Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Kinski, M., Salomon, H. és Großmann, E. (2016, szerk.): *Childhood in Japanese History. Concepts and Experiences/Kindheit in der japanischen Geschichte. Vorstellungen und Erfahrungen*, Harrassowitz, Wiesbaden.
- Kress, G. és Leeuwen, T. V. (2006): *Reading Images, The Grammar of Visual Design*. Routledge, Taylor & Francis Group, London–New York.
- Mietzner, U., Meyers, K. és Peim, N. (2005, szerk.): *Visual History: Images of Education*. Peter Lang, Frankfurt.
- Mikonya György (2008): Gyermekkor az 1950-es években – a dokumentarista fotográfia alapján. In: Perjés I. és Ollé J. (szerk.): *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*: VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és összefoglalók.
- Numata, H. (2006): Amit a gyerekek az oktatás modernizációjával veszítettek: a nyugat európai és a kelet-ázsiai tapasztalatok összehasonlítása, In: Bray, M. és Tóth P. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia: Folytatódó hagyományok, új kihívások és új paradigmák*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 241–267.
- Nyíri Kristóf (2009): Gombrich on Image and Time. *Journal of Art Historiography*, 1, 1–13.
- Nyíri Kristóf (2016): Elfelejtett képelméletek. In: Benedek A. és Nyíri K. (szerk.): *Képi tanulás műhelye füzetek*, 2016/3.
- Panofsky, E. (1984): *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Reader, I. (2000): *A sintoizmus*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Rubinger, R. (2007): *Popular Literacy in Early Modern Japan*. University of Hawai, Honolulu.
- Shinichi, I. és Shoichiro, K. (1998): *Children represented in Ukiyo-e*. Kumon Children Research Institute, Osaka.
- Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*, Gondolat, Budapest.
- Székácsné Vida Mária (1971): *Gyermekművészet Japánban*, Corvina Kiadó, Budapest.
- Támba Renátó (2016): Gyermekkor és gyermeknevelés a vásznanon. A dualizmuskori gyermekszemlélet megjelenítése egy festőiskola példáján. *PhD-értekezés*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Thomka Beáta (1998): Képi időszerkezetek. In: Thomka B. (szerk.): *Narratívák 1., Képleírás, képi elbeszélés*, Kijárat Kiadó, Budapest. 7–17.
- Tobin, J., Hsueh, Y. és Karasawa, M. (2009): *Preschool in Three Cultures Revisited*. The University of Chicago Press, Chicago–London.
- Umemura, Y. (2006): *A Japán-tengertől a Duna-partig. Imaoka Dzsucsiró életpályája a magyar–japán kapcsolatok tükrében*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Umemura, Y. (2017): *Japánok és magyarok egymásról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Umemura, Yuko, Gáspár Annamária és Cseh Éva (2010): *Ukiyo-e. Az ellillanó világ képei. Válogatás gróf Vay Péter japán fametszet gyűjtéséből*. In: Umemura, Y. és Fajcsák Gy (2010): *Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum, Budapest*. (Sorozat: Bibliotheca Hungarica Artis Asiaticae. Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum kiskönyvtára 2.)



NEM SZAKMAI TARTALMAK MEGJELENÉSE A NÉPTANÍTÓK LAPJÁBAN (1868–1892)

Nóbik Attila

SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet
nobik@jgypk.szte.hu

Absztrakt

A kutatás a professzionalizációval és a néptanítói szakmáossodással kapcsolatos korábbi eredményekre építve azt vizsgálta, hogy a korszak legjelentősebb pedagógiai folyóiratában, a Néptanítók Lapjában milyen nem szakmai tartalmak jelentek meg. A kutatás során a nem szakmai tartalmak alatt a néptanítóság életéhez szorosan hozzátartozó, de nem kifejezetten tanítási-nevelési feladatokkal kapcsolatos közleményeket értettem. Megállapítható, hogy a nem szakmai tartalmak közül a legmeghatározóbbak a néptanítók mellékjövedelmét biztosító mezőgazdasági ágakkal kapcsolatosak. A méhészettel kapcsolatos írások elemzése alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a témában publikáló néptanítók kettős identitása (tanító és/vagy méhész) ritkán reflektált egymásra, és a legtöbb szerző ebben a tanítói közegben méhészként publikált.

Kulcsszavak: néptanítói szakmáossodás; pedagógiai sajtó; dualizmus

Bevezetés

Az elmúlt évtizedben a professzionalizáció-kutatások részeként a magyar neveléstörténet-írás a néptanítói szakma kialakulásának számos aspektusát feltárta (Németh, 2005, 2008, 2013). Ilyen például a tanítóképzés története (Kelemen, 2007; Donáth, 2008a, 2008b), a tanítói kézikönyvek gyermekepe (Pukánszky, 2005), a képzésben használt tankönyvek sajátosságai (Nóbik, 2006), illetve a 19. és a 20. század fordulója tanítói életvilágának jellemzői (Baska és mtsai, 2001). Ezek a kutatások elsősorban a néptanítói tudáskanon alakulására fókuszáltak. Miközben a szakmáossodás részfolyamatairól ma már számos részismerettel rendelkezünk, a néptanítóság mindennapjainak vizsgálata kevésbé került a kutatások homlokterébe.

Jelen kutatásomban annak feltárására tettem kísérletet, hogy a korszak legfontosabb, néptanítóknak szóló szakmai folyóiratában, a Néptanítók Lapjában milyen nem szorosan szakmai tartalmak jelentek meg. Abból a feltételezésből indultam ki, hogy a néptanítók életvilágához szorosan hozzátartoztak a nem szorosan iskolai és pedagógiai tevékenységek is. Már itt érdemes megjegyezni,

hogy a „nem szakmai” kifejezés ebben a kontextusban nem jelenti, hogy az elemzett tevékenységek nem tartoztak a néptanítók elvárt feladatai közé, vagy ne lettek volna a néptanítói szakmaiság részei. Pusztán, ahogy arra a tanulmányban is utalni fogok, azoknak a feladatoknak a megnevezésére szolgál, amelyek nem az iskolai-tantermi oktatói munkájukhoz kapcsolódtak.

A kutatás legfontosabb kérdései a következők: Milyen nem szakmai tartalmak találhatóak a Néptanítók Lapjában? Melyek ezek közül a leginkább meghatározóak? A nem szakmai tartalmak megjelenítése közben a néptanítók reflektálnak-e a néptanítói pálya jellegzetességire? A tanulmány első részében az elméleti háttérként szolgáló professzionalizáció-történeti kutatásokat ismertetem. Majd áttekintem a magyar néptanítás szakmáadásával kapcsolatos eddig eredményeket. A pedagógiai sajtó bemutatása után a méhészet témáján keresztül mutatom be a nem szakmai tartalmak megjelenését és szerepük lehetséges értelmezését a néptanítás szakmáadásában, identitásának alakulásában.

Professzionalizáció és szakmáadás

Az utóbbi évtizedekben megjelent, a különböző értelmiségi csoportok társadalomtörténetét elemző kutatások gyakran használják a professzionalizáció kifejezést. A nyugati szociológiai és történeti kutatásokban Parsons 1939-es tanulmányával jelent meg a modern professziók kialakulásának vizsgálata (pl. Freidson, 1986; Parsons, 1939; Wilensky, 1964). Ennek a korai kutatási hullámnak az alapvetéseit Kovács M. Mária (2001. 15.) így foglalta össze. „A professzionalizáció strukturális kulcselemei [...]: a piaci versengés korlátozása, a vizsgarendszeren alapuló létszámkontroll, a monopólium, az autonómia és a minden praktizálóra nézve kötelező etikai normák.” A professzionalizáció a hagyományos értelmezés szerint az a folyamat, amelynek során a korábbi céhszerű szakmai szervezetekből professzionális szakértelmiségi csoportok alakulnak ki.

A professziótörténeti kutatások a német nyelvterületen is teret nyertek (pl. Tenorth, 1999). Ezek azonban nem igazolták a liberális Parsons-féle iskola azon feltételezését, hogy a professziók kialakulása tulajdonképpen a középkori eredetű céhek adaptálódása a modern kihívásokhoz és a kapitalizmushoz. Így a német kutatások a professzionalizáció sajátos kontinentális modelljeit keresték. „Az angol úttól való eltérés okait azonban nem feltétlenül abban kell keresni, hogy a közép-európai régiók gazdaságának, társadalmának vagy akár intézményeinek fejlettsége eltért volna a Nyugat fejlettségi szintjétől. A legfontosabb különbség inkább a felsőoktatási rendszerben volt. A Habsburg Birodalom egyetemei a 18. század óta nyitottabbak voltak a szakértelmiségi

foglalkozások alapjául szolgáló tudományszakok előtt, mint Anglia egyetemei. A modern tudományszakokat központilag irányított reformok útján, viszonylag korán bevezették az egyetemek tananyagába. Közép Európában tehát a szakértelmiség fejlődése — Wilbert Moore szavaival — »egyenes vonalú történeti úton« haladt.” (Kovács M., 2001. 29.).

Poroszországban, ennek nyomán Magyarországon is a szakértelmiség kialakulása a felvilágosult abszolutista államok gondoskodása mellett ment végbe. Ez megfigyelhető például az orvosok esetében is, ahol 1760-ban Mária Terézia elrendelte, hogy az orvosi céhekbe minden orvosi diplomával rendelkezőt fel kell venni (Kovács M., 2001. 29.). Míg az angolszász területeken a szakmai szervezetek biztosították a minőséget, addig Közép-Európában a praktizálás – és tulajdonképpen a minőség – alapjává az államilag szervezett és/vagy felügyelt egyetemek és vizsgarendszerek váltak.

Mivel a közép-európai régióban, így Magyarországon, és a sokáig elkülönült közigazgatási egységként létező Erdélyben is a szakértelmiség kialakulása az állam ösztönzésére, a megkésett polgárosodással párhuzamosan ment végbe, erős volt ezeknek a szakmáknak az állami hivatalnoki jellege. Igaz ez a vizsgált néptanítóságra is. Bár a nem állami elemi népiskolák tanítóit hivatalosan csak az 1907. évi XXVII. törvény tette köztisztviselővé, képzésüket, végzettséghez jutásukat, munkájuk körülményeit és tartalmát számos állami jogszabály szabályozta. Ebben a minőségben a néptanítók számos olyan egyházi (pl. kántor, harangozó) és „állami” feladatot elláttak, amelyek nem kifejezetten tantermi feladataikhoz kapcsolódtak. A falusi néptanítók a közösség szellemi vezetőiként a hatalom által fontosnak tartott tudás és ideológia közvetítői voltak.

A professzionalizációs folyamatok elemezése kapcsán kulcskérdés maguknak a professzióknak a definiálása, leírása. A professziók hagyományos értelmezés szerint olyan tudásigényes foglalkozáscsoportok, amelyek jellemzően felsőfokú képzésen, szakképzésen és tapasztalaton alapulnak. Sajátos társadalmi szükségletekhez kapcsolódnak, autonómiával rendelkeznek a klienseikkel és az állammal való kapcsolataikban, és speciális tudásuk, viselkedéskészletük és szakmai etikájuk van (Evetts, 2003. 397.; Horn, 2016. 131.). A nemzetközi szakirodalomban hosszas viták folytak a professziók mibenlétéről. Ennek során világossá vált, hogy egyes foglalkozáscsoportok, például a néptanítóság, nem felelnek meg a fent vázolt kritériumoknak. Így esetükben a jellemzőiktől függően foglalkozásokról vagy fél-professziókról beszélhetünk.

Halmos és Szívós (2010. 6–7.) hangsúlyozza, hogy a hivatásokat és a szakmákat nem feltétlenül a munkakör kompetenciamonopóliuma különbözteti meg egymástól. Következésképpen fogalmazzák meg a kétféle csoport közötti különbségeket: „Az értelmi hivatások a többi szakmához képest

presztízstöbblettel rendelkeznek; gyakorlóik bizonyos értelemben felsőbbrendűnek tartják magukat, és általában mások is annak tartják őket.” Ezért a professzionalizációs elméletekkel kapcsolatban érdemes megkülönböztetni a professzionalizáció és a szakmásodás fogalmát. „[...] a professzionalizáció fogalmát a szakértői vagy tudáselit [...] egyetemen megszerzhető tudásának konstrukciós, illetve intézményesülési folyamataival összefüggésben használjuk. A szakmásodás alatt az alacsonyabb társadalmi presztízssű, középfokú szakiskolákban megszerzhető gyakorlatias szakmák (pl. szakmunkás, közvetlen termelésirányító szakemberek, tanítók) intézményesülési folyamatait értjük. Képzésük is egymástól elkülönülő, duális rendszerben (szakiskola/egyetem) valósul meg.” (Németh, 2013. 101.).

A professzionalizációt azonban nem csupán a szakértelmiségi csoportok kialakulásaként lehet értelmezni. „A professzionalizációnak kétféle értelmet tulajdoníthatunk a szakirodalom nyomán. Egyrészt jelenti a szakszerűsödést a modernizáció során, másrészt jelöli a szakértelmiségi hivatások kialakulását, a szakmásodást is.” (Lengyel, 2007. 40.). A nemzetközi szakirodalom e kettősség leírására a professzionalizmus és a professzionalizáció kifejezést használja. A professzionalizmus alatt jellemzően azoknak a hivatásokhoz és foglalkozásokhoz kapcsolódó, megőrzésre és átörökítésre érdemes normatív értékeket szokás érteni (Evetts, 2013, 2014). Az egyén ideológiájában, attitűdjeiben, ismereteiben és hiedelmeiben megjelenő, a hivatásgyakorlását befolyásoló viszonyát a professzionalizmushoz a nemzetközi szakirodalom professzionalitásnak nevezi (Evans, 2008; Horn, 2016). Számos kísérlet történt a pedagógusok professzionalitásának elemzésére, ezek ismertetése azonban meghaladja a tanulmány kereteit. Azonban a későbbi elemzés szempontjából is érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy nincs direkt kapcsolat az egyén professzionalitása és a csoport professzionalizmusa között. Vagyis egyrészt minden professziónak és szakmának vannak nem az adott hivatásra jellemző módon gondolkodó és viselkedő képviselői. Módszertani szempontból azért fontos a fenti distinkció, mert óvatosságra int a pedagógiai sajtóban publikáló néptanítók cikkeinek elemzéséből született megállapítások érvényességét illetően.

A néptanítóság szakmásodása a 19. század második felében

A magyarországi kutatások számos hazai szakma és professzió kialakulását vizsgálták (l. pl. Halmos és Szívós, 2010). Ilyen professzió például az orvosi (Nagy M., 2001; Simon, 2010), a gyógyszerészi (Magos, 2010), a jogi (Sebők, 2016), a történész (Gyáni, 2016), az építész (Keller, 2009) hivatások, vagy éppen a segítő szakmák (Nagy, 2009). Jelen kutatás közvetlen előzményeit a hazai

pedagógustársadalom professzionalizációs folyamataival foglalkozó kutatások jelentik. A magyar neveléstörténet-írásban elsősorban Németh András kutatásai nyomán terjedt el a professzionalizáció vizsgálata, noha a professzionalizáció folyamatához kapcsolható jelenségeket vizsgáló kutatások már korábban is zajlottak. Németh éppúgy foglalkozott a középiskolai tanárság professzionalizációjával (2005, 2007), mint a néptanítói tudástartalom konstruálódásával (2000, 2008, 2013).

A szakmásodás egyik fontos intézményi kereteit a tanítóképzők adták. Ezek kötelező látogatásáról, a szakma gyakorlásának képesítéshez kötéséről, állami tanítóképezdek állításáról és az intézménytípus háromévvessé emeléséről az 1868. évi népoktatási törvény intézkedett. A törvény nyomán megindulhatott a képzés anyagának, követelményeinek egységesülése, ezáltal a jobban képzett tanítók számának emelkedése. Míg 1868-ban 39 tanító- és tanítónőképző volt Magyarországon, addigra ez a szám 1918-ra 91-re növekedett. Érdekesség, hogy ez elsősorban a tanítónőképzők számának növekedéséből ered, míg ilyen intézményből 1868-ban csupán öt volt, számuk 1918-ra 40-re növekedett (Kékes Szabó, 2003).

A szakmásodás egy másik fontos keretét jelentették a tanítóegyletek. A népoktatási törvény a községi és állami tanítókat arra kötelezte, hogy tanítóegyletekbe szerveződjenek, és ezzel megteremtette a tanítók szakmai szerveződésének lehetőségét. Az egyházi szervezetek és a felekezeti néptanítók is törekedtek saját egyleteik létrehozására, ugyanakkor a felekezeten kívül semleges egyletek létrehozása sokszor vezetett konfliktusokhoz (Kelemen, 2007). A tanítóegyletek tevékenységének elemzését a közelmúltban Kelemen (2004) végezte el. Peres 1894-es munkájára támaszkodva Kelemen (2004. 151.) felidézi, hogy abban az évben (vagyis csupán két évvel a jelen kutatás időhatára után) „14 országos és 280 helyi tanítóegyesület, illetve -egylet működött. Ez utóbbiak közül 83 általános, azaz »felekezet nélküli«, 197 pedig felekezeti volt (98 római katolikus, 39 evangélikus, 37 református, 14 görögkatolikus és 9 görögkeleti)».

Ezek a tanítóegyletek a pedagógiai közélet fontos terepévé váltak, a rendszeresen megtartott összejöveteleiken túl elég talán csak a nevelésügyi újságok kiadásában betöltött kiemelkedő szerepükre gondolni. Ezek az egyesületek lehetőséget szolgáltattak a modern pedagógiai gondolatok terjesztésére és gyakorlatba ültetésére is (Nóbik, 2000). A fenti, formális szintereken kívül létrejött a néptanítói tudáskanon formálódásának egy jóval informálisabb szintere is. Ennek az informális szintérnek a médiumai voltak a folyóiratok, valamint évkönyvek, egyleti kiadványok, emlékkönyvek. Korábbi, a tanítónőknek a pedagógiai sajtóban való részvételét vizsgáló kutatásomban abból indultam ki, hogy „a formális szinterek aszimmetrikus hatalmi viszonyaival

szemben ebben a színtérben a hatalom és a tudás elosztása demokratikusabb mintákat követ.” (Nóbik, 2014. 192.). Ám ezt a feltételezést a kutatások (Nóbik, 2014, 2017) nem igazolták: „a tanítónői pálya feminizálódása nem járt a nők bekapcsolódásával a pedagógiai közéletbe és jelenlétük a vizsgált időszakban [...] nem változtatta meg a néptanítói tudásról folyó diskurzus maszkulin természetét.” (Nóbik, 2014. 202.). Tehát ha informálisabb keretről beszélhetünk is, egyenlő lehetőséget biztosan nem biztosított a néptanítóknak a tudáskanon formálására. Miközben óvatos feltételezéseket fogalmazhatunk meg arról, hogy a pedagógiai sajtón keresztül az „egyszerű” néptanítók véleménye, hangja is megjelenhet (pl. a Néptanítók Lapjába beküldött cikkeken vagy a Család és Iskola Paedagogiai esetek rovatán keresztül), a szerzők pontosabb feltérképezése várat magára.

A pedagógiai sajtó a dualizmus korában

Mivel kutatásomban a dualizmus kori magyar pedagógiai sajtó legjelentősebb folyóiratát, a Néptanítók Lapját vizsgáltam, érdemes áttekinteni a pedagógiai sajtó kialakulását és helyzetét a 19. századi Magyarországon. Miközben, ahogy az a korábbi szakirodalmi áttekintésből is láthatóvá vált, a pedagógiai sajtó kiemelt forrásává vált a néptanítói szakmások kutatásának, magának a sajtó jellemzőinek a feltárására eddig kevés figyelem irányult. A legrészletesebb adatokkal Géczy Jánosnak, a 19–20. század fordulója pedagógiai sajtójáról írt tanulmánya szolgál. Megállapította, hogy az „Az 1890. évben 49, 1900-ban 59, 1910-ben 92, a pedagógia világát valamiképpen megjelenítő hazai folyóirat működött” (Géczy, 2007. 58.). A fenntartók tekintetében vegyes a kép, azok „között helyi, térségi és országos egyesületek, szakférfiak és szaknők, tanfelügyelőségek, felekezetek, nyomdák és magánemberek találhatók” (Géczy, 2007. 58.). A sajtótermékek profiljáról pedig így vélekedik (59.): „A területi és a felekezeti szempontok minden időpontban megjelenítődtek. Kontúrozottak a kisdédóvói, a népoktatási, középiskolai és a tanítóképzési igények; s a korra jellemzően kezdetben alig-alig jelentek meg a középiskolaitanár-képzés, illetve a pedagógia/neveléstudomány szempontjai.”

A dualizmus alatt Magyarország Horvátország nélkül számolt területén 382 magyar nyelvű pedagógiai lapot adtak ki. Az egy adott évben létező újságok számát a bizonytalan adatok miatt nehéz kiszámolni. Az elindított lapok száma évente átlagosan 7,6 volt. A kiadott folyóiratok magas számát árnyalja, hogy a lapok többsége csupán egy vagy két naptári évig létezett. Kimutatható, hogy a hatodik évüket meg nem érő lapok tették ki az összes lap 59%-át. A dualizmus előtt vagy elején indított újságok közül kettő élte végig az időszakot: a Protestáns Egyházi és Iskolai Lap (1857–1919), valamint a Népművelők Lapja (1863–1918).

Két lap élte túl ezt az korszakot, az 1867-ben indított Országos Középiszkolai Tanáregyesületi Közlöny, valamint az egy évvel később útjára bocsátott Néptanítók Lapja. Az 1870-ben kiadott Kisdednevelés is létezett még 1918 után. Ezek az újságok élettartamukat tekintve a dualizmus korának „sikerlapjai” (Nóvik, 2014).

A kutatás forrásául szolgáló Néptanítók Lapja történetének feltárása még várat magára. A jelen korszakra vonatkozó kutatás kiindulópontja a Petrik Géza (1893) által összeállított repertórium lehetne. A lap a vallás- és közoktatásügyi tárca hivatalos folyóirata volt. Feladata a minisztérium hivatalos kommunikációjának közvetítése mellett a népoktatás színvonalának emelése volt. 1874-ig az ország nagyobb nemzetiségeinek nyelvén is megjelent, utána azonban csak magyarul. Rovatai többször változtak, ám a korszakban viszonylag állandónak mondhatók a vezércikkek, tárcák, rövidebb módszertani közlemények, egyleti hírek, álláshirdetések és -keresések, illetve a szerkesztői üzenetek. A vizsgált időszakban a lap szerkesztője Környei János (1868–1870), Mayer Miksa (1870–1873) és Gyertyánffy István (1874–1895) volt.

A pedagógiai szaksajtónak forrásként a neveléstörténeti kutatásokba történő beemelésében nagy szerepe volt Szabolcs Évának, aki számos, metodikailag is újszerű kutatásában használta forrásként a különböző folyóiratokat. Tartalomelemzés segítségével elemezte a pedagógusok gondolkodását a gyermekről (Szabolcs, 1999). Ez a kutatás sajnos jórészt visszhangtalan maradt. Szintén a gyermekkortörténet szempontjából fontosak azok a kutatásai, amelyek a gyermekkép konstruálását és tartalmának átalakulásait elemzik (Hegedűs és Szabolcs, 2010; Szabolcs, 2009, 2011; Szabolcs és Hegedűs, 2008). Pukánszky Béla a gyermekkép és az apaszerep változásait elemezte a Család és Iskola folyóirat segítségével, Felméri Lajos és Hegedűs István cikkein keresztül (Pukánszky, 1999, 2001, 2002). Ernest Legouve recepciója során egy új „apatípus”, a „gyermeküket tanító apák” figurája jelenik meg a szerzők tollán. A szobában „utazó” szülők és gyermekek toposza azonban több korabeli cikkben feltűnik, egy anya-leány kapcsolatban való megjelenését mutatta be egy korábbi tanulmányom (Nóvik, 2002). A dualizmus kori pedagógiai sajtót a reformpedagógiai és életreform-kutatások is forrásként használhatják. Pirka Veronika (2010a, 2010b) az életreform motívumainak megjelenését vizsgálta a 20. század eleji pedagógiai sajtóban. Szintén ezeket a motívumokat elemezte Baska és Szabolcs (2005) egy szűkebb forrásbázison, a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban. A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenését a pedagógiai sajtóban Szabolcs (2002a, 2002b) elemezte. Szűcs Katalin (2012) a héroszképzés és az identitás alakításának mikrofolyamatait tárta fel a Család és Iskola folyóiratban megjelent gyászjelentések (nekrológok) vizsgálatával.

A szakmásodás nem szakmai oldala

Az eddigi kutatások elsősorban a szakmásodás során alakuló tudáskanon elemzését tűzték ki célul. Csak elvétve történt meg azonban a szakmásodás nem szakmai oldalának feltárása. A nem szakmai kifejezés azonban jelen kontextusban magyarázatra szorul. Baska, Nagy és Szabolcs (2001) a korabeli pedagógiai szaksajtó elemzésével vázolta fel a 19. és 20. század fordulója tanítói életvilágának jellemzőit. E kötetben Szabolcs a Néptanítók Lapja 1901. évfolyamában, január–márciusban megjelent álláshirdetéseket elemezte. Az álláshirdetések forrásértéke alapján arra a megállapításra jut, hogy az álláshirdetések egyrészt bepillantást engednek a korabeli tanítóság jövedelmi viszonyaiba, másrészt „az álláshirdetések elemzése arra is lehetőséget ad, hogy bepillantsunk a korabeli tanítói pálya mögöttes világába, észrevegyük az egyediségben rejlő történeti érdekességeket, mikrovilágot [...]” (38.). Ennek megfelelően röviden elemzi a tanítók álláshirdetéseiben leírt feladatait, amelyek jóval túlmutatnak az osztálytermi tanításon-nevelésen. Ezeket a feladatokat egy helyütt „nem szakmai” feladatoknak, más helyütt „társadalmi munkának”, harmadik helyen „nem szakmába vágó” feladatoknak nevezi. Ez is jelzi, hogy nehéz nyelvi feladattal állunk szemben, amikor meg akarjuk nevezni a néptanítók életvilágához szorosan hozzátartozó, de nem szorosan iskolai és pedagógiai, osztálytermi tevékenységeket. A jelen kutatásban a nem szakmai kifejezést használok, ugyanakkor jelzem, hogy szükséges lehet a vizsgált jelenséget jobban leíró kifejezés. A kutatás során elsősorban a méhészetre, a gyümölcsfa-termesztésre és a selyemhernyó-tenyésztésre fókuszáltam.

A szakmai közvélemény evidenciaként kezeli, hogy ezek a nem szakmai tevékenységek természetes részét alkották a néptanítók tevékenységi körének és identitásának. Nem ok nélkül, ahogy ez az alábbi, Nagy Mária (2001. 46.) által is idézett szöveghely mutatja, melyben egy korabeli szerző foglalja össze a néptanítókkal szembeni elvárásokat: „Értsen a tanító a földműveléshez, kertészethez, fatenyésztéshez, gyümölcsészethez, méhészethez, szőlőszethez, selyemhernyótenyésztéshez, állattenyésztéshez, állatgyógyításhoz. [...] A tanítónövendékek legnagyobb része faluhelyre kerülvén, ha nem ért a gazdálkodáshoz, nem tud megélni; baj reá nézve az, hogy fizetésének legnagyobb részét földben és terményben kapja. [...] Ha maga művelné okszerűen, hozna neki legalább is 100, de hozhatna 150 forintot is.”

Az itt összefoglalt tevékenységek beépültek a tanítóképzők anyagába is, elsősorban a gazdaságtan részeként. Maga a VKM is többször adott ki rendeleteket a méhészet (1889-ben) és a selyemhernyó-tenyésztés (1890) tanításának előmozdítása érdekében (Szakál, 1934. 88.). Előbbi rendelet így

fogalmaz: „[...] ott, hol az iskolai méheseket a méhészetben tapasztalt tanító kezeli, a méhészet nemcsak a községben, hanem környékén is rohamosan terjed, a mennyiben az iskoláitól kilépő tanulók többsége örömmel üzi a gazdaságnak ezen kevés költséggel járó s mind a mellett szépen jövedelmező ágát. E tény eléggé mutatja, mily fontos szerepre vannak hivatva a néptanítók az okszerű méhészet terjesztése és megszilárdítása körül; egyszersmind arra is int, hogy a méhészkedésben jártas tanítók számát minden rendelkezésre álló eszközzel szaporítani kell.” (NL, 1890. 1. sz. 2.).

A selyemhernyó-tenyésztés és a méhészet korán megjelenik a tanítóképezdek anyagában. Már az 1833–1834-es országgyűlésen készült népoktatási javaslat is a tanítandó tárgyak közé sorolta az okszerű gazdálkodás elemeit, kivált a gyümölcs- és selyemtenyésztést (Szakál, 1934. 29.). Az iskola és az okszerű gazdálkodás összekapcsolása pedig még korábbi gondolat a magyar iskoláztatás történetében. Legfontosabb előzményként Tessedik Sámuel szarvasi szorgalmatossági iskolájára kell utalni, ahol nem csupán a gyermekeket, hanem tanfolyamon tanítókat is megismertetett a selyemhernyó-tenyésztéssel. A szakirodalmi források arra utalnak, hogy a nem szakmai tevékenységek már a szakmások korai szakaszában is szorosan hozzátartoztak a néptanítók feladataihoz. Ez részben gazdasági kényszerek, vagyis az a tény, hogy járandóságuk jelentős részét hagyományosan természetben kapták, részben a szakmához szorosan kapcsolódó népnevelői identitás miatt alakult ki.

Nem szakmai tartalmak a Néptanítók Lapjában

A kutatás első lépéseként azoknak a témáknak az azonosítására került sor, amelyek nem szakmainak tekinthetők. Ennek kiindulópontja a Petrik (1893) által összeállított repertórium volt. Csak a vezércikkeket, tárcákat és rövidebb közleményeket vettem figyelembe, a minisztérium hivatalos közleményeit, az álláshirdetéseket és -kereséseket, egyleti híreket és szerkesztői üzeneteket nem. Az elemzésbe be nem vont források közül egy későbbi kutatásban különös figyelmet érdemelhetnek a Szabolcs által is elemzett álláshirdetések, amelyek színes képet festenek a tanítóság lehetőségeiről és életvilágairól. A járandóságok között rendszeresen feltűnnek azok a természetbeni járandóságokkal és egyéb teendőkkal kapcsolatos plusz tevékenységek, amelyek nem szakmai feladatoknak tekinthetők.

A kutatás során arra kerestem a választ, hogy milyen nem szakmai tartalmak jelentek meg a Néptanítók Lapjában, és ezek milyen súllyal voltak jelen. Az azonosított témák közül a méhészetet elemeztem mélyebben. Ennek kapcsán azt vizsgáltam, hogy a méhészet mint a tanítókra jellemző mellékfoglalkozás milyen mértékben épül be a néptanítói identitásba. Azt feltételeztem, hogy a

mellékfoglalkozásokkal kapcsolatos közleményekben erősen jelen lesz a tanítók társadalmi helyzetére történő reflexió. Ennek alapján feltételeztem továbbá, hogy a méhészethez való kapcsolódás a tanítói identitás egyik alelemeként jelent meg.

A kutatás eredményeként megállapítható, hogy a nem szakmai témák nem jelentős súllyal jelentek meg a Néptanítók Lapjában. Ilyen témaként sikerült azonosítani például az elsősegélyt, a borkezelést, a dinnyetermelést, az emlősök fogazatának ismertetését, az adriai-tengeri gyöngytermelés leírását, a gyógyfüvek gyűjtését, a holdfogyatkozást, a légszuszvilágítást, a mérges növényeket, az órák gyártását és történetét, a torokgyíkot vagy éppen az üveggyártást. Ezeknek a témáknak az ismertetése azonban többnyire csak egy-két tanulmányra, közleményre korlátozódott.

A nem szakmai témák többségét a mezőgazdasági témák (selyemhernyó-tenyésztés, gyümölcsstermesztés, faiskolák, baromfitenyésztés) tették ki. A legmeghatározóbb témának a méhészet bizonyult. A méhészettel kapcsolatos cikkek mindvégig jelen voltak a Néptanítók Lapjában, ugyanakkor az 1880-as években a téma egyértelmű felfutása volt megfigyelhető. Ez összefüggésben állhat magának a méhészetnek a fejlődésével. A korábban már említett 1890-es miniszteri rendelet megerősítő 44.969/1891. sz. VKM-rendelet így fogalmaz: „Az 1890-ik év őszén 371.820 méhcsalád volt az országban, tehát 28.823 családdal több, mint a megelőző 1889-ik évben. A méhtermékek összes értéke az 1890-ik évben 652.185 frt volt, tehát 37.933 frttal több, mint a megelőző évben. Ez adatokból a méhészet folytonos emelkedése konstatálható.” (NL. 1891. 100. sz. 945.).

A VKM hivatalos lapjaként a Néptanítók Lapja közölte mind a kultuszminisztérium, mind a földművelésügyi tárca méhészetet érintő rendeleteit, felhívásait. A hírekből nyomon követhetők a VKM-nek a méhészet fejlesztésére tett erőfeszítései. Ezek közül a legjelentősebb a méhészeti vándortanítók kinevezése volt. E körben az első Grand Miklós buziási tanító volt, aki a hazai méhészet egyik központjává tette a bánsági települést, megalapítva a Délmagyarországi Méhészegyletet. A méhészeti vándortanítók minden lapszámban közzétették azokat az időpontokat, amelyekben a következő hónap folyamán előadásokat tartottak az érdeklődő tanítóknak. Ezek adatbázisba rendezésével és elemzésével, akár térképre vitelével érdekes trendek lehetnének kimutathatók. Jelen kutatásba nem vontam be ezeket a hirdetőanyagokat.

A szövegeket elemezve az a feltételezés, hogy a méhészettel kapcsolatos írásokban folyamatosan és erőteljesen reflektálnak a szerzők a tanítók korabeli helyzetére, csak részben igazolódott. A méhészetnek a tanító saját identitásában

betöltött szerepe csupán egyszer, Csík János egy 1890-es írásában (369.) jelent meg erőteljesen, amiben az elején keserű szavakkal ecsetelte sorsának rossz fordulatait és alacsony fizetését, ami miatt mellékkeresetet igyekezett találni: „A háziiparnak többféle ágához értek: asztalos, lombfűrészelő, kefekötő, könyvkötő, gyékény-, szalma-, vessző- fonó, taplóczikkek készítője vagyok; költöttem mindenikre, szétforgácsoltam időmet, nem hajtottak semmit, még az annyira hasznos faiskola sem.” Ez a felsorolás is szemléletesen mutatja a századvég vidéki néptanítóinak nehéz életkörülményeit. Mint jó néhány tanítótársának is, állítása szerint neki is az egyébként már gyermekora óta művelt méhészet biztosított végül kiszámítható mellékjövedelmet.

Azonban Csík (1890. 370.) nem csupán, sőt nem elsősorban a méhészet gazdasági hasznát, hanem örömszerző – talán nevezhetjük mentálhigiénésnek – értékét emeli ki. „Nem tekintve anyagi hasznát, nincs mellékfoglalkozás, gazdasági ág, mely művelt embernek anyai lelki élvezetet nyújthatna, mint a méhészet. Szellemi vagy anyagi munkában kifáradván, menj méheid közé felüdülni. Ha lelkedet meglegedés tölti el, menj méheid közé és azoknak meglegedett, odaadó munkájokban gyönyörködve, boldogságod nagyobb lesz. Ha bú gyötör, lelked fáj a hálátlanság, embertársaid méltatlan bántalmazásai miatt: menj méheid közé, feleded bánatod, megenyhül fájdalmad. Ha oly szegény vagy, hogy alig jut ki a mindennapid, s csüggedés szállja meg lelkedet: menj méheid közé, remény kél szivedben és egy-egy ország uralkodójának érzed magad, melyeknek alattvalói hűtlensége, lázadása lelkedet el nem keserítik; zsarnoki uralkodásod miatt felségsértői szúrások, boszura, megtorlásra nem ingerelnek. [...] A méh megtanít felebbvalóid iránti tiszteletre, családod iránti odaadó szeretetre. Megtanít kitartó munkaszeretetre; megtanít a társadalomban létező rend, törvény tiszteletére; megtanít hazád, királyod, nemzeted iránti hűségre, szeretetre; megtanít ezekért — ha kell, — meghalni. Megtanít, az együttes összetartó munka hasznára. Értésedre adja, hogy hivatásod nem csak önmagad és a jelenért, de inkább a jövő nemzedék jóléteért munkálkodni. Meglátod bennök Isten titkos kezét, mely a földi lények életét fenntartja, kormányozza. A méhészet jellemképző, erkölcsnemesítő: a mely ember a méheket megkedveli, rossz ember nem lehet.”

Annak hangsúlyozása, hogy a tanítóknak a méhészet a rendes fizetésen túl a tisztességes megélhetést biztosító mellékjövedelem lehet, több helyütt megjelenik. Réthi Lajos hunyadmegyei tanfelügyelő így fogalmaz 1877-ben A néptanítók mellékfoglalkozása című cikkében (321.): „Az már egyszer szent igaz, hogy évi 300 frt fizetésből tisztességesen megélni, önmivelésre is fordítani valamit, olykor jó társaságokban megjelenni, azok igényeinek eleget tenni: egyáltalában nem lehet. Pedig a néptanítótól megvárja a társadalom, hogy állásához illőleg éljen,

ösmereteit gyarapítsa s illedelmes társaságoktól ne húzódják félre. De hogyan, mikor évi 300 forint arra is alig elég, hogy egyetlen embernek étkezési, fűtési, világítási és ruházati szükségleteit fedezze? Hát ha még a néptanító családdal is meg van áldva a melyet állásához illő tisztességgel kell tartania s gyermekeit növelnie! Hát akkor mi legyen 300 frt fizetés mellett? Nem lehet egyéb, mint nyomorú sinylődés lélekfásító elégedetlenség és munka-kedv veszítés.”

A mellékfoglalkozások között első két helyen a magántanítást és az irodalmi működést említi Réthi, majd hozzáteszi (324.), hogy a legtöbb tanító a gyümölcsstermesztéssel, a kertészkedéssel, háziállatok tartásával, méhészettel és selyemhernyó-tenyésztéssel (selymészettel) egészíti ki jövedelmét. Ezek „szorgalommal és szakértelemmel mivelve s helyes gazdálkodó számítással kezelve, számba vehető, sőt jelentékeny jövedelmet adnak. Ezek valamelyikét még sokkal több tanítónak kellene űzni, mint a hányan űzik, egyfelől saját jóllétükért, másfelől magáért a tanítói hivatásért is, hogy a népnek példát s oktatást adjanak e téren.”

A fenti két Réthi-idézetből két aspektusra kell felhívni a figyelmet. Egyrészt a tanítói fizetésekkel kapcsolatban szokásosan megjelenő érvelésre, hogy a fizetések alacsony volta gátolja a tanítókat valódi társadalmi feladataik ellátásában. A néptanítói szerep összetettsége, amit korábban már bemutattam, itt is megjelenik. A másik aspektus annak kiemelése, hogy a mezőgazdasági mellékfoglalkozások nem csupán a tanítónak, hanem a tágabb környezetének is hasznót hoz. Tetten érhető tehát benne a népnevelői attitűd. Több cikkben megjelenik, hogy amennyiben a tanító a tanulók láttára vagy velük együtt méhészkedne, akkor ez a gazdasági ág a nép körében terjedésnek és virágzásnak indulna.

A mellékjövedelmek témája felbukkant 1891-ben is, amikor Miklós Gergely terjedelmes cikksorozatában (A tanító az iskolán kívül) gyűjtötte össze a tanítók lehetséges, nem szorosan vett iskolai feladatait. Ezek szerinte az önművelés, az ismétlő iskola, a dalárdaegyesületek, a falusi olvasóegyletek, a népkönyvtárak, a házi- és kéziipar fejlesztése, a kézimunka tanítása, a gyümölcsstermelés, a korszerű gazdasági ismeretek terjesztése, a méhészet, a selyemhernyó-tenyésztés és az iskolai takarékpénztárak. A méhészet jövedelmezőségével kapcsolatban így érvel: „Örvendetes tény, hogy ezen foglalkozás mind inkább terjed a tanítók között. Különösen a Bánátban, hol méhészeti szaklapot is adnak ki s a hol akárhány lelkésznek és tanítónak 200-tól 500 frtig terjedő mellékjövedelmet biztosít évenként.” (Miklós, 1891. 180.). Az összeg nagyságát mutatja, hogy az ugyanebben a lapszámban található álláshirdetésekből a felajánlott néptanítói javadalmak (a tanítói lakhatáson, földön és kerteken felül) 100 és 400 forint között mozogtak.

A tanító saját anyagi előnyénél jóval gyakrabban jelent meg a társadalmi, sőt adott esetben a nemzetgazdasági hasznosságra történő hivatkozás. „A néptanító általában kiválóan hivatott arra, hogy a gazdaság e fontos ágával nemcsak maga foglalkozzék, hanem mivelését az iskolában is tanítsa és a népnek minél szélesebb körében terjessze. A méhtenyésztés kellemes foglalkozás, amely a ráfordított csekély fáradságot és költséget busásan jutalmazza. A magyar tanító tehát nemcsak magának nyit jövedelmező keresetforrást, hanem a nép jólétét és nemzeti vagyon gyarapodását is előmozdítja, önmaga és a haza iránti kötelességet teljesít, midőn okszerű méhtenyésztésre buzdul és buzdít.” (SZ.N., 1884. 157.).

Egy másik szerző még erőteljesebben hangsúlyozta a népművelő szerepet, amikor így fogalmazott: „Sokan vannak a tanító urak közül, kik buzgón apostolkodnak az okszerű méhészet mellett; de annyian még sincsenek az ilyenek, mint a mennyien tehetnének s szerintünk tenniök kellene. Mi azt óhajtunk, hogy a lelkes tanító legyen azon szilárd oszlop a községben, a vidéken, melyre a méhészettel foglalkozók támaszkodjanak; ő legyen azon egyén, a ki mellé a község, a vidék méhészei csoportosulhassanak; ő képezze azon központot, mely a többi elemet magához vonzza; mert csak így kristályosodik majd ki hazánk méhészetének gyönyörű jegeczcsoportja.” (Kreisch, 1887. 163.).

Hangsúlyozni kell azonban, hogy a bemutatott a szövegek, melyekben megjelentek a tanítóság helyzetére vonatkozó reflexiók, a méhészettel kapcsolatos szövegek kisebb hányadát tették ki. Egyértelműen többségben vannak azok a közlemények, amelyek a méhészettel kapcsolatos technikai tudnivalókra fókuszálnak. Igaz ez a selyemhernyó- és a barofmitenyésztésre, valamint a gyümölcstermesztésre is. Több cikk foglalkozott a méhek felépítésével, életciklusával, a méhkasok felépítésével, szaporításával, átteleltetésével, a termelt méz kinyerésével. Szász János (731–732.) szavai jól rávilágítanak arra, hogy a Néptanítók Lapja miért közölt rendszeresen a méhészet gyakorlati tennivalóiról cikkeket: „lehet, hogy a mondott eljárásom (sic!) más méhészek előtt nem ismeretlen dolog ugyan; de föltéve azt, hogy valamint magam, ugyszinte lehetnek még számosan olyanok, kik mostoha helyzetük miatt minden méhészet könyvet meg nem szerezhetvén, az irt eljárásról mit sem tudhatnak annálfogva rám nézve lelki örömelevelzet az, ha e becses lap soraiban hasznos kísérletemet azok előtt ismeretessé tehetem.” Bár később a méhészeti szakközlönyök száma emelkedett, valamint több méhészeti szakkönyv is megjelent – köztük a szerkesztők által sokszor ajánlott Kühne-féle Méhészeti Káté –, bizonyára számos tanító akadt, akinek a Néptanítók Lapja maradt a legfontosabb tájékozási pont a méhészkedésben.

A néptanítói identitás vizsgálatára a vizsgált szövegek csak korlátozottan bizonyultak alkalmasnak. Részletesen tudósítanak azonban arról a fejlődésről, amin a magyarországi méhészet keresztülment a vizsgált időszakban. A hagyományos kaptaras népi méhészet a 18. században hanyatlásnak indult. A mezőgazdasági konjunktúra miatt folyamatosan emelkedett a szántóföldek, juhlegelők mérete, fokozódott az erdőirtás, megindult a népesség növekedése. Ezek mind érzékenyen érintették a méhészetet, csökkentve a méhlegelők méretét, legyengítve a méhállományt, sőt elpusztítva annak jelentős részét. Ehhez csatlakozott a cukorfogyasztás térhódítása és a faggyúgyertyák elterjedése, melyek csökkentették a hagyományos méhészet jövedelmezőségét. „A XVIII. sz. végétől ugyanakkor egyre többféle, a termelékenységet növelő mozgószerkezetű méhklás terjedt el hazánkban is, melyek megfelelő szaktudással való alkalmazása a kedvezőtlenebb természeti viszonyok ellenére is eredményesebbé, gazdaságosabbá és kifizetőbbé tették a méhészkedést. Ezeknek az új típusú méhklásoknak és a használatukat ismertető korszerű méhészeti szakirodalom hatására a hagyományos módszerekkel folyó paraszti méhészkedés fokozatosan háttérbe szorult és megszűnt.” (H. Kerecsényi, 1969. 79.).

A változások egyik fontos lépése a kúpos parasztkasok visszaszorulása és a mozgatható keretes kaptárak elterjedése. A keretes kaptárak lehetővé tették a méhek szaporodását, a méztermelést gyengébb termőterületeken és a méz kinyerését méhcsaládok megölése nélkül. „Századunk a méhtenyésztés körül is korszakot alkotó javításokat képes fölmutatni. A legtöbb elismerést érdemel e téren Dzierzon, ki is a mozgatható építményű méhklakok feltalálása által, lehetővé tette nekünk bepillantani a méhcsalád belügyeibe is, mit addig a lakok hozzáférhetetlensége akadályozott. Vele s követőivel társultak a tudomány emberei, kik tapasztalati észleleteiket a természet törvényei szerint igyekezők kimagyarázni, ennek következtében nem sokára felgördült a setétség azon leple, mely megül századokon át a méhélet titkát illetőleg sok meseszerű, de kevés való hangzott el.” (Paradeyzer, 1874. 371.). A Dzierzon-féle keretes kaptár, illetve a szintén keretes Göndöcs- és Grand Miklós-féle kaptárak a tanítók számára is lehetővé tették a kiszámítható gazdálkodást és a biztos mellékjövedelem megszerzését.

Az azonban, hogy a technológiai váltás nem ment végbe gyorsan, jelzi, hogy Grand Miklós, országos méhészeti felügyelő jelentése szerint „1890-ik év őszén volt mozgó szerkezet kaptárakban 87.062, közönséges kasokban 284.758, összesen 371.820 méhcsalád” Magyarországon (Grand, 1891. 902.). Ez lehetett az oka, hogy a parasztkasok kezelésével és az áttéréssel kapcsolatos írások folyamatosan jelen voltak a vizsgált időszakban (pl. Budai, 1884; Csík, 1886).

Bár a méhészettel foglalkozó tanítók számáról nem találtam adatokat, feltételezhető, hogy ezen a területen is jelen volt a néptanításra egyébként is jellemző változatosság. Az egyik végleten azok a tanítók álltak, akik egyáltalán nem foglalkoztak a méhészettel. Megint mások a hagyományos, nem okszerű módon méhészkedtek. Őket szólította meg közleményeivel a tanítóság „méhészelítje”. A méhészet (és egyébként a selyemhernyó- és baromfitenyésztés, valamint a gyümölcsstermesztés is) összességében hasonló állapotban volt, mint a népoktatás. Komoly modernizációs folyamatok indultak el, amelyek azonban nagyon különböző mértékben érték el a szakma képviselőit. A tanítók tehát két (vagy akár több) olyan közösség tagjai lehettek, amelyekben nagyon hasonló modernizációs hatásoknak voltak kitéve.

Összegzés

A kutatás célja annak feltárása volt, hogy a néptanítók tantermi, tanítási-didaktikai, a tanulmányban nem szakmainak nevezett feladatai milyen módon jelentek meg a Néptanítók Lapjában. Feltételezésem az volt, hogy amennyiben megjelennek, akkor a cikkek tartalma erősen reflektál a néptanítóság állapotára, arra a kényszerre, hogy a néptanítók jelentős része egzisztenciális kényszerből látott el nem szakmai feladatokat. Feltételeztem továbbá, hogy a nem szakmai tartalmak ellátásával kapcsolatos elemek erősen beépülnek a néptanítói identitásba.

A vizsgált forrásbázison csak részben sikerült igazolni a feltételezéseket. A nem szakmai tartalmakkal kapcsolatos cikkek konstansan, de nem jelentős súllyal voltak jelen a vizsgált időszakban a vizsgált lapban. Legjelentősebb súlyúnak, nem meglepő módon, a mezőgazdasági tevékenységekkel kapcsolatos témák bizonyultak. Ezek közül a méhészettel összefüggő cikkeket elemezve az látható, hogy a cikkeket író néptanítók nem reflektáltak erősen a néptanítóság társadalmi helyzetére. Mivel más típusú írásokban megtalálhatók ilyen reflexiók, nem valószínű, hogy szerkesztői döntésre kerülték volna el a folyóiratot az ilyen felvetések.

Megállapítható továbbá, hogy az elemzett írásokban jellemzően nem kapcsolódott össze a tanítói és a méhészi identitás. Amikor mégis, abban az esetben inkább a népnevelői lehetőségek hangsúlyozását láthatjuk. A vizsgált cikkekben a néptanítók megszólalásaiban inkább a méhészi identitás látszik erősebbnek. Bár további kutatásokkal lehet finomítani a következtetéseket, óvatos feltételezésként megfogalmazhatjuk, hogy a tanítók helyzetére történő reflexiók alacsony száma ennek a kettős (többes) identitásnak volt köszönhető. A következtetések finomításához szükség lehet más pedagógiai sajtótermékek

vizsgálata, valamint annak feltárása, hogy a méhészeti szakközlönyökben publikáló tanítók írásaiban milyen mértékben jelent meg tanítói identitásuk.

Irodalom

- Baranyai Mária, Keleti Adolf és Jáki László (1987, szerk.): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1841–1958*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Baska Gabriella és Szabolcs Éva (2005): Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban, 1906–1918. In: Németh A., Mikonya Gy. és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar Tanító, 1901*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Budai József (1884): Öreg anyák eltávolítása a parasztméhkasokból. *Néptanítók Lapja*, 17(39) 379–381.
- Csik János (1886): Méhek átlakoltatása közönséges kasokból keretes kaptárakba. *Néptanítók Lapja*, 19(39) 308–309.
- Csik János (1890): A méhészetről általánosságban. *Néptanítók Lapja*, 23(47) 369–372.
- Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon, 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Evans, L. (2008): Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1) 20–38.
- Evetts, J. (2003): The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2) 395–415.
- Evetts, J. (2013): Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology Review*, 61(5–6) 778–796.
- Evetts, J. (2014): The concept of professionalism: Professional work, professional practice and learning. In: Gruber, H., Harteis, C. és Billett, S. (szerk.): *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Springer, Dordrecht. 29–56.
- Freidson, Eliot (1986): *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. University of Chicago Press, Chicago–London.
- Géczi János (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19–20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia*, 107(1) 57–66.
- Grand Miklós (1891): A méhészet állapota hazánkban az 1890-ik év őszén. *Néptanítók Lapja*, 24(95) 902.
- Gyáni Gábor (2016): Professzionizáció és nemzeti öntudat. *Századok*, 150(5) 1103–1116.
- H. Kerecsényi Edit (1969): A népi méhészkedés története, formái és gyakorlata Nagykanizsa környékén. *Néprajzi Közlemények*, 13(3–4)
- Halmos Károly és Szívós Erika (2010): Doktor úr, tanár úr, főszerkesztő asszony: a hivatások a köztudatban és a modern történetírásban. *Korall*, 11(42) 5–18.
- Hegedűs, J. és Szabolcs, É. (2010): Constructing normal/abnormal children in educational journals in Hungary 1868–1914. In: Nóbik A. és Pukánszky B. (szerk.): *Normalität, Abnormalität und Devianz*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 237–246.

- Horn, K-P. (2016): Profession, professionalisation, professionalism, professionalism — historical and systematic remarks using the example of German teacher education. *British Journal of Religious Education*, 38(2) 130–140.
- János Sz. N. (1884): B. Rothschild a magyar méhészetéről. *Néptanítók Lapja*, 17(11) 157–158.
- Kékes Szabó Mihály (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra*, 13(3) 17–24.
- Kelemen Elemér (2004): Pedagógus szervezetek és -mozgalmak Magyarországon a 19. században. *Iskolakultúra*, 14(6–7) 146–155.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Keller Márkus (2009): Diktatúra, professzionalizáció és emlékezés. Az építészek esete a Kádár-rendszerrel. In: Tischler János (szerk.): *Mélyfúrások. Az 1956-os Intézet Évkönyve*. 1956-os Intézet, Budapest. 115–140.
- Kovács Krisztina (2011): A néptanítói professzionalizáció alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében. *Magyar Pedagógia*, 111(4) 89–311.
- Kovács M. Mária (2001): *Liberalizmus radikalizmus antiszemizmus. A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Kreisch János (1887): A méhész havi teendői. *Néptanítók Lapja*, 20(21) 163–165.
- Lengyel György (2007): A gazdasági elit képzettsége és rekrutációja a 20. század végén, *Iskolakultúra*, 2, 40–49.
- Magos Gergely (2010): Kiterjedt állam – beteljesületlen álom. A magyarországi gyógyszerészet professzionalizációja. *Korall*, 11(42) 54–76.
- Miklós Gergely (1891): A tanító az iskolán kívül. *Néptanítók Lapja*, 24(17) 146–148., 24(18) 155–156., 24(19) 161–163., 24(20) 172–175., 24(21) 180–183.
- Nagy Krisztina (2009): Professzionalizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, 20(2) 85–105.
- Nagy Mária (2001): A tanítóság a századelőn, a statisztikai adatok tükrében. In: Baska G., Nagy M. és Szabolcs É. (szerk.): *Magyar Tanító, 1901*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs. 11–37.
- Németh András (2000): Nemzetközi tudományfejlesztési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, 100(2) 187–207.
- Németh András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, 3(1) 17–31.
- Németh András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, 5(1–2) 5–25.
- Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). *Iskolakultúra*, 18(5–6) 86–102.
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, 18(3) 279–290.
- Németh András (2013): A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915). *Magyar Pedagógia*, 113(2) 101–118.
- Nóvik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, 16(4) 41–48.
- Nóvik Attila (2014): A dualizmus-kori pedagógiai közélet jellemzői a Család és Iskola példáján. In: Fizek Natasa és Nóvik Attila (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 189–206.

- Nóbik Attila (2017): Feminization and professionalization in Hungary in the late 19th century. Women teachers in professional discourses in educational journals (1887-1891). *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(1) 1–17.
- Paradeyzer Lajos (1874): A méhészet köréből. *Néptanítók Lapja*, 7(14) 211–212., 7(15) 231–232.
- Parsons, T. (1939): The professions and social structure. *Social Forces*, 17(4) 457–467.
- Petrik Géza (1893): A Néptanítók Lapja 1868–1892. évi folyamainak repertórium. Dobrowsky, Budapest.
- Pirka Veronika (2010a): Az életreform „megmentés” motívumának megjelenése a 20. század eleji magyar pedagógiai sajtóban, a Népművelés példája alapján. *Iskolakultúra*, 20(7–8) 3–14.
- Pirka, V. (2010b): Reformpädagogische Zeitschriften und das „normale” Kinderbild an der Jahrhundertwende. In: Nóbik, A. és Pukánszky, B. (szerk.): *Normalität, Abnormalität und Devianz*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 247–254.
- Pukánszky Béla (1999): Utazás a szobában: Gyermeküket tanító apák a XIX. században. *Magyar Pedagógia*, 99(1) 97–106.
- Pukánszky Béla (2001): Felméri Lajos ismeretlen arca – a gyermekkép újszerű vonásai az első kolozsvári pedagógiaprofesszor írásaiban. In: Csapó B. és Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 423–432.
- Pukánszky Béla (2002): Gyermeküket tanító apák a 19. század pedagógiai irodalmában. *Iskolakultúra*, 12(3) 5–15.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Réthy Lajos (1877): A néptanítók mellékfoglalkozása. *Néptanítók Lapja*, 10(17) 321–325.
- Sebők Richárd (2016): Professzionalizáció az igazságszolgáltatásban a 18. században a Királyi Kúria köznemes bírának példáján. *Századok*, 150(4) 945–965.
- Simon Katalin (2010): Mesterségből hivatás. Sebész mesterek és orvosdoktorok Magyarországon az egységes orvosi képzés bevezetéséig. *Korall*, 11(42) 77–102.
- Sz. N. (1884): B. Rothschild a magyar méhészetéről. *Néptanítók Lapja*, 17(11) 157–158.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomlemezés a gyermekkép történeti kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867–1890*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): „... Tanítói állomásra pályázat hirdettetik ...” In: Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (szerk.): *Magyar Tanító, 1901*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs. 38–58.
- Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi és reformpedagógiai szemléletmód megjelenése a Magyar Pedagógiai sajtóban 1890–1906. In: Szabolcs É. és Mann M. (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új források*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 40–54.
- Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a Magyar Pedagógiai sajtóban. *Iskolakultúra*, 12(3) 33–38.
- Szabolcs Éva (2009): Az iskolás gyermekkel kapcsolatos nézetek, elvárások a pedagógiai sajtó elemzése alapján 1868–1906. In: Szabolcs É. (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 11–43.
- Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek 1868–1906*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Szabolcs Éva és Hegedüs Judit (2008): A gyermekről való gondolkodás differenciálódása a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, 18(5–6) 77–85.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollósy János Könyvnyomtató, Budapest.
- Szűcs Katalin (2012): A gyászjelentések pedagógiai vetületei. In: Kozma T. és Perjés I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 155–171.
- Tenort, H. E. (1999) Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J., Horn, K. P., Lundgreen, P. és Sandfuchs, U. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 429–461.
- Wilensky, H. (1964): The professionalization of everyone. *American Journal of Sociology*, 70(2) 137–158.



A SZAKKOLLÉGIUMI MOZGALOM TÖRTÉNETE ÉS JELENKORI KIHÍVÁSAI

Garai Imre, Szabó Zoltán András

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

garai.imre@ppk.elte.hu, szabo.zoltan.andras@ppk.elte.hu

Absztrakt

A magyar szakkollégiumi mozgalom története a 19. század végéig, külföldi előzményei pedig egészen a középkori egyetemek világáig nyúlnak vissza. Bár e kollektív tehetséggondozási forma francia és angol mintákat egyaránt magáénak tudhat, sajátos kialakítása révén mégis hungarikumnak tekinthető. A magyar szakkollégiumi rendszer első képviselője az 1895-ben alapított Eötvös Collegium volt, amit a 20. század folyamán több más intézmény létrejötté követett. Azonban a szakkollégiumi mozgalom expanziójára csak a rendszerváltást követően, a felsőoktatás méretének erőteljes növekedésével, valamint a megváltozott gazdasági-társadalmi feltételekhez igazodó jogszabályi környezet kialakításával párhuzamosan került sor.

Kulcsszavak: szakkollégium; tehetséggondozás; felsőoktatás

Bevezető

Munkánkban a magyar szakkollégiumi mozgalomhoz kapcsolódó kutatásunk újabb eredményeit tesszük közzé. A vizsgált területünk iránti érdeklődést jelzi, hogy az utóbbi időszakban kutatási jelentések (ADITUS, 2011; Fazekas és Sik, 2007, 2008) és egyéb publikációk (Demeter, 2012; Feley és mtsai, 2014; Sik, 2007) is megjelentek a szakkollégiumokkal kapcsolatban, és az *Educatio* folyóirat önálló számot szánt a kérdésnek. Így nem elhamarkodott megállapítani, hogy a hazai neveléstudományi közvéleményt is foglalkoztatja ez a terület, ami – mind célzott időszakát, mind megközelítésmódját tekintve – kapcsolódik a fiatal neveléstörténész generációk kutatási irányjaihoz. Kutatásunk elindítását több tényező együttes hatása eredményezte: egyrészt e tanulmány szerzői is ilyen intézményekben szocializálódtak felsőoktatási tanulmányaik során, másrészt a legutóbbi időszakban a szakkollégiumok világát a jogalkotás is érdemesnek találta arra, hogy külön foglalkozzon vele, harmadrészt a szakkollégiumi mozgalom 120 éves évfordulójához kapcsolódó több szakmai rendezvényen magunk is részt vettünk, amelyek mind facilitálták a munkálatok elindítását.

Tanulmányunk első felében történeti szempontból vizsgáljuk a szakkollégium mint intézménytípus kialakulását. Megítélésünk szerint ezt a folyamatot egészen

a középkori egyetemszervezési előzményekre lehet visszavezetni, hiszen ekkor alakultak ki azok az intézménytípusok, amelyek később meghatározták a főbb európai egyetemi fejlődési modelleket is. Emellett fontosnak tartjuk kiemelni a reformáció és az újkor időszakában bekövetkezett változásokat, helyenként kitérve társadalomtörténeti és eszmetörténeti összefüggésekre, hogy jobban megértsük, milyen előzmények után jelent meg a modern magyar felsőoktatási rendszer keretei között az intézménytípus a 19. század utolsó harmadában. A magyar szakkollégiumi mozgalom kibontakozását, illetve szegmentálódási folyamatait, az eszmei és politikai vitákat egészen az 1990-es rendszerváltozásig követjük nyomon. Ezen a ponton – munkánk második szakaszában – legutóbbi írásunkat kiegészítve (Garai és Szabó, 2015) adjuk közre újabb eredményeinket a magyar szakkollégiumi mozgalom jelenlegi állapotával kapcsolatban, bemutatva az 1990–2016 közötti jogszabályi környezetet, valamint a szakkollégiumok hálózatának – akkreditációval összefüggő – változásait.

A szakkollégium intézménytípusának kialakulása

A középkori egyetemszervezési és tanulmányi sajátosságok miatt hamar kialakultak olyan intézmények, amelyek az egyetemi tanulmányok támogatását és rendszeresebbé tételét szolgálták. A párizsi egyetemszervezési modell egyik altípusának tekinthető oxfordi egyetemen a 12. század végén, a 13. század első felében jöttek létre olyan kollégiumok (college-ok), amelyek nem csupán a külföldről érkezett hallgatók elszállásolását tették lehetővé, hanem az intézmény falai között az egyetemi tanulmányokat támogató tutorálási munka is folyt (Mikonya, 2014. 149.). A kollégiumi tagság több szempontból is kifizetődő volt a tanulni vágyó egyetemi ifjúság számára. Egyfelől ezen intézmények mögött rendszerint jelentős pénzügyi tőkével rendelkező alapítók vagy alapítványok álltak, amelyek ösztöndíjak formájában átvállalták a költségek egy részét, esetleg teljes egészét. Másfelől a kollégium amellett, hogy egzisztenciális szempontból is számottevő előnyöket nyújtott (fizikai elhelyezés, étkezés biztosítása), páratlan művelődési lehetőségeket biztosított, hiszen rendszerint saját könyvtárral rendelkezett, illetve tudományos infrastruktúrájához tudós személyzetet is garantáltak. Így az egyetemi oktatás súlypontja Oxfordban a rendszeres tanulmányok biztosítása, illetve a pénzügyi stabilitás miatt a 14. századra áthelyeződött a kollégiumokra. Az Anglia és Franciaország közötti szoros kulturális kapcsolatból kifolyólag, ami az egyetemi hallgatók peregrinációjában is tetten érhető, a kollégiumok rendszere és működése a párizsi egyetemen is egyre meghatározóbb szerepet kapott. Lassan intézményes kereteket öltöttek, azaz kialakult belső szabályzatuk, illetve létrejött saját tanári testületük is (Mikonya, 2014. 175.). Ezek az intézmények tehát meghaladták a

„hall”-ok, illetve a katolikus konviktusok rendszerét, melyek többnyire ösztöndíjak és némi önköltség megtérítése mellett csupán szállást és étkezést garantáltak.

A reformáció és a katolikus megújulás kulcsfontosságú hatást gyakoroltak az oktatásügy fejlődésére, hiszen a népoktatás elvének, illetve az anyanyelvű oktatás igényének kinyilvánításával egyre nagyobb számban jöttek létre elemi fokú iskolai intézmények (Pukánszky, 2004. 420–421.). Emellett felhasználva a humanizmus művelődésszemléletét, amelyben kulcsszerepet játszottak a klasszikus, ókori szerzők, olyan „latin iskola” alaptípusok alakultak ki (Müller, 1987. 25.) mind a protestáns felekezetek, mind a jezsuiták kezdeményezésére (protestáns kollégiumok, jezsuita gimnáziumok, akadémiák), amelyeknek kulcsfontosságú eleme volt a kollégiumi típusú nevelésen keresztül a klasszikus ismeretanyag átörökítése, valamint teológusok, illetve művelt polgárok képzése (Ringer, 1987. 70.). A kollégiumi nevelés következtében a tanulmányok rendszeresebbé váltak, s így olyan felkészültségű végzett diákokat bocsátottak ki az intézmények, akik az egyetemek ars fakultásain is eredményesen folytathatták tanulmányaikat. A 16. században a párizsi egyetem mellett már létrejöttek olyan kollégiumok, amelyek sikeresen készítettek elő egyetemi tanulmányokra (Mikonya, 2014. 311.). Az 1548-ban Messinában létrejött első jezsuita kollégium prototípusát adta a zárt rendszerben és szigorú felügyelet alatt működő, új pedagógiai alapelvekre épülő nevelésnek, melynek célja a klasszikus képzés mellett a megreformált katolikus hitelvek iránti mély elköteleződés kialakítása volt (Mikonya, 2014. 360.; Pukánszky, 2004. 422.).

Az egyetemi tanulmányokra „előkészítő” jellegű kollégiumok mellett azonban az egyetemek világában is egyre meghatározóbbá vált a kollégiumi típusú intézményforma. A 16. századi Angliában a college-ok szervezete oly mértékben intézményesült, hogy saját önkormányzatot alakítottak ki elöljárókkal, egyre kevésbé függtek a különböző egyetemi karoktól, illetve az egyetemi oktatás egyre nagyobb mértékben ide tevődött át. Franciaországban ugyanakkor a kollégiumok kevésbé voltak képesek önállóságot kialakítani az erős egyházi befolyás miatt, ám itt is megfigyelhető, hogy a kollégiumok a tanulmányi jellegű feladatok egyre nagyobb részét vették át az egyetemi karoktól, és a képzés súlypontja ezekre az intézményekre helyeződött (Mikonya, 2014. 355–360.).

Emellett fontos megjegyezni, hogy a koraújkor időszakában az egyes tudományterületek lassú intézményesülését és egymástól való elválásukat elősegítették a felvilágosodás és az ipari forradalmak következtében végbemenő társadalmi változások, valamint a jezsuita rend 18. századi feloszlása, ami ösztönözte a közép-kelet-európai felvilágosult abszolutista uralkodókat az egyetemi képzés megreformálásra. Így jöttek létre olyan kollégiumok is, amelyek

egy-egy szakterületre, vagy az egyetemi tanulmányok egy adott szakaszára specializálták magukat, például ilyenek a repetens kollégiumok (Németh, 2005a 105–108.). Az újkori polgári forradalmak nyomán megszülető modern nemzetállamok igényt formáltak az oktatási intézmények átalakítására, a kialakulóban levő rendszer egyes elemeinek módosításával és egymáshoz közelítésével hozták létre saját művelődéspolitikai koncepciójukat, amely a porosz Bildung, a francia culture générale, illetve az angol gentleman nevelésben öltött testet. A társadalmi elit, illetve a felsőközéposztály társadalmi pozícióit akadémiai képesítések megszerzésével őrizte meg a feltörekvő tömegekkel szemben (Ringer, 1987. 70–71.). Ehhez a középfokú oktatásban új típusú intézményeket hozott létre, illetve a reformáció időszakából megöröklött intézménytípusokat szervezett át oly módon, hogy a felsőoktatásba vezető királyi útvonalat többnyire bizonyos társadalmi rétegek által látogatott iskolacsoportokhoz kapcsolták (Müller, 1987. 22.). A jezsuiták kollégiumi iskoláinak pedagógiai alapelveit felhasználva Angliában és Franciaországban is létrejöttek azok a közép- és felsőfokú bentlakásos iskolák, amelyek a tanári kar vagy az idősebb tanulókból kiválasztott felügyelők révén tagjai felett totális kontrollt gyakorolva alakították ki az új nemzeti eszménynek megfelelő embertípust (Honey, 1987. 155.; Ringer, 1987. 71.).

A középfokú oktatásban zajló változások a formálódó felsőoktatást sem hagyták érintetlenül, és ebben a szférában is megfigyelhető a tanulmányok rendszeresebbé tételének igénye. A magyarországi szakkollégiumi mozgalom szempontjából kulcsfontosságú említést tenni az 1793–1808 közötti franciaországi egyetemi reformokról, melyek a colléges és a líceumi jellegű intézménytípusra alapozva hozták létre a modern francia köz- és felsőoktatás rendszerét (Németh, 2005b 15.; Garai, 2011. 183.). A líceumok inkább nagyobb városi településeken működtek a klasszikus szerzőket középpontba állítva tananyagukban, míg a colléges-ek inkább vidéki jellegű településeken működtek, gyakran a felső középfokú osztályok nélkül (Ringer, 1987. 71.). Ezek fölött az intézmények fölött álltak presztízsből az egyetemi karok rangjára emelt speciális szakképző intézmények, amelyek egy-egy tudományterületen biztosítottak az állam számára lojális és magasan kvalifikált értelmiségieket. Közülük emelkedtek ki a grandés école-ok, amelyekbe csak bizonyos párizsi előkészítő osztályok elvégzésével lehetett bekerülni, és képzésük garantálta az egyetemi versenyvizsgán való előkelő szereplést, így az állami tisztviselők elitjébe való emelkedést (Karády, 2005. 185.).

A magyar szakkollégiumi rendszer kialakulása

A magyar szakkollégiumi rendszer kialakulása a középiskolai tanári professzió kialakulásával és intézményesülésével függ össze. A magyar tanárképzés 19. századi intézményesülésének sajátosságai, illetve a rendszertelen bölcsészkarai egyetemi képzés miatt merült fel több alkalommal az 1870-es évek végén, hogy a francia egyetemi rendszerből átvett intézménnyel biztosítsák a középiskolai tanárjelöltek rendszeres képzését. A párizsi École Normale Supérieure mintájára alapított Eötvös Collegium azonban nem csupán egy egyszerű intézményes képzési modell áttemelését jelentette a magyar viszonyokra (vö. Karády, 2005. 183.), hiszen a középiskolai tanárképzés új rendszere alakult ki az internátus létrehozásával (Garai, 2016. 50.; Pukánszky, 2012–2013. 80–81. o.), ami ráadásul párizsi anyaintézményére is hatással volt. Ugyanis 1904-ben a francia közoktatásügyi miniszter különmegbízottja látogatott el Budapestre, hogy tanulmányozza a tanárképző internátus belső szervezetét az Ulm úti intézmény reformjához.¹

A Báró Eötvös József Collegium a bentlakásos intézményi rendszert kombinálta képzésében a kiscsoportokban folyó szemináriumi képzéssel, amitől az intézet alapítói, illetve a korabeli oktatáspolitikai elit is a tanárképzés színvonalának emelését várták. A hallgatók közvetlen felügyeletét az igazgató mellett a tanári kar tagjai, illetve a sajátos együttélési rendszerben, a családrendszerben a „családapa”, a „családanya”, illetve a másodéves, alapvizsgát teljesített és így teljes jogú tagságot élvező idősebb collegista látta el.² A családrendszer tagjai tanulmányi és etikai felügyeletet is gyakoroltak egymás fölött, így lényegében az Eötvös Collegium esetében is totális képzési rendszer valósult meg, amelynek során egy új típusú középiskolai tanár archetípusának kialakítására tett kísérletet az intézet. Az internátus tagjaitól elvárták, hogy mind egyetemi tanulmányai, mind a collegiumi órákon kiváló előmenetelt tanúsítson, illetve már az alapítás korai szakaszában megjelent az úriemberekhez méltó társasági etikett szabályainak elsajátítása. Ennek a tanulási folyamatnak a részét képezték a tanári kar tagjaival folytatott sörös vacsorák, ahol a collegisták a társas érintkezés szabályait tanulhatták meg, továbbá a francia nyelv elsajátításának megkövetelése, amihez anyanyelvi lektort

¹ 37/1909. Bartoniek Géza levele a VKM-miniszterhez az École Normale Supérieurebe tervezett tanulmányúttal kapcsolatban. Budapest, 1909. május 6. MDKL 38. doboz 63. dosszié.

² Erről lásd a Collegium házirendjének II. és III. pontját. A Báró Eötvös József Collegium szervezeti szabályzata. Házi tanulmányi és könyvtári rendje. (1895) MDKL 50. doboz 95/a.

biztosítottak³, akitől elvárták, hogy részt vegyen a növendékek közösségi programjain, emellett a párbajképesség megszerzése érdekében a növendékek számára vívóleckéket is biztosítottak (Dénesi, 1995. 102.; Garai, 2016. 91.).⁴ A Collegium tehát a leendő középiskolai tanárokat a dualizmus időszakában a foglalkozási státuszhierarchiában elfoglalt úri középosztálybeli létre készítette fel.

Az intézet végzett növendékeinek első generációja közül számosan váltak a tudományos elit tagjaivá az 1920-as évekre. Ennek köszönhetően az internátus képzési célja, illetve képzési rendszere is módosult. A közvélemény szemében ekkor vált elitképző jellegű intézetté, ami a Collegium önképében is visszaköszön a „kolostori” jellegű munka kiemelésével az egykori tagok visszaemlékezéseiben, illetve szépirodalmi jellegű műalkotásaikban (Garai, 2016. 240.). A tudós- és tanárképzésben elért eredmények sarkallták arra az oktatáspolitikai elitet, hogy az 1924. évi XXVII. törvény (A középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről) 9.§-ban az Eötvös Collegium mintájára szerveződő tanárképző internátusok létrehozását rendeljék el, ezzel kiterjesztve az ország valamennyi egyetemére a budapesti egyetemen 1899-ben kialakult tanárképzési modellt (Garai, 2016. 50.). Ennek eredményeként az ország több pontján, így Debrecenben⁵ és valamivel később Szegeden is megindult az Eötvös Collegiumhoz hasonló internátusok kialakítása. Ezek közül csak az utóbbi, 1931-ben alakult Eötvös Loránd Kollégium bizonyult tartós intézményalapításnak, amit Bay Zoltán és Náray-Szabó István kezdeményezésére, részben eleget téve a középiskolai tanárképzési törvénynek, természettudósok képzésére hoztak létre (Garai, 2016. 236–237.).

Noha a hazai szakkollégiumi mozgalom történetének korai időszakában a létrejött intézmények ugyanazt az intézményi modellt követték, hamar létrejöttek törésvonalak, melyek koncepcionális vitát és végső soron szecessziót, azaz új típusú intézmények kialakítását eredményezték. A budapesti Eötvös Collegium már 1931-ben tiltakozott az ellen, hogy a szegedi intézmény vezetőjét, Náray-Szabó Istvánt a fővárosi internátus tanári karának létszámához számították, így egy státuszt lefoglaltak részére. Teleki Pál, a Collegium működésének törvényességére ügyelő curátori minőségében jelezte a

³ 21/1895. Eötvös Lóránt curátor levele Wlassics Gyula VKM-miniszterhez francia lektor szerződésének ügyében. Budapest, 1895. november. MDKL 46. doboz 84/a/1. dosszié.

⁴ Erről lásd továbbá MDKL 51. doboz 98/a/1. dossziéját.

⁵ Dóczi Imre 1925-ben érdeklődött Bartoniek Géza igazgatótól az Eötvös Collegium belső működési elveire vonatkozóan. Erről lásd részletesen: Dóczi Imre levele Bartoniek Gézához az Eötvös Collegium és a tanárképző intézet kapcsolatára vonatkozóan. Debrecen, 1925. augusztus 24. MDKL 50. doboz 95/2. dosszié.

kultuszminisztérium felé, hogy feleslegesnek tartja az intézet létrehozását, hiszen a Gellért-hegyi internátus is képzett természettudósokat. Egyúttal kérte a minisztert, hogy a státuszt helyezze vissza annak eredeti tulajdonosához.⁶ Kérése nem teljesült, így 1946-ig valamennyi, az Eötvös Collegiumot érintő státuszrendezési ügyben ez az eset előkerült, sürgetve az illetékeseket arra, hogy rendezzék a kérdést (Garai, 2016. 360.).

Az 1930-as évek második felében a magyar politikai és értelmiségi elit egy tekintélyes része úgy vélte, hogy a társadalom alsóbb csoportjaiból szükséges volna felfrissíteni a társadalom vezetőrétegét, ami romlatlanságával képes lehet megőrizni az „eredeti magyar karaktert”. Zilahy Lajos nyomán az úgynevezett „kitűnőek iskolája-vitában” kristályosodott ki az egyik olyan törésvonal, aminek máig ható következményei vannak a szakkollégiumi mozgalomra. Zilahy amellet, hogy elismerte magánlevelezésében és a sajtóban is az Eötvös Collegium képzési és kiválasztási rendszerét, saját intézményében tudatosan társadalmi-politikai vezetőszererepre szeretne volna nevelni a köznép egyszerűbb soraiból származó gyermekeket. Elképzeléseit a Collegiumban tett látogatásai során a collegistákkal, illetve Szabó Miklós igazgatóval folytatott eszmecserek során csiszolta, ezt követően pedig többször beszámolt ezekről a sajtóban (Szabó, 1942. 9–10.). Szándékait ugyan nem tudta megvalósítani, azonban a magyar politikai elit egy szociálisan érzékeny csoportja által 1939-ben létrehozott Bolyai-, majd 1942-ben Győrffy-Kollégiumra átkeresztelt intézmény lényegében ezeket a szempontokat igyekezett érvényesíteni működése során (Papp, 2005. 118–119.).

Az új intézmény tagjainak egy része önmagát markánsan a Horthy-éra politikai elitjével szemben határozta meg, és ezt adott esetben nyílt politikai demonstráción is hajlandó volt kifejezésre juttatni. A kollégiumban alkalmazott munkamódszerek is arra ösztönözték a jobbára első generációs, alsó társadalmi osztályból származó értelmiségieket, hogy aktuális társadalmi kérdésekkel kapcsolatosan fogalmazzanak meg önmaguk, illetve környezetük számára reflexiókat (Pataki, 2005. 151–152.). A politikai szempontból aktív és cselekvő értelmiségi karakterét felerősítették a II. világháborús pusztítás, illetve az új demokratikusan szerveződő pártok, különösen a Magyar Kommunista Párt politikai ígéretei. Így a Győrffy-Kollégium hallgatói az új demokratikus elvekre szerveződő államhatalom élharcosaivá váltak az 1946 júliusában létrehozott Népi Kollégiumok Országos Szövetsége központi intézményeként.

⁶ Telesi Pál curator felterjesztése Hóman Bálint VKM-miniszterhez. Budapest, 1931. december 30. MDKL 41. doboz 73/4. dosszié.

A szervezet vezetőjeként a Győrffy-Kollégiumnak lehetővé vált saját intézményes „modelljének” országos kiterjesztése, ami ugyanakkor a kommunista párt politikai célkitűzéseinek is megfelelt. A kollégisták ugyanis egyre inkább elkötelezték magukat a Baloldali Blokk pártjainak politikája mellett, s ennek keretében egyetempolitikai és közpolitikai célok elérésében is hajlandóak voltak részt vállalni. Ez kölcsönösen előnyös volt mindkét fél számára, hiszen így a kommunista párt könnyen mozgósítható tömegeket nyert, a kollégium pedig lényegében állami védnökséget kapott, aminek keretében további tagintézmények létrehozását pártolták. Ez utóbbi a szakkollégiumi mozgalom diszciplináris kereteit is kiszélesítette, hiszen így nemcsak a bölcséleti, illetve a természettudományok, hanem más tudományterületek számára is létrejöttek tehetséggondozó intézmények (Pataki, 2005. 238.). Alighanem a NÉKOSZ tagkollégiumainak bővülése is szerepet játszott az egyetemi hallgatók létszámának 1945 utáni dinamikus bővülésében, ami ugyancsak a kommunista párt felsőoktatás-politikájának egyik lényeges eleme volt (Ladányi, 1999. 73.).

Az 1945–1949 közötti időszakra tehát a szakkollégiumi intézményrendszernek két markánsan elkülönülő intézménytípusa alakult ki. Az Eötvös Collegium elismerte a demokratikus értékek fontosságát és ennek konzekvenciáit képzési rendszerében is levonta, hiszen megjelent a szociológia mint önálló tárgy Szalai Sándor vezetésével.⁷ Ugyanakkor eredeti képzési célját megtartva továbbra is tudományos képzettséggel rendelkező középiskolai tanárokat, illetve tudósokat képzett a magyar köz- és felsőoktatás számára. A NÉKOSZ ezzel szemben a közéleti szempontból aktív, s főként a kommunista párt ideológiája iránt nyitott értelmiségieket bocsátott ki falai közül. A két intézmény a politikai küzdelem kiéleződésével többször szembekerült egymással demonstratív politikai események alkalmával (Fodor, 1991. 90–91.), illetve a sajtóban is a „szakkollégiumi vitában”, aminek második szakaszába a politikai elit prominens alakjai is bekapcsolódtak kétséget sem hagyva szándékaik felől, miszerint az Eötvös Collegiumot is át fogják alakítani a „haladó szellemiségnek” megfelelően (Garai, 2016. 365–371.).

A politikai szféra átrendeződésével, a sztálinista diktatúra kialakulásával mindkét intézménytípus megszűnt. A NÉKOSZ alkonya épp a politikai szférához való túlzott közeledéssel hozható összefüggésbe, hiszen a mozgalmat fővédnökével együtt, a Rajk-perben megbélyegezték és halálra ítélték 1949 szeptemberében (Pataki, 2005. 401–402.). Az 1949–1951-es kettős egyetemi reformhoz kapcsolódóan a NÉKOSZ-t nem sokkal élte túl az Eötvös Collegium

⁷ Szalai Sándor jelentése a marxizmusról tartott előadásairól az 1946/1947. tanévben. Budapest, 1947. június 19. MDKL 54. doboz 101/10/a. dosszié.

sem, amely 1950-ben ugyancsak megszűnt, helyét a szovjet felsőoktatásból átemelt intézménytípus, a diákszálló vette át (Garai, 2016. 415.).

Az 1950 utáni időszakban a magyar felsőoktatás rendszere jelentős mértékben átalakult. A politikai elit irányt vett a polgári korszakban kialakult felsőoktatási intézmények és tudományos ethosz radikális átforgalmazására, a szovjet mintát követő intézményrendszer és tudományos képzés létrehozására (Garai, 2016. 126–127.; Ladányi, 1999. 50.). Ennek eredményeként főleg a politikai ideológiáknak inkább kitett területeken a tudósok megítélésének egyetlen mércéjévé az vált, hogy az állampárt politikai indoktrinációit milyen hatékonyan és mennyire pontosan képesek követni tudományos munkájuk során (Németh és Biró, 2016. 43–45.). Az új típusú tudósgeneráció kialakításában játszott kulcsszerepet az 1949 novemberében létrejött nyolc hónapos tanfolyam, ami szovjet egyetemeken való továbbtanulásra készített fel. Az előkészítés intézményes kereteket kapott, és 1950-tól az Oleg Kosevoj Szovjet Ösztöndíjas Iskola nevet vette fel. Ebben az intézményben internátusi keretek között készítették elő 11-12 hónapos tanfolyamokon a jelölteket a szovjet felsőoktatási intézetekben folytatott tanulmányokra (Siklósné, 2016. 88–89.). Az elképzelések szerint középiskola 3. vagy 4. osztályát végzett, szakérettségizett, esetleg érettségizett tanulókkal vették át a középiskola 4. osztályának tananyagát a szovjet felsőoktatási felvételi rendszer és az eredményes továbbtanulás szempontjait szem előtt tartva. Ezt egészítette ki a politikai nevelés, illetve az orosz nyelvi felkészítés.⁸

Az internátus működésének korai időszakában 400 tanulót vettek fel négy szakcsoportra osztva (mérnök, pedagógus és orvos, közgazdász, agrár). Az intézet tanulmányi rendje szerint az előkészítés során napi 17 órában kellett tanulmányi vagy egyéb nevelési jellegű foglalkozásokon részt vennie a bentlakóknak. Egyéni munkára, illetve szabadidős elfoglaltságra nem nyílt lehetőség, minden tanulmányi tevékenységet óraadó vagy nevelőtanár felügyelt (Siklósné, 2016. 91–95.). Az új internátus tehát a kultúrpolitika céljainak megfelelően képezte elő azokat a szovjet egyetemen végzettséget szerző új típusú tudósokat, akik hazatérve felgyorsíthatták a magyar tudományosság szovjetizálásának folyamatát (Garai, 2016. 126–127.).

A képzési cél, azaz a kommunista párt aktuális ideológiai irányvonalát tudományos munkája során követni képes tudósok kinevelésének előkészítése azonban kevésbé valósult meg részben az internátus létrehozásának

⁸ [Sine nomine]: Javaslat a Titkársághoz az 1952. évben kiküldendő szovjet ösztöndíjasok előkészítésére. Budapest, 1951. április 24. MDP Titkárság 1951. április 25-i ülése. MNL OL 276. f. 54. cs. 140. ó. e.

előképzítetlensége, részben az intézet személyzetének belső konfliktusai miatt. Emellett olyan nagy volt a felvett diákok közötti előképzettség, illetve képességbeli különbség, hogy a politikai nevelőmunka mellett a szovjet ösztöndíjakra jelentkezők szelekcióját végezték az iskolában (Siklósné, 2016. 108–109.). További problémát jelentett, hogy a tanulmányok időszakára a tanulók teljes elszigeteltségben éltek, a kollégium falait alig-alig hagyhatták el. Így a külvilágtól való elzártság, valamint a kivételezett életkörülmények és a magas ösztöndíjak sokuk esetében azt eredményezték, hogy kiválasztott „kaszt” tagjaiként tekintettek magukra, ami a Szovjetunióban folytatott tanulmányaikat is hátráltatta.⁹ Jóllehet, az 1951–1952-es tanévben a tanulmányi és a nevelőmunka is folyamatosan javulást mutatott, ami a szelekció mértékének csökkenésében, illetve a tanulmányi eredmények javulásában is megmutatkozott,¹⁰ mégis az 1953-as politikai irányváltást követően az intézetet a MDP Politikai Bizottságának 1953. július 29-i határozatával 1954. augusztus 31-én megszüntették (Siklósné, 2016. 118–121.).¹¹

Az 1956-os forradalom során publikált sajtótermékekben, illetve később, a forradalmat követően is megjelentek olyan elképzelések, amelyek a szakkollégiumok és különösen az Eötvös Collegium újjászervezését szorgalmazták. Az 1957 áprilisában elkezdődő fegyelmi eljárások, illetve az állampárt hatalmának helyreállítását követően indulhattak meg az ezzel kapcsolatos tárgyalások (Ladányi, 1999. 95–96.). Az állampárt új művelődéspolitikai koncepciójának lassú formálódásával (Kalmár, 1998. 138–141.), végül 1958 folyamán Tóth Gábor, az egykori Eötvös Collegium épületében működő XX. diákszálló igazgatójaként engedélyt kapott arra, hogy felmenő rendszerben szakórákat vezessen be az arra nyitott hallgatók számára (Ladányi, 2008. 110.). Idővel a szakképzés kizárólagossá vált az intézményben, ami felvette Eötvös József nevét, s önmagát az Eötvös Collegium intézményi utódjaként határozta meg. Az intézmény lehetőség szerint igyekezett a rendszer adta kereteken belül távolságot tartani a politikától, és a hangsúlyt inkább a

⁹ XI.429/III.21. MDP KV. Agitációs és Propaganda Osztály: Jelentés a Szovjetunióban tanuló magyar egyetemi és technikai hallgatók munkájáról az 1951/1952. tanévben. Budapest, 1953. február 4. MDP Titkárság 1953. február 4-i ülése. MNLOL 276. f. 54. cs. 229. ó. e. 46–52. o. 48. o.

¹⁰ Horváth Márton: Javaslat az Oleg Kosevoj Szovjetösztöndíjas Iskola tanulóinak 1952. évi beiskolázására vonatkozóan. Budapest, 1952. február. MDP Titkárság 1952. február 13-i ülése. MNL OL 276. f. 54. cs. 180. ó. e. 42. o.

¹¹ 744/53. MDP KV. Agitációs és Propaganda Osztálya – Oktatásügyi Minisztérium: Horváth Márton – Andics Erzsébet: Jelentés az Oleg Kosevoj Szovjet Ösztöndíjas Iskola oktató- és nevelői munkájáról. Budapest, 1953. július 23. MDP Politikai Bizottság 1953. július 29-i ülése. MNL OL 276. f. 53. cs. 128. ó. e. 43–47. o.

szakképzésre fektette (Fazekas és Sik, 2007. 77–81.). A hallgatóknak szakonként egy-egy kollégiumi gyakorlatot, egy filozófiatörténeti előadást, illetve modern nyelvi órákat kellett hallgatniuk az intézetben, amelyek egy része akár az egyetemi órákat is kiválthatta. A budapesti Eötvös Kollégium újrualapításával párhuzamosan kezdhette meg 1957-ben működését a szegedi Eötvös Loránd Kollégium is. Az egykori elitképző intézetek ismételt létrehozása alighanem annak az oktatáspolitikai akaratnak köszönhető, hogy a tanárképzés színvonalát jelentős mértékben meg kívánták emelni (Ladányi, 2008. 110.).

Az 1970 márciusában megalapított Rajk László Szakkollégium létrehozását az 1960-as évek végén, az 1970-es évek elején végbemenő egyetemi, illetve akadémiai reformok tették lehetővé, melyek a szocialista állam és társadalmi rend felépítésében a tudományok számára is fontos szerepet szántak (Szabó, 2016. 218–223.). A megváltozott oktatáspolitikai irányelveknek köszönhetően az egyetemek és főiskolák belső működésében lehetővé tették bizonyos „demokratikus” elvek érvényesülését. A döntéshozók csupán a politikai irányvonalhoz, illetve a tantervi irányelvekhez való alkalmazkodást várták el (Ladányi, 2008. 123–125.). Feltehetően ennek is köszönhető, hogy létrejöhett a Rajk Szakkollégium, ami azonban az Eötvöstől eltérően a közösségi, szakmai és közéleti szempontoknak azonos súlyú szerepet szánt a képzésében, követve ezzel az 1945-öt követően kialakult népi kollégiumok hagyományát, egyúttal eleget téve a kultúrpolitikai elvárásoknak. Szerepe abból a szempontból is különleges, hogy a lassú intézményesülési folyamatokból adódó tapasztalatokat igyekeztek átadni azoknak az intézményeknek, amelyek később, az 1980-as években kezdték meg működésüket, így például az 1981-ben létrejött Társadalomelméleti Kollégium és az 1990-es rendszerváltásban kulcsszerepet játszó, 1983-ban létrejött Bibó István Szakkollégium tagjait segítették ki rendszeresen szervezési, intézményvezetési tanácsokkal (Fazekas és Sik, 2007. 101.). A kollégiumi nevelés egyik kulcseleme volt ezekben az intézetekben a demokratikus értékek iránti elköteleződés kialakítása az önkormányzatiság, illetve a belső döntéshozatali mechanizmusok megtagasztalásának útján. Alighanem ezek az élmények sarkallták arra az ekkor felnövekvő új értelmiség számos tagját, hogy az 1988–1990 közötti időszak politikai átalakulásának is tevőleges részese legyen.

A magyar szakkollégiumi mozgalom tehát alapvetően két eltérő hagyományokkal rendelkező intézményes háttérből tevődött össze, melyeknek egyike inkább a szaktudományos képzést és a tudósutánpótlást tartotta feladatának, a másik intézménytípus a szakképzéssel azonos súlyú elemnek vélte az öngazgatás útján kialakuló aktív, cselekvő állampolgári attitűd formálását. Ezen intézmények érintkezési felülete az 1980-as évek közepétől a Nyári

Szakkollégiumi Találkozó (NYATA) elnevezésű, két-három évenként megrendezett esemény volt (Forray, 2016. 315.).¹² Az összejövetel gondolata 1984-ben merült fel a Rajk kollégistái között (ötletgazdaként Kaderják Pétert tartják számon), akik a Bibóval együtt kezdték meg az első, 1985-ös szarvasi találkozó szervezését (később hozzájuk csatlakozott még a Műegyetem Martos és Münnich kollégiuma, valamint a debreceni Tóthfalusi kollégium) (Pütkösti, 2013). A politikai ellenállást némileg oldandó, IV. Országos Szakkollégiumi Találkozó néven hirdették meg a rendezvényt, illetve a Hazafias Népfront támogatásával bonyolították le (Pütkösti, 2013).¹³ Ez a típusú erőteljes politikai orientáció az első három NYATA-ra (Szarvas, Pápa és Balatonszárszó) volt jellemző, 1988-at követően – egy-egy kulcstéma mellett – már jobbra a szakkollégiumi mozgalom erősítése és definíciós kísérletei kerültek a találkozók napirendjére.¹⁴ Ezt az önmeghatározási szándékot még inkább indokoltta tette, hogy az 1990-es rendszerváltással a szakkollégiumok jogi helyzete, képzésük jellege és száma is alapvető változásokon ment keresztül, köszönhetően a piacgazdaság által szabott új társadalmi igényeknek, melyek a totális képzést kínáló kollégiumi neveléstől új típusú szakértelmiségi nevelését kívánták meg.

A szakkollégiumok útja a rendszerváltást követően

A szakkollégiumi mozgalom számára az új kihívást az jelentette, hogy – a megváltozott gazdasági és társadalmi viszonyokat leképező – erőterben pozicionálja magát. Ennek egyik első lépcsője a megfelelő jogi környezet kialakítása, vagyis tágabban értelmezett jogbiztonság kialakítása volt. Mindez különösen nehéz – és ezzel összefüggésben elhúzódó – folyamattá vált, hiszen maga a jogszabályi környezet is gyökeresen átalakult. Ez éppúgy igaz a legfelsőbb szintű, nem szektorspecifikus jogforrásokra, mint a kifejezetten a felsőoktatást szabályozó tételekre vagy egyéb jogi természetű iratokra. A szakkollégiumokkal kapcsolatos szabályozó anyagoknak három nagyobb rétege különböztethető meg.

Amint arra korábban rámutattunk (vö. Garai és Szabó, 2015), a szűkebb értelemben vett, legfelsőbb szintű jogszabályi környezetet a mindenkori (felső)oktatási törvények (1985. évi I. tv., 1993. évi LXXX. tv., 2005. évi CXXXIX. tv.), azok módosításai (1990. évi XXIII. tv., 2003. évi XXXVIII. tv. és 2009. évi

¹² Szűkebb körben már 1981-től érintkeztek a szakkollégiumok (Pütkösti, 2013).

¹³ A rendezvényt ennek ellenére megfigyelték, illetve lehallgatták, valamint mind az előadók személyét, mind a témaválasztást igyekeztek korlátozni az egyetem vezetésén keresztül (Pütkösti, 2013).

¹⁴ <http://www.szakkoli.hu/?id=24>

CXXXVIII. tv.), illetve a hozzájuk kapcsolódó rendeletek alkotják. Tágabb értelemben, illetve a kurrens akkreditációs viszonyokat tekintve ezeken túlmenően figyelembe vehetők azok a jogszabályok, amelyeket a szakkollégiumok nyilvántartásba vételét végző szerv, az Oktatási Hivatal (OH) maga is megjelöl.¹⁵ A lista tételei¹⁶ között kifejezetten felsőoktatási, de emellett közgazgatási és az OH működésének keretét adó jogszabály egyaránt megjelenik. Ezek közül azonban egyik sem rendelkezik a szakkollégiumi minősítés egzakt kritériumairól, azokat nem kormányzati szervekre, illetve a jogforrási hierarchián kívül álló dokumentumokra ruházza.

Legtágabb értelemben tehát a szakkollégiumi akkreditáció szabályozási környezetébe tartoznak még – és a minősítési gyakorlat szempontjából megkerülhetetlenek – a nem jogforrási hierarchiába tartozó szabályozó anyagok is. Ilyenek a korszak hajnalán, 1991-ben Zánkán megfogalmazott (2001-ben és 2011-ben is módosított – vö. ADITUS, 2011. 22.) Szakkollégiumi Charta, vagy a Szakkollégiumok Egyeztető Fórumának dokumentumai.¹⁷ Míg a Szakkollégiumi Charta „a szakkollégiummá válás alapját” képező kritériumokat összesíti (Márkus, 2014. 62.), a SZEF dokumentumai ennek gyakorlati-operatív aspektusait írják le.

A szakkollégiumok minősítése mind a három rétegen átível, azonban az első (felsőoktatási), illetve az utolsó (nem jogforrási) szintnek különös jelentősége van. A 2011. évi nemzeti felsőoktatásról szóló CCIV. törvény az „oktatáspolitikai a szakkollégiumokat [mint szolgáltatást] az egyetemi képzés szerves részének tekinti” (Márkus, 2014. 62.). Erre utal, hogy a törvény az 54. §-ban már kiemeli, hogy „A felsőoktatási intézmény önállóan vagy más felsőoktatási intézménnyel együttműködve tehetséggondozó és felzárkóztató rendszert, illetve programokat működtet”, valamint – a tudományos diákkörök mellett – nevesíti is a szakkollégiumokat és a roma szakkollégiumokat. A tehetséggondozás rendjének (így a szakkollégiumok szervezési elveinek) részletes szabályozásával már a kormányt hatalmazta fel.¹⁸ Ennek nyomán született meg a nemzeti felsőoktatási kiválóságról szóló 24/2013. (II. 5.) Kormányrendelet, ami jogszabályi szinten rögzíti azokat az elvi megfontolásokat és kezdeményezéseket – így például az intézmények tradicionális jellegét és a roma szakkollégiumok

¹⁵ https://www.oktatas.hu/felsooktatas/hatosagi_ugyintezes/szakkollegiumok_nyilvantartasba_vetel

¹⁶ 2004. évi CXL. törvény; 2011. évi CCIV. törvény; 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet; 24/2013. (II. 5.) Korm. rendelet; 121/2013. (IV.26) Korm. rendelet; 12/2013. (II. 12.) EMMI-rendelet

¹⁷ A Charta különböző szövegvariánsait és a további dokumentumokat egyaránt lásd a SZEF honlapján. <http://www.szakkoli.hu/oldal/szakkollegiumi-charta>

¹⁸ 110. § (1). 12. b)

kiemelt státuszát¹⁹ –, amelyek szándékát és előzetes jeleit az ADITUS 2011-es tanulmánya már kimutatta.²⁰

A rendelet emellett megerősíti a szakkollégiumok állami támogatásának elhatározását,²¹ rögzíti a szakkollégiumi működés célját és alapelveit,²² a szakkollégiumi szolgáltatások hozzáférhetőségét és a felsőoktatás rendszerében való integrációját,²³ valamint a szakkollégiumok – az OH általi – nyilvántartását és ellenőrzését is.²⁴ A rendelet talán legnagyobb újítása a (fentebb már említett) Szakkollégiumok Egyeztető Fórumának (SZEF) nevesítése, amit érdekegyeztető és érdekképviselői szakmai testületként definiál a jogszabály.²⁵ A SZEF – nem hivatalos elnevezéssel Interkoll – önmeghatározása szerint a „Szakkollégiumi Mozgalom fóruma és döntéshozó szerve”, célja a szakkollégiumok közötti együttműködés elősegítése.²⁶ A SZEF működése azonban túlmutat a meghatározásokban olvasható funkciókon, mivel a szakkollégiumok akkreditációját is ellátja. Ehhez két testületet választ: a Minősítő Bizottságot (3 évre), valamint az ezt tehermentesítő Minősítést Segítő Bizottságot (5 évre).²⁷ A Minősítő Bizottság – melynek nem lehet tagja aktív szakkollégista, vezető vagy egyéb tisztségviselő – a Szakkollégiumi Charta alapelvei mentén négy szempontcsoport szerint értékeli a szakkollégiumokat: autonómia, szakmai és tudományos működés, társadalmi felelősségvállalás, materiális (tagság létszáma, együttlakás).²⁸ A kritériumok alapján a bizottság – az évenként kiírt pályázatban – négy kategóriába sorolja az intézményeket: minősített szakkollégium (3 évre), minősített szakkollégium (1 évre), szakkollégiumi ígéret, pályázat elutasítása.²⁹

¹⁹ Utóbbi előzményeire vonatkozóan lásd még Forray és Boros (2009) és Forray (2016).

²⁰ ADITUS (2011): i. m. Jelen tanulmány a rendelet 2015. december 9-én hatályos állapotát mutatja be.

²¹ 19. § (1) és 24. §

²² 19. § (2) és (3)

²³ 20. §

²⁴ 23. §; A szakkollégiumok nyilvántartásába vételére vonatkozó jogszabályok hozzáférhetőségét lásd az OH honlapján
http://www.oktatas.hu/felsooktatasi/hatosagi_ugyintezes/szakkollegiumok_nyilvantartasba_vetel

²⁵ 22. §

²⁶ Szakkollégiumi Minősítési Eljárásrend. 1.
http://szakkoli.hu/sites/default/files/eljarasrend_2014.11.28_1.pdf

²⁷ Szakkollégiumi Minősítési Eljárásrend.

²⁸ Részletesebben lásd Szakkollégiumi Minősítési Eljárásrend.

²⁹ Szakkollégiumi Minősítési Eljárásrend. 4–5.

Az első minősítő eljárásra 2011-ben került sor (Márkus, 2014. 67.), mely adatok felhasználásával – kiegészítve korábbi vizsgálatok eredményeivel – a szakkollégiumi hálózat nagyságáról is képet kaphatunk.

A szakkollégiumi mozgalom expanziója

Amint arra korábbi tanulmányunkban (Garai és Szabó, 2015) utaltunk, a szakkollégiumi mozgalom 1990 utáni kiterjedéséről nehéz megbízható, egységes forrásbázison és módszertanon nyugvó összehasonlítást adni. Annyi azonban biztosan állítható, hogy a gazdasági, társadalmi és jogrendszeri változások nem csupán a szakkollégiumok szerep- és profilváltását, hanem az intézmények számának erőteljes növekedését is magával hozta. Az 1990-es évek elején (rövid stagnálást követően) a szakkollégiumi mozgalom jelentős expanzióknak indult, az ezredforduló után még inkább gyorsult a növekedés üteme. Ennek eredményeként számuk az ezredfordulóra már meghaladta a 20-at, 2006-ra közel 40 szakkollégium működött – vö. Fazekas és Sik (2007. 10. o.) ábrájával.

Ez az ugrásszerű növekedés nagymértékben összefügg a felsőoktatás ebben az időszakban zajló eltömegesedésével is: míg az 1990–1991-es tanévben 108.376 hallgató folytatott egyetemi, illetve főiskolai tanulmányokat, addig a 2000–2001-es tanévben már 327-289 fő³⁰. A magyar felsőoktatás hallgatói létszáma (1. ábra) a 2005–2006-os tanévben érte el a maximumát (424.161 fő), a tetőzést követően pedig folyamatos csökkenés tapasztalható (a 2016–2017-es tanévben 287.018 fő).³¹ Ezzel szemben az intézmények – a 2000-es integráció utáni – száma kisebb kilengést mutat, 62 és 71 között mozog.³²

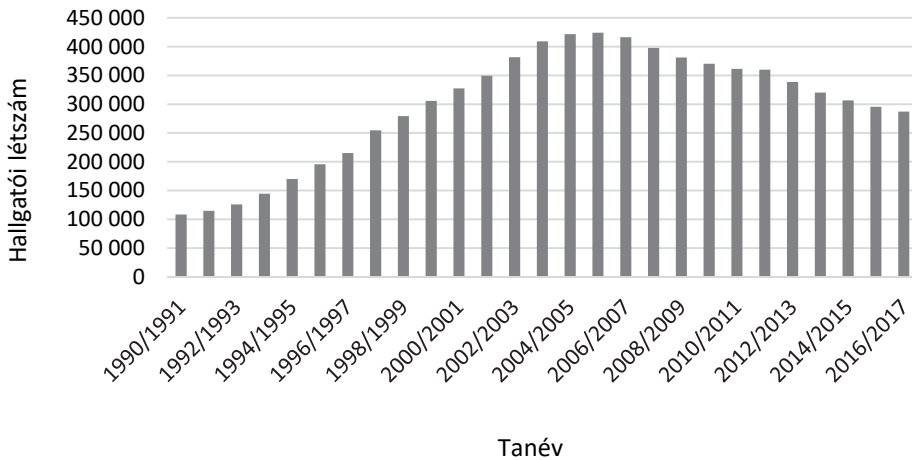
Bár Fazekas és Sik (2007) tanulmánya alapján a mozgalom nagysága 2006-ig jól áttekinthető, kérdéses, hogy a szakkollégiumok száma ezt követően mennyiben követte a felsőoktatás leírt méretbeli változásait. Mindezt egységes fogalmi keret híján nehéz rekonstruálni: egyrészt az ismertetett tanulmányok eltérő definícióval és módszertannal dolgoztak, másrészt a szakkollégiumok központi nyilvántartása, besorolása is eltérő formákat ölthetett. Előforduló jelenség az is, hogy valamely intézmény önmagát szakkollégiumként definiálja, de legitimációt sem felsőoktatási intézménytől, sem egyéb oktatási adminisztrációtól nem kap. Korábban utaltunk rá, hogy az első minősítő eljárásra

³⁰ Forrás: KSH http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html, utóbbi esetben ide értendő a felsőoktatási szakképzés is, az ebben résztvevők száma (3464 fő), azonban érdemben nem befolyásolja az arányokat.

³¹ Forrás: KSH http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html

³² Forrás: KSH http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html

2011-ben került sor, ezt követően tehát a SZEF honlapjáról már rekonstruálhatóak az adatok.³³



1. ábra. A felsőfokú oktatás hallgatói létszáma (1990–2017) (saját szerkesztés a KSH adatai alapján)³⁴

Az első minősítő eljárás még az akkreditáció elnevezést kapta, ezt azonban a kormányzat a félreérthetőség miatt kifogásolta és a minősítés kifejezés alkalmazását kérte.³⁵ A 2012. október 17-i, illetve október 23-i időpontról származó adatok³⁶ még vélhetően a korábbi állapotot mutatják: 39 akkreditált és 34 nem akkreditált szakkollégiumot tartalmaz a két lista. A 2013. december 8-i adatok³⁷ már a hármas felosztást (minősített–ígéret–egyéb) tartalmazzák, itt azonban csak a minősített szakkollégiumok száma hozzáférhető (42 db). Hasonló

³⁴ Az archív adatok forrása: <https://archive.org>

³³ Forrás: KSH http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html

³⁵ https://webbeta.archive.org/web/20121030121600/http://www.szakkoli.hu:80/sites/default/files/palyazati_kiiras_2012.pdf. Jelen tanulmányban egyenértékű fogalomként használjuk őket.

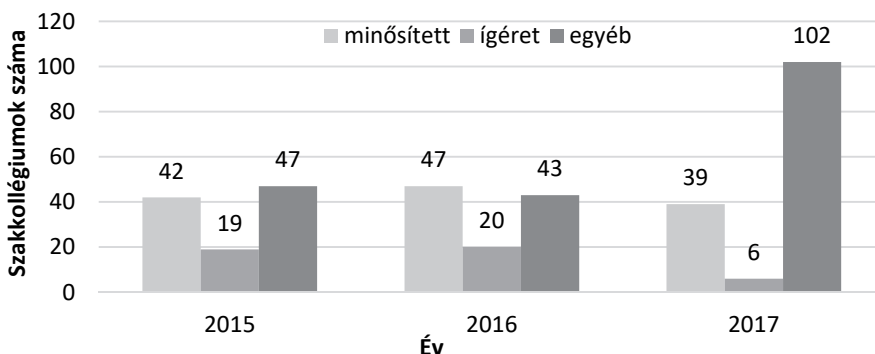
³⁶ <https://web-beta.archive.org/web/20121023231312/http://www.szakkoli.hu:80/szakkoli-lista/nem-akkreditalt>

<https://web-beta.archive.org/web/20121023231312/http://www.szakkoli.hu:80/szakkoli-lista/nem-akkreditalt>

³⁷ <https://web-beta.archive.org/web/20131208185540/http://szakkoli.hu/szakkoli-lista>

a helyzet a 2014. március 22-i, július 16-i, augusztus 10-i adatokkal³⁸ is (45 minősített szakkollégium). A 2015. februári 23-i adatok szerint azonban már csak 41 minősített szakkollégium volt Magyarországon.³⁹

A 2015-ös és 2016-os év végi (azaz akkreditáció utáni) adatokat már korábbi tanulmányainkban és előadásainkban (Garai és Szabó, 2015, 2016) bemutattuk, ezeket egészítettük ki a 2017-es adatokkal (2. ábra).



2. ábra. A szakkollégiumi mozgalom nagysága és belső összetétele (saját szerkesztés a SZEF adatai alapján)

A 2. ábra alapján 2015-ben 108, 2016-ban 110 szakkollégiumot tartott nyilván a SZEF honlapja. Az enyhe emelkedés mellett sokkal fontosabb lehet az intézmények besorolásának belső arányváltozása, azaz az egyéb kategória felől a minősített felé való elmozdulás. A következő évben már sokkal nagyobb növekedés tapasztalható, 37-tel nőtt a nyilvántartott intézmények száma, melyek döntő többsége (69,3%-a) az egyéb (még pontosabban: nem minősített) kategóriába került. Bár a korábbi évek mutatóit is integráló, mélyebb statisztikai elemzésre az adatok szegmentáltságából és eltérő tipológiájából adódóan nem nyílik lehetőség, mégis úgy tűnik, hogy a szakkollégiumi mozgalom továbbra is növekvő trendet mutat – sőt 2017-ben ugrásszerű az emelkedés.

³⁸ <https://web-beta.archive.org/web/20140322021157/http://www.szakkoli.hu:80/szakkoli-lista>
<https://web-beta.archive.org/web/20140716032251/http://www.szakkoli.hu/szakkoli-lista>
<https://web-beta.archive.org/web/20140810011902/http://www.szakkoli.hu/szakkoli-lista>

³⁹ <https://web-beta.archive.org/web/20150223144800/http://szakkoli.hu/szakkoli-lista>

Összegzés

A szakkollégiumi intézményrendszer kialakulásának első előfutára az oxfordi egyetemen működő, a tanulmányok kiegészítését, támogatását szolgáló kollégiumok 12–13. századi megjelenése volt. A kulturális-peregrinációs összeköttetések révén később Párizsban is elterjedt ez a típusú felsőoktatási forma, s a kora újkorra mind itt, mind Angliában az egyetemi oktatás bizonyos feladatköreit is átvette. Az újkori nemzetállami fejlődés keretein belül kialakuló modern oktatási rendszerek is szívesen támaszkodtak a korábbi kollégiumi intézménytípusokra. Így jelent meg Magyarországon is – francia mintát követve – az első szakkollégium, a budapesti Báró Eötvös József Collegium, amit az 1930-as évek elején a szegedi Eötvös Loránd Kollégium megalakulása követett. Ettől élesen elütő koncepció mentén szerveződött később a NÉKOSZ mozgalma, mely sokkal inkább a szélesebb néprétegek tehetséggondozását, közéleti szerepvállalásának támogatását célozta meg. A 20. század második felében több – köztük ma is működő – szakkollégium szerveződött, melyek az 1980-as évek végén aktív szerepet vállaltak a rendszerváltás folyamatában.

A rendszerváltás időszakában jelentkező definíciós bizonytalanság, illetve az ebből fakadó instabil környezet már előrejelezte, hogy a szakkollégiumok számára az egyik legnagyobb kihívást az egységes fogalmi keret és a jogi környezet kialakítása fogja jelenteni. Mindez – az erre vonatkozó kísérletek, például a Szakkollégiumi Charta megalkotása – ellenére csak viszonylag lassan indult meg, és részleteiben jelenleg is csak a jogforrási hierarchián kívül szabályozott. Ezek lefektetése (így különösen a minősítési eljárásé) elsősorban a Szakkollégiumok Egyeztető Fórumához köthető dokumentumokban megy végbe.

A felsőoktatás – akár létszám, akár intézmények tekintetében vett – nagysága kezdetben erős ösztönző erőt jelenthetett, később azonban már nem vagy nem ilyen erős mértékben magyarázza a mozgalom kiterjedését. A 2011 utáni – minősített – szakkollégiumok száma 40 körül mozgott, de a teljes mozgalmon belül – ez 2015 és 2017 között mutatható ki megbízhatóan – erőteljes belső arányváltozás figyelhető meg. A minősített szakkollégiumok száma a legfrissebb (2017-es) adatok szerint sem változott érdemben, a nem minősített szakkollégiumok száma ellenben ugrásszerűen megnőtt.

A szakkollégiumok 1990 utáni profilja, funkciója – már csak a mozgalom méretéből adódóan is – heterogénnek tekinthető, de többé-kevésbé igazodnak a Chartában rögzített alapértékekhez. Bár a szakkollégiumok kezdeti erőteljes politikai orientációja mérséklődött, az állampolgári értékek (Márkus, 2014. 61.) és a társadalmi felelősségvállalás kérdései továbbra is meghatározó elemként

vannak jelen. A szakkollégiumokkal kapcsolatban számos kutatás zajlik⁴⁰, és e tanulmány szerzői is szeretnék folytatni ezen a területen vizsgálataikat: az egyik lehetőséget az Oktatási Hivatal releváns dokumentációjának (nyilvántartásainak) feltárása, valamint a Szakkollégiumok Egyeztető Fórumának egykori és jelenlegi tagjaival készített interjúk jelenthetik.

Irodalom

- ADITUS Tanácsadó és Szolgáltató Zrt. (2011): Szakkollégiumi helyzetkép felmérése. Budapest. *Kézirat*.
- Demeter Endre (2012) Szakkollégiumok, a tehetség közege. *Felsőoktatási Műhely*, 5(4) 53–72.
- Dénesi Tamás (1995): Diákélet a régi Collegiumban. In: Kósa László (szerk.): *Szabadon szolgál a szellem. Tanulmányok és dokumentumok a száz esztendeje alapított Eötvös József Collegium történetéből 1895–1995*. Gift Kft., Budapest. 99–109.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2017): A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányjai és lehetőségei. *Gyermeknevelés*, 5(1) 110–122.
- Fazekas Mihály és Sik Domonkos (2007): *A magyarországi szakkollégiumok: érdekvérvényesítés, forrásszerzés, kommunikáció*. Kutatási zárójelentés. Nemzeti Civil Alapprogram. Budapest.
- Fazekas Mihály és Sik Domonkos (2008): A szakkollégiumok finanszírozási stratégiái és civil jellege közötti összefüggések. *Civil Szemle*, 5(3) 8–21.
- Feley Botond, Kovács Enikő, Mayer Evelin és mtsai. (2014): Szakkollégiumaink a nemzetközi elitoktatás tükrében. *Magyar Tudomány*, 175(2) 228–239.
- Fodor András (1991): *A kollégium. Napló, 1947–1950*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin (2016): Tehetséggondozás a felsőoktatásban. *Educatio*, 25(3) 311–317.
- Forray R. Katalin és Boros Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 18(2) 192–203.
- Garai Imre (2011): A magyar középiskolai tanári szakma kialakulása. In: Horváth László, Laczkó Krisztina és Tóth Károly (szerk.): *Lustrum. Ménesi út 11–13. Sollemnia aedificii a D.MCMXI inaugurati*. Typotex – Eötvös József Collegium, Budapest. 176–202.
- Garai Imre (2016): A magyar felsőoktatás strukturális átalakítási és államosítási kísérletei az 1949–1953 közötti időszakban. In: Németh András, Garai Imre és Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 119–160.
- Garai Imre (2016): *A tanári elitképzés műhelye. A Bárány Eötvös József Collegium története 1895–1950*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest.
- Garai Imre és Szabó Zoltán András (2015): A szakkollégiumi mozgalom története és jelenori kihívásai Magyarországon (1895–2015). *Educatio*, 24(4) 118–124.
- Honey, John (1987): The sinews of society: the public schools as 'a system'. In: Müller, Detlef K., Ringer, Fritz és Brian, Simon (szerk.): *The rise of the modern educational system*:

⁴⁰ vö. pl. <https://sites.google.com/site/szakkollegiumokapartiumban/elso-eredmenyeink>

- Structural change and social reproduction 1870–1920*. Cambridge University Press, Cambridge–London–Sydney. 151–162.
- Kalmár Melinda (1998): *Ennivaló és hozomány. A kora kádárizmus ideológiája*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Karády Viktor (2005): *A francia egyetem Napóleontól Vichyig*. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (1999): *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Márkus Zsuzsanna (2014): Mi a szakkollégium? Kik a szakkollégisták? In: Fényes H. és Szabó I. (szerk.): *Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Mikonya György (2014): *Az európai egyetemek története, 1230–1700*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Müller, Detlef K. (1987): The process of systematization: the case of German secondary education. In: Müller, D. K., Ringer, F. és Brian, S. (szerk.): *The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction 1870–1920*. Cambridge University Press, Cambridge–London–Sydney. 15–52.
- Németh András (2005a): *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2005b): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, 32(1) 17–32.
- Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (2016): A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In: Németh A., Garai I. és Szabó Z. A. (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 7–118.
- Papp István (2005): A Györfly István Kollégiumba felvételizők társadalmi háttere, 1940–1943. *Múltunk*, 50(1) 118–146.
- Pataki Ferenc (2005): *A Nékosz-legenda*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2004): Az iskola története a kezdetektől a 17. századig. In: Németh A. és Pukánszky B. (szerk.): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest. 401–426.
- Pukánszky Béla (2012–2013): A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében. *Pedagógusképzés*, 10–11(39–40) 73–91.
- Pütkösti Árpád (2013): *Szeplőtelen fogantatás. Történelmi szociográfia*. Fapadoskönyv.hu Kiadó, Budapest.
https://books.google.hu/books?id=BQljAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ringer, Fritz (1987): On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education, 1865–1920. In: Müller, D. K., Ringer, F. és Brian, S. (szerk.): *The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction 1870–1920*. Cambridge University Press, Cambridge–London–Sydney. 53–88.
- Sik Domonkos (2007) Nyilvánosság a magyarországi szakkollégiumokban. In: Reich Orsolya (szerk.): *A tarkaság dicsérete 2. Az Erasmus Kollégium diákjainak tanulmányai*. Erasmus Kollégium Egyesület, Budapest.

Siklósné Kotricz Anna (2016): *Ösztöndíjasok a Szovjetunióban, 1945–1960*. PhD-disszertáció. ELTE BTK, Budapest.

Szabó Miklós (1942): Köd az iskola körül. *Híd*, 3(31). 7–11. MDKL 89. doboz 189/a. dosszié.

Szabó Zoltán András (2016): A jogalkotói szándék egy lehetséges feltérképezési útja a tudományos minősítési szabályozási rendszerben – az előterjesztői indoklások köre (1949–1989). In: Németh A., Garai I. és Szabó Z. A. (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 203–234.

Levéltári források

Mednyánszki Dénes Könyvtár és Levéltár (MDKL):

38. doboz 63. dosszié. Bartoniek Géza igazgató személyi anyagai.

41. doboz 73/4. dosszié. Kimutatás az Eötvös Collegium tiszteletdíjas tanárainak díjazásairól, ezzel összefüggő ügyek iratai

46. doboz 84/a/1–7. dosszié. Az Eötvös Collegium francia nyelvi lektorainak iratai, 1895–1945.

50. doboz 95/a. dosszié. 50. doboz 95/a. dosszié. A Báró Eötvös József Collegium szervezeti szabályzata. Házi tanulmányi és könyvtári rendje. 1895; 1923.

50. doboz 95/1–4. dosszié. Az Eötvös Collegium vezetésére és oktatásra vonatkozó iratanyagok, 1895–1945.

51. doboz 98/a/1–3. dosszié. Az Eötvös Collegium növendékeinek testnevelési gyakorlataival, óráival összefüggő ügyiratok. 1895–1949.

54. doboz 102/a–d. dosszié. Az Eötvös Collegium tanári karának gyűléseiről készült jegyzőkönyvek, 1897–1950.

89. doboz 189/a. dosszié. Az Eötvös Collegiummal kapcsolatosan megjelent újság-, illetve folyóiratcikkek.

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (MNL OL)

Magyar Dolgozók Pártja Titkárságának

1951. április 25-i ülése. 276. f. 54. cs. 140. ő. e.

1952. február 13-i ülése. 276. f. 54. cs. 180. ő. e.

1953. február 4-i ülése. 276. f. 54. cs. 229. ő. e.

Magyar Dolgozók Pártja Politikai Bizottságának

1953. július 29-i ülése. 276. f. 53. cs. 128. ő. e.

Egyéb források

Központi Statisztikai Hivatal

Szakkollégiumok Egyeztető Fóruma (Interkoll)



NYELVÉBEN ÉS IPARÁBAN ÉL A NEMZET – NEMZETÉPÍTÉSI TÖREKVÉSEK ÉS A KÖZÉPFOKÚ IPAROKTATÁS A 19–20. SZÁZAD FORDULÓJÁN

Vörös Katalin

PTE BTK Neveléstudományi Intézet

voros.katalin@pte.hu

Absztrakt

A tanulmány a dualizmus kori nemzetkonstrukcióból kiindulva értelmezi az előző századforduló iparoktatási törekvéseinek a magyar nyelv, illetve a magyar stílus oktatására vonatkozó elképzelésit és intézkedéseit. A korabeli Magyarország egyik legfontosabb, az oktatásügyet is markánsan érintő problémájának a nemzetiségi kérdés számított. A középfokú iparoktatás a modernizálódó oktatási rendszer jellegzetes megnyilvánulása, ugyanakkor a dualizmus korában a „magyar szupremácia” érvényesítésnek egyik eszközeként is értelmezhető. A nemzetépítési törekvések az oktatás területén a magyar tannyelvű képzések, illetve a magyar nyelv és irálytan tantárgy kapcsán egyértelműen érvényesültek. A 19. század utolsó harmadában kiépült állami szakképzési hálózat nemzeti integrációval kapcsolatos összefüggéseit mutatjuk be, melyek eddig elkerülték a (nevelés)történeszek figyelmét. A kutatás elsősorban történeti forráselemzésen alapul, melynek primer forrásait a vallás- és közoktatásügyi, valamint kereskedelemügyi miniszterek jelentései, statisztikái jelentik, kiegészítve a sajtótermékek és az iskolai értesítők vizsgálatával. Részletesen foglalkozunk a magyar nyelv oktatása kapcsán a Magyar Iparoktatás kormányzati szaklapban lefolytatott sajtóvitával is, a kérdés jellegzetes manifesztumával. Jelen források kritikai vizsgálatával a dualizmus kori nemzetépítés szakirodalmának (Bertényi, 2009; Gyáni, 2002; Katus, 1979; Kéri, 1997; Kereszty, 2010; Nagy P. T., 2002; Ring, 2004) és szakoktatás-történet (Győriványi, 2000; Fericsán, 1999, 2001; Felkai és Zibolen, 1993; Nagy A., 2010; 2014, Nagy P. T., 1999; Orosz, 2003; Székely, 2013, 2016) értelmezési tartományait kívánjuk bővíteni, melynek relevanciáját nemcsak az iparoktatás történetének eddigi hiányos feldolgozása jelenti, hanem egy társadalmi csoport (szakképzett munkásság) identitásképződését befolyásolni kívánó hatalmi törekvések feltérképezése is.

Kulcsszavak: nemzetépítés; magyar nyelv; középfokú iparoktatás; 19–20. század fordulója

Bevezetés

A 19. század második felében lezajló magyarországi modernizáció és polgárosodás dinamizmusának és eredményességének legfőbb kifejezője a gyors gazdasági növekedés mellett elsősorban a kultúra, a kulturális intézmények fejlődése (Katus, 2012. 518.). A kialakuló modern polgári oktatási rendszer az általános művelődési igények (alfabetizáció) kielégítése mellett már konkrét társadalmi csoportok elvárásait is tükrözte. Az oktatáspolitikai „beillesztette magát a nagypolitikai folyamatokba: szerepet kapott a nemzetiségpolitikai és az egyházpolitikai küzdelmekben, az egységes [...] modern bürokrácia kialakulásában” (Nagy P. T., 2002. 10–11.), és a gazdaságpolitikai törekvésekben, röviden az ország modernizációjában. A modernizáció, az iparosodás, a nemzeti érdekek érvényesülése és a magyarosodás összefüggéseire a századfordulós magyar politikai diskurzusban több példát találunk.

Nemzetépítés és nyelvkérdés

A nemzetépítés fogalmának megragadásánál nyilvánvalóan dualizmus kori magyar nemzetkonstrukciókból kell kiindulnunk, amelynek itt csupán egy-két lényegesnek tekinthető momentumát kívánjuk érinteni.¹ A nemzetet olyan „kognitív keretnek”, értelmezési sémának tekintjük, amely gyakorlati kategóriaként, az államokon belül és azok között különböző kulturális és politikai formákban manifesztálódik, „intézményesül”. A nemzetépítést a nacionalizmus államideológiává válásaként, nemzeti alapú intézményesüléseként határozhatjuk meg (Kántor, 2004. 11.). Ez alapvetően az összes európai nemzetre és nemzeti kisebbségre, illetve számos Európán kívülre is érvényes megállapításnak tekinthető. A dualizmus korában a domináns pozícióban lévő magyar nemzeti integráció az ország összes lakosára kiterjedt, egyszerre volt integratív és kirekesztő (Varga, 2017. 17–25.).

A modern nemzetek születése nagymértékben tudatos, szervezett folyamat, amit premodern gyökerek és hagyományok is tápláltak, de a legtöbb európai nép esetében a 19. században ment végbe (Romsics, 1998). A származás, terület, vallás és nyelv, illetve ezek némelyikének azonosságára épülő etnikai csoportok

¹ A nacionalizmus elméletei eltérő magyarázatokat és kategóriákat alkottak a nemzet és nacionalizmus fogalmak meghatározására. A modernista elméletek a nacionalizmust a modern korban lezajló társadalmi változásokhoz kötik (pl. Gellner az iparosodáshoz, Hobsbawm a kapitalizmushoz, Anderson a nyomtatás elterjedésével kapcsolja össze). A premodern (vagy etnoszimbolista) elméletek – pl. Smith, Armstrong – etnikai mag meglétét hangsúlyozzák, ami már a modern kor előtt is létezett, de ez utóbbi átalakította, aktivizálta (vö. Kántor, 2004; Romsics, 1998).

tudatos kulturális közösséggé (modern nemzeté) alakításában a társadalomtudományok és a művészetek meghatározó szerepet játszottak. A nemzeti ébredésnek vagy nemzeti megújulásnak is nevezett folyamatnak alapvetően két fontos összetevője volt: a virtuális közösség összetartozásának erősítésére és tudatosítására alkalmas szellemi termékek létrehozása, valamint ezek megismertetése a lehetséges tagokkal. A nemzetépítési folyamat jellemző állomásai a következők lehettek az egyes kultúrákban (Romsics, 1998. 75.): „1. új irodalmi nyelv megalkotása és ennek kodifikálása szótárak, nyelvtanok és különböző irodalmi munkák segítségével; 2. a »dicső múlt« felfedezése, vagy ennek hiányában megalkotása és propagálása a történetírás, a kulturális intézményeknek (akadémiák, múzeumok, egyletek, színházak) és iskolahálózatnak a felállítása, amelyek rendeltetészerűen és nagy hatékonysággal gondoskodtak a fentiek szerint létrehozott szellemi kötőanyagok széles körű terjesztéséről.” A nemzetállam igényeit kielégítő iskolahálózat – ezen belül a középfokú iparoktatás – kiépítése ezért is alapvető fontosságú kérdésnek tekinthető. A nemzeti iparoktatási rendszer ennek a folyamatnak a része, ami önmaga is kitermelte a nemzetépítés fenti „állomásainak” többségét (a szaknyelv kialakítása, az iparoktatás-történeti munkák, a szaksajtó, valamint a tankönyvek kiadása és terjesztése, illetve kiállítások szervezése révén). Az alábbiakban főként a nyelvi vonatkozásait tekintjük át a kérdésnek.

A magyar elit nemzetkoncepciójában egy egységes politikai nemzet foglalt helyet, ahol Magyarország „magyar nemzeti állam” és „nem sok nemzetiség állama”, tehát politikai és kulturális értelemben a vezető szerep a magyaroké. Ebből kiindulva az ország többségét alkotó nemzetiségek jogait biztosító 1868. évi XLIV. tc. a politikai szintek alatti nyelvhasználati jogokat igen, kollektív nemzeti jogokat azonban nem kívánt biztosítani számukra. Az egységes magyar politikai nemzet azonban azt is jelentette, hogy a nemzetiségekre – a liberális hagyományokat követve – teljesen egyenjogú állampolgárokként tekintettek, anyanyelvtől függetlenül ugyanúgy igyekeztek felmerülő problémáikon segíteni.² Ebben a felfogásban (liberális nacionalizmus) a magyar nyelv elsajátításának nem a nemzetiségek tömeges asszimilációja volt a célja, hiszen a magyar államnyelvet nem anyanyelvük helyett, hanem az anyanyelvük mellett kellett volna elsajátítaniuk, a nyelvtudás tehát az általános kulturálódás mellett a lojalitás és az integráció eszköze lehetett volna, ami a nemzetiségek számára is

² A századfordulón elinduló hegyvidéki akció kifejezetten a ruszinok lakta területeket igyekezett segíteni, illetve az 1880-as, 1890-es évektől az adott területekre irányuló (Felvidék északi és középső része, Hunyad vármegye, Bácska, Bánság) állami ipartámogatásoknak köszönhetően jelentősen megindult az iparosodás, sűrűsödött a vasúthálózat (Katus, 1983. 1003–1063.).

előnyös (Bertényi, 2009. 41–42.). Ez a nemzetkonstrukció jelentette az alapját a dualizmus kori nemzetépítésnek, melyben az oktatásnak meghatározó szerepet szántak. A nemzetiségeket viszont a legtöbb sérelem éppen az iskolaügy terén érte, ugyanis egyre kevésbé érvényesült a nem magyar állampolgároknak az a nemzetiségi törvényben kimondott joga, hogy alsó- és középfokon anyanyelvükön részesülhetnek oktatásban (Nagy P. T., 2005. 209–210.).

A kereskedelem és az ipar kapcsán a magyar szupremácia érvényesítésének gondolata elsősorban az Osztrák–Magyar Monarchia (OMM) piacára vonatkozóan, Ausztriával szemben fogalmazódott meg, a nemzetiségek ebben a kontextusban ritkán jelentek meg. A Lajtán túli területek gyakran a legfőbb riválisként szerepeltek, az 1880-as évektől az önálló magyar vámterület, a független nemzetgazdaság gondolata is mind markánsabban fogalmazódott meg, „az öntudatára ébredt liberális merkantil körök érdekei a népszerű nacionalista érvekkel találkoztak.” (Bertényi, 2009. 49.). Jóllehet, az OMM gazdasági közösségét a vezető piaci szereplők alapvetően mindvégig támogatták (Klement, 2010. 306–311.), azonban a szélesebb nyilvánosságot jelentő sajtóban a magyar ipar védelme és tudatos vásárlói magatartással történő pártolása a reformkorból visszatérő narratív elemmé vált: „Vértezzük fel magunkat gazdasági sovinizmussal. Állítsa fel minden magyar ember a maga szívében a legerősebb prohibítív vámsorompót: adjunk feltétlenül előnyt annak, amit magyar földön magyar kéz alkotott.” (Vészi, 1899. 1194.). A fentiekben vázolt liberális nacionalista felfogás mellett – különösen a századfordulótól – más, türelmetlenebb hangokkal is találkozhatunk mind a nemzetiségi kérdésre, mind Magyarország és Ausztria gazdasági közösségére vonatkozóan.

A modern, nemzeti oktatási rendszer kiépülése

Kétségtelen, hogy a dualizmus időszakában az oktatásügy volt a legdinamikusabban fejlődő ágazatok egyike, aminek érdekében az állam is komoly erőfeszítéseket tett. A kiegyezést követően a korszerűsítés nem gyökértelenül zajlott le, hanem a polgári átalakulás reformkorban körvonalazódott irányvonalain és a neoabszolutizmus idején mind határozottabban kirajzolódó ösvényein építették fel a modern magyar oktatási rendszer sokfelé ágazó hálózatát. A tanügy a költségvetés legdinamikusabban növekvő tételének számított. A ráfordítás mértékének emelkedése az állami szerepvállalás megerősödését és az adott ágazat súlyát is jelzi a korszakban. A korszak elején Magyarország költségvetéséből a közoktatásra kevesebb, mint 2% esett, miközben Poroszországban 4,6, Belgiumban 4,93, Svédországban 13,1, Svájcban 18,76%. Érdemes azonban figyelembe vennünk, hogy Magyarországon ekkor az állami oktatási hálózat kiépülésének kezdeténél vagyunk, az iskolák

túlnyomó többségét az egyházak tartották fenn, így az egyes államok adatainak összevetése torzító lehet. Az I. világháború előtti évekre 9% körülire sikerült feltornáznia a költségvetésből a közoktatásra fordított kiadások arányát, ami mintegy 123 millió koronát jelentett (Felkai és Zibolen, 1993. 71.; Katus, 2012. 522.).

A közoktatás fejlesztése meghatározó fontosságú állami feladatként jelent meg a hatalomra jutó liberális politikusok programjában, köszönhetően például a nagy tekintélynek örvendő első vallás- és közoktatásügyi miniszternek, Eötvös Józsefnek: „Nagyobb fontosságú közügyeink között nincsen tán egy sem, melyre nézve a reformok szüksége oly általánosan elismertetnék, mint a közoktatás.” (Eötvös, 1868. 6.) A belső munkaerő-kínálat ugyanis nem felelt meg a gazdaság növekedésének és a struktúrában végbement változásoknak. A modern oktatási rendszer kiépítését és a folyamatos fejlesztésére tett kísérleteket a korszak számos momentumában tetten érhetjük, aminek az iskolahálózat horizontális és vertikális kiterjesztése, az oktatás tartalmi és módszertani elemeinek megújítása, a pedagógusszakma professzionalizációs folyamata egyaránt a részét képezte. Jelentős lépéseket tettek az egységes irányítás, a felügyelet és az igazgatás érdekében is az állami kontrollt biztosító intézményhálózat kiépítésével.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a modern állam jellemzője immanens módon a nemzetállam építése és a nacionalizmus, melynek célja a nemzet függetlensége és egységesítése, akkor annak egyaránt eszköze a nemzeti kultúra, illetve a gazdaság megerősítése is. Az oktatást érintő reformok természetes módon szolgálják a nemzetállam törekvéseit nemcsak az egységes nemzettudat kialakítása, hanem a gazdaság számára kiképzett munkaerő révén is. A rendszer alapját kétségtelenül az Eötvös nevéhez köthető népiskolai törvény (1868. évi XXXVIII. tc.) jelentette, ami nemcsak az általános (vallásra, társadalmi hovatartozásra, nemre való tekintet nélküli) tankötelezettséget mondta ki, hanem a tanítók képzéséről, illetve az elemi szintű ismereteken túlmutató, a kispolgárság művelődési igényeit kielégíteni igyekvő polgári iskolák felállításáról is rendelkezett. A korszak egyik legnagyobb érdeme a társadalom egészére vonatkoztatott általános műveltségi szint növekedése – az analfabéták arányának visszaszorulása –, amiben a népiskolai törvénynek, illetve betartatásának meghatározó szerep jutott.

A népiskolai törvény arról is rendelkezett, hogy minden gyermeknek az anyanyelvén legyen lehetősége az elemi ismeretek elsajátítására „amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike”.³ Erre viszont az állami intézményekben nem feltétlenül nyílt lehetőség. Nemzetiségi nyelveken oktató

³ 1868. évi XVIII. tc. 58. §.

iskolákat elsősorban a felekezetek és kis számban a községek működtettek. A nemzeti jellegű egyházi szervezettel rendelkező kisebbségeknek (románok, szerbek, ruszinok és erdélyi szászok) a szabad iskolaalapítás, tanító-, tanterv- és tankönyvválasztás révén több lehetőségük nyílt jogaik érvényesítésére. A magyar nyelv tantárgyként az 1879. évi XVIII. törvénnyel vált kötelezővé a nem magyar tanítási nyelvű népiskolákban, ami a nemzetiségek egyházi és politikai vezetői részéről nagy tiltakozást váltott ki, mert a nemzetiségi törvényben biztosított jogaik megsértését, az erőszakos magyarosítás első lépését vélték benne felfedezni. A törvény végrehajtása nehezen ment, 1890-ben még mindig közel 2000 olyan tanító akadt, aki nem tudta a magyar nyelvet oktatni, és az államnyelv oktatása 2400 nemzetiségi iskolában eredménytelen volt (Katus, 2012. 573.).⁴

A századfordulóra a nacionalista törekvések felélékülésével a magyar oktatáspolitikában is változás tapasztalható, ami két eltérő oktatáspolitikai modell formájában jelentkezett. A kétféle koncepció a Wlassics Gyula (1895–1903) és Apponyi Albert (1906–1910) miniszterek nevével fémjelzett időszakok népiskolákat érintő, magyarosító törekvései kapcsán artikulálódott a legmarkánsabban. Wlassics az állami népiskolák létesítése révén (millenniumi iskolaépítési program), Apponyi pedig a meglévő felekezeti népiskolák kontrolljával (I. Lex-Apponyi, 1907. évi XXVII. tc.) igyekezett elérni célját, a magyar nemzeti állam kiépítését. „Az előbbi ahhoz a moderátori törekvéshez illeszkedik, mely szerint az állam éppúgy egyik szereplője az oktatásügynek, mint bárki más, s ahogy bárki más, neki is saját intézmények kellene, ha sajátos érdekeit – például nyelvprogram – keresztül akarja vinni. A másik tendencia viszont a belga, angol vagy holland oktatáspolitikai törekvések mintájára standardizálja az egyházi iskolafenntartó államsegély igénylési feltételeit – a magyar specialitás itt az, hogy e mérőpont épp a nyelv programhoz való illeszkedése.” (Nagy P. T., 2002. 14.). A Nagy Péter Tibor által felvázolt korszakok azonban tovább árnyalhatók, hiszen az egyes miniszterek tényleges tevékenységében gyakran mind a két oktatáspolitikai modell sajátos intézkedéseit felfedezhetjük. A Bánffy-kormány (1895–1899) iskolapolitikájának egyik legmarkánsabb intézkedése a már említett magyar tannyelvű állami iskolák létesítése volt, új iskolák építésére azonban még az ezeréves államiság ünneplésének hevében is csak korlátozott mértékben álltak rendelkezésre források. A népiskolák többsége így továbbra is egyházi fenntartású intézmény

⁴ Az 1879. évi XVIII. törvénycikk hatásának és érvényesülésének gyakorlatáról Baranya vármegyére vonatkozóan lásd Kéri (1997).

maradt.⁵ Wlassics oktatáspolitikai eszköztárában ezért szintén megtalálhatjuk a felekezeti népiskolákat is érintő normatizáló intézkedéseket, ami elsősorban a tanítói fizetések rendezését szolgáló törvény következetes végrehajtásában, illetve a megfelelő egészségügyi és higiénias állapotokat célzó rendeletek formájában jelentkezett.⁶ Ezek a rendelkezések egyértelműen az oktatás színvonalának emelkedését szolgálták, azonban az intézmények feletti állami kontroll erősödésével a magyarosító törekvések érvényesítésére is több lehetőséget biztosítottak (Szász, 1976. 45.). A modernizáció és a magyarosítás a nemzetépítés ugyanazon érméjének két oldalát jelentette.

A kormányzat és a felső, illetve feltörekvő társadalmi rétegek számára a középfokú oktatás – ezen belül kifejezetten a gimnázium – jelentette a meghatározó intézményt, akárcsak a magyar művelődéspolitikára számára mintaértékű modern német és francia oktatási rendszerek esetében (Felkai és Zibolen, 1993. 119.; Nagy M., 2008. 136.). Az egyén számára a gimnáziumban szerzett végzettség belépőt jelentett az úri középosztályba, illetve felkészülést az egyetemi tanulmányokra. A kormányzat részéről ugyanakkor a megbízható, az adott rendszert támogató és kiszolgáló hivatalnoki és értelmiségi réteg kitermelésében, illetve a nemzetépítési elképzelésekben játszott kulcsfontosságú szerepet. Ez utóbbiban ugyanis – a dualizmus kori magyar elit nemzetfelfogása szerint – a középosztálynak és az értelmiségi rétegnek meghatározó szerepet szántak. A korszakot vizsgáló kutatók – többek között Bertényi (2009), Gyáni (2002), Karády (1997), Katus (1983), Kereszty (2010) és Ring (2004) – egyetértenek abban, hogy a korabeli nemzetiségpolitika magyarosító törekvéseinek elsődleges célpontja a nem magyar ajkú nemzetiségek értelmiségi rétege volt, a legmegfelelőbb eszköznek pedig a középiskolát gondolták. Grünwald sokat idézett gondolata rendkívül találóan ragadja meg a magyar politikai elit 19. század végi attitűdjét a középiskolák és a nemzetiségek vonatkozásában: „A középiskola olyan, mint egy nagy gép: az egyik oldalon fiatal szlovákok százait dobják be, a másik oldalt kész magyarok jönnek ki.” (Gründwald, 1878. 40.). Saját nemzetiségi nyelvükön oktató középiskolával

⁵ Az összes elemi népiskola 96,5%-a volt felekezeti kézen 1868-ban, míg 1913-ra ez az arány 70,6%-ra módosult, az állami intézmények aránya ekkor a 20%-ot érte el. A népiskolák száma a fenti időszakban 13.798-ról 16.861-re növekedett (Nagy M., 2008. 126.).

⁶ Az 1893. évi XXVI. tc. a községi, valamint a hitfelekezetek által fenntartott elemi iskolákban működő tanítók és tanítónők fizetésének rendezéséről. A törvény előírta, hogy a tanítók keresete nem lehet kevesebb 300 Ft-nál, amennyiben ezt adott fenntartó nem tudja biztosítani, kénytelenek voltak állami segélyért folyamodni. Az államsegély igénybevételével viszont az állam további jogokat formálhatott az iskolák belső életének szabályozására (pl. a tanítók kinevezésére vonatkozóan).

csak a románok, a szerbek és az erdélyi szászok rendelkeztek, köszönhetően nemzeti egyházaiknak. A ruszinoknak, a magyarországi horvátoknak, szlovénoknak és németeknek egyáltalán nem voltak középiskolái, a három felvidéki szlovák gimnáziumot 1874-ben a kormány bezáratta. A nemzetiségek lakta vidékeken legfeljebb a magyar középiskolák első osztályában használták a nem magyar tanuló anyanyelvét. Az 1883-ban kiadott középiskola törvény értelmében előírták, hogy a nem magyar tannyelvű középiskolákban is kötelező a magyar nyelvet és irodalmat tanítani, amelyből az érettségit is magyar nyelven kötelesek letenni a diákok.⁷

Bár a magyarosodás egyik leghatékonyabb eszközének az oktatást tekintették, a deklarált oktatáspolitikai koncepciókat és azok tényleges hatását érdemes árnyaltan kezelni. Annyi azonban bizonyos, hogy a magyar nyelvű oktatás fokozatos kiterjesztése hozzájárult a kétnyelvűség számszerű növekedéséhez, ez pedig könnyíthette az asszimilációt. Az anyanyelvű oktatás visszaszorulása a századfordulón egyértelműen károsan érintette a nemzetiségek kulturális fejlődését és nemzetépítési törekvéseit, különösen a szlovákok és a rutének esetében.

Iparoktatás és nemzetépítés

A szakoktatási rendszer kiépülését egyértelműen a gazdasági innováció és a fejlődési igény hívta életre. Habár a korszakban mindvégig az agrárszektor volt a meghatározó ágazat, a mezőgazdaság a szakoktatás legkiforrotlanabb területének számított, hiszen a népiskolák fölé szervezett gazdasági ismétlőiskolák által megtestesített alapfok és a felsőfokot képviselő egy-két gazdasági akadémia, illetve (a felsőfokúnak számító) budapesti állatorvosi képzés között a középfokú oktatás szinterei szinte alig épültek ki.

A mezőgazdasági képzés hiányosságait a kortársak is érzékelték és gyakran bírálták. Az intézményhálózat bővítésére felhozott szakmai érvek mellett azonban gyakran „nemzeti érdekek” is megjelentek az argumentációban. Az Albert főherceg által alapított, az akadémiai rangot 1874-ben elnyerő magyaróvári intézettel szemben megfogalmazott legfőbb, nem szakmai kritika az 1880-as évek elején az volt, hogy nem megfelelő mértékben szolgálja a magyar nemzetgazdaság érdekeit, „csak részben fekteti a súlyt a magyar gazdák tanítására”, növendékeinek fele külföldi, főként német ajkú, így erőit megosztja és nem csupán a magyar agrárium számára képez szakembereket. Ezért is lenne célszerű újabb intézmények alapítása, többek között a „magyar Kánaának”

⁷ 1883. évi XXX. tc. 7. §

számító Szegeden.⁸ Az 1882-es költségvetés tárgyalásánál Simonyi Iván, Magyaróvár képviselője még sikeresen érvelt a magyar és német párhuzamos osztályok mellett. „Nem ez a speciális szakra szánt akadémia a tulajdonképi tere a magyarosodásnak, van annak t. ház, sokkal hatalmasabb, sokkal gyümölcsözőbb tere, t. i. a népiskola, az egyház, a társadalom.”⁹ A német nyelvű képzést 1884-ben végül mégis megszüntették, akárcsak korábban a selmecbányai Bányászati és Erdészeti Akadémián.¹⁰ Az egykor öszszirodalmi érdekeknek megfelelően felállított szakképző intézmények képzési palettájának és tanrendjének a 19. század utolsó harmadától történő átalakítása tehát nemcsak a modern gazdasági igényeket, hanem a liberális nacionalizmus nyelvpolitikai törekvéseit is tükrözte.

A dualizmus korának legdinamikusabban fejlődő szakképzési ágazatait a kereskedelmi és az iparoktatás jelentette. Jelen tanulmány keretei között elsősorban az iparoktatásra vonatkozóan tárgyaljuk a lehetséges okokat, amelyek áttételesen a kereskedelmi képzésre is vonatkoztathatóak, de annak részletes ismertetésétől itt eltekintünk – a középfokú kereskedelmi oktatás fejlődésének átfogó elemzéséről lásd Nagy A. (2014.) munkáját.

Mi indokolta ezen képzési területek nagyfokú fejlődését? A konkrét munkaerőpiaci igények kielégítésén túl, már a reformkortól az ipar felemelése és a különböző korszerű termelési formák meghonosítása jelentette a liberális magyar vezetőréteg gazdaságpolitikai elképzeléseinek meghatározó elemét. Az industrializáció egyértelműen a modern államfogalmuk részét képezte. Szemükben a prosperáló magyar ipar Magyarország pozícióinak megerősítését, a birodalmon belül Ausztriával szembeni függetlenségét, illetve a magyarság szupremáciájának eszközét testesítette meg. Az egyes gazdasági ágazatok pozicionálásában és a korszerű nemzetgazdaság megteremtését célzó konkrét lépésekben azonban már korántsem volt egységesnek mondható a hatalmi elit. Az agrárius-merkantil vita kiélesedésével a különböző érdekcsoportok narratívájában eltérő nemzetgazdaság-fogalmak artikulálódtak, így a magyar ipar szerepét és fontosságát is másként rangsorolták (Klement, 2008. 225–232., 2010. 311.). A nemzeti ipar és kereskedelem megteremtése és ehhez a

⁸ Erről lásd Göndöcs Benedek 1882. március 4-i és Herman Ottó 1882. március 6-i felszólalását az 1882-es költségvetés tárgyalásakor (KN 1881–1884. 47–68.)

⁹ KN 1881–1884. IV. 71. Simonyi Ivánról I. Halász (1886. 150.)

¹⁰ A selmecbányai akadémián már 1848-ban, a forradalmi események hatására tervezték a magyar nyelvű oktatás bevezetését, a német nyelvű oktatás fokozatos felváltására azonban végül a kiegyezést követően került sor, miután magyar állami intézménynek nyilvánították (Orosz, 2003. 85.).

lehetséges állami dotációk megnyerése nyilvánvalóan a merkantil érdekköröknél jelentkezett hangsúlyosabban, ebben a nemzet-, illetve gazdaságkonstrukcióban a modern gazdaság „szolgálólegényének” számító szakoktatás és intézményei a nemzetépítés eszközeként értelmeződtek.

Az iparoktatásnak a gazdaság fejlesztésében betöltött szerepét hangsúlyozta a korszak egyik emblematikus „iparlobbistája”, Zichy Jenő, az Országos Iparegyesület elnöke Csáky Albin vallás- és közoktatásügyi miniszterhez írt levelében is: „Mert látom, hogy te is elődöd [Trefort Ágoston] nemes példáját követened az iparoktatás, az iparfejlesztés terén; de hiszen az nem is lehet másképp. Fejlődött ipar nélkül mindig szegények, nyomorultak leszünk. Az igaz nemzeti kulturális fejlődés anyagi jólét nélkül pedig nem képzelhető.”¹¹ A megfelelően képzett magyar szakember-, illetve szakmunkásréteg kiművelésének fontossága az egyesület lapjában – a Magyar Iparban – is visszatérő gondolatnak számított. Miklós Ödön¹² 1899-ben (1273.) írt cikkében a magyar gazdaság fejlesztésének egyik sarkkövét a megfelelően képzett és tájkozott hazai szakemberrétegben jelölte meg: „Ne feledjük a hírneves paedagogus Pestalozzi szavait: »egy ország értékét és kulturális jelentőségét nem kiterjedésének mérföldszámai, hanem fiainak intellektuális ereje és fejlettsége bizonyítja!« Ezen kívül természetesen az alsóbb és középfokú iparoktatás éppen nálunk elsőrangú feladatunk minden téren, ámde gyakorlati alapon a közszükséglet igényei szerint, mert hisz tudjuk, hogy magyar szakmunkást alig tudunk bizonyos ágazatokban kapni, munkavezetőkben pedig állandó a hiány. Ezen generációkat kell türelemmel, de öntudattal nevelni.” – majd leszögezi, hogy „[a]z iparpártolás kérdését hazafiügynek és mindnyájunk elengedhetetlen követelményének tartom.”

Az ezer sebből vérző alsó középfokú szakoktatás nem felelt meg a fenti – főként gazdasági – céloknak, a legtöbb kritika éppen ezt a képzési szintet érte. A tanonc- vagy inasiskolák és a gyakorlati képzésért felelős mesterek a 18. századi vasárnapi rajziskoláktól és az 1872-ben felszámolt céhes keretekben történő oktatás világtól ténylegesen alig mozdultak el. A modernizációt így csak minimális módon segíthették, jóllehet, az iparos és kereskedő tanulók több mint 90%-a továbbra is ezen keretekben sajátíthatta el szakmájának alapjait. A

¹¹ Zichy Jenő levele Csáky Albinhoz, Budapest, 1889. április 24. HHStA FA Csaky, Karton 249/2.

¹² Miklós Ödön (1856–1923) okleveles mérnök, tevékenysége elsősorban a mezőgazdaság gépesítéséhez köthető, ennek köszönhetően földművelésügyi államtitkár, országgyűlési képviselő, 1906-tól a főrendiház tagja. Gazdaságpolitikai koncepciójára jellemző, hogy elsősorban az ország hagyományos agrár jellegének megfelelően a mezőgazdasággal kapcsolatos iparfejlesztést pártfogolta (Kenyeres, 1982. 210.).

tanonciskolák csak a legkritkább esetekben tudtak a szakmai ismeretek átadásának tényleges színhelyei lenni, mert a tanítók legtöbbször az elemi ismeretek pótlásával voltak kénytelenek foglalkozni. Kivételt képezett néhány – főként állami – vállalat, például a MÁV, a Magyar Posta, az Állami Gépgyár diósgyőri üzeme, illetve a pécsi Zsolnay Porcelángyár vagy a Ganz-Danubius Gépgyár által megszervezett, korszerű szakirányú képzést megvalósító tanonciskola. Ugyancsak problémát jelentett, hogy a célszerűbb oktatást lehetővé tevő, szakirányú inasiskolák aránya is rendkívül alacsony volt. Még 1908-ban is a 491 működő iparos tanonciskolából csupán 57 volt szakirányú intézmény, és 36 Budapesten működött (KSH, 1913. 370–371.). A nemzetiségiek nyelvi hátránya ebben a korlátozott képzési formában is jelentkezett. Az országos statisztikai adatok tanúsága szerint (1. táblázat) anyanyelvükön csupán a németek, a románok és Fiume olasz lakosai tanulhattak.

1. táblázat. Iparos és kereskedő inasiskolák az 1907–1908. tanévben az iskola jellege és a tanítás nyelve szerint (KSH, 1913. 370–371. alapján)

Az iskolák fenntartói	Iparos inasiskolák				Kereskedő inasiskolák			
	magyar	német	román	olasz	magyar	német	román	olasz
	tanítási nyelvű				tanítási nyelvű			
Állami	27	–	–	–	4	–	–	1
Községi	417	11	1	1	47	–	–	–
Római katolikus	3	–	–	–	–	–	–	–
Görög katolikus	–	–	1	–	–	–	–	–
Társulati	15	–	–	–	35	2	–	–
Magán	15	–	–	–	–	–	–	–
Összesen	491				89			

A középfokú iparoktatás funkciói a nemzetépítésben

„És ha meggondoljuk, hogy századunkban, midőn a nyers erő nagy részben gépek által pótoltatik, s az emberi munkának becse minden téren a munkás értelmességétől s ügyességétől függ, az iparnak kifejlődése is az iparos osztályok műveltségétől feltételezhetik” (Eötvös, 1868. 6.) – Eötvös József a Néptanítók Lapjának legelső lapszámában megfogalmazott gondolatai az iparoktatás programbeszédének is beillettek volna, azonban minisztersége idején csak az előkészületekre kerülhetett sor (l. Vörös, 2013). Az első középfokú ipariskola Kassán még magánkezdeményezésre indult 1872-ben, akárcsak az 1873-ban Budapesten megnyíló nőipariskola (előbbi 1885-től, utóbbi 1892-től állami intézményként működött tovább). Jelentősebb előrelépést Trefort Ágoston és

Baross Gábor minisztersége alatt tett a szakoktatás fejlesztése (ipartörvények, állami támogatások mértékének megnövekedése, tanulmányutak megszorodása révén), de a középfokú iparoktatás átfogó állami rendezésére, illetve tényleges kiépülésére csak a század utolsó évtizedének közepén került sor. Baross Gábor kereskedelemügyi miniszter 1890-es iparfejlesztési tervszere szerint minden kereskedelmi és iparkamara területén legalább két, az adott terület természeti és gazdasági viszonyainak megfelelő ipari szakiskolát vagy tanműhelyt kellett volna létesíteni (Víg, 1932, 371–372.). Az iskolák felügyeleti jogát 1896-ra sikerült tisztázni a két illetékes minisztériumnak. A megállapodás értelmében a gyakorlati oktatással kapcsolatos ipariskolák a kereskedelemügyi miniszter ügykörébe tartoztak, és csupán a tanonciskolák maradtak a vallás- és közoktatásügyi tárcánál (Szterényi, 1897. 332.).¹³ Az iparoktatási intézmények állami felügyeletének, adminisztratív kereteinek felállítása, illetve az intézmények államosítása nemcsak a képzési rendszer egységesítését (többnyire a színvonal emelkedését), hanem a képzett iparosok feletti (nemzet)állami kontroll kiterjesztését is jelentette. Az egyes szakmák képzettséghez kötése¹⁴ és a képzés állami jellege a szakképzett munkásságnak és kisiparosoknak a nemzeti politikai közösséghez történő integrációját is célozta (vö. Bódy, 2010. 16–17.).

A nemzetépítésben és a nemzeti integráció megteremtésében a politikai elit számára az ipari munkavégzők meghatározó rétege a középosztályhoz gravitáló felső munkásosztály, illetve az önálló kisiparosok voltak (a munkásság fogalmának meghatározásához l. Valuch, 2012. 11–16.). A századfordulón visszatérő ideálként jelent meg a szaksajtóban a művelt, jól képzett, hazafias, lojális és a szocialista eszméktől tartózkodó (lehetőleg önálló kis)iparos (Sugár, 1899. 626.): „a derék had, nemzeti és társadalmi szempontból legfontosabb középső tömeg réteg, az önálló iparosok erkölcsi és szakmabeli beltartalommal bíró hadserege.” Ez a „középső tömeg” viszont a tanonciskolák padosoraiból nem kerülhetett ki, hanem a legkorszerűbb termelési eljárásokra tanító, a kor igényeihez igazított, az elemi szinten túlmutató műveltséget nyújtó középfokú ipariskolákból, azaz a felső ipariskolákból és az ipari szakiskolákból.

A középfokú iparoktatás pontos definiálása még a kortársak számára is sokszor nehézkes volt, dacára a millenniumi évre megjelent átfogó rendelkezéseknek. A századfordulóra kialakult a népiskola és az egyetemi szintű képzés között elhelyezkedő középfokú iparoktatás, melynek intézményei további

¹³ MNL OL K 27 Minisztertanács jegyzőkönyvek 1896. 06. 24.

¹⁴ Az egyes képzettséghez kötött iparágakat felsorolja: A földművelés-, ipar- és kereskedelemügyi m. kir. miniszternek 39,266. szám alatt valamennyi törvényhatósághoz intézett körrendelete az 1884. évi XVII. törvénycikkbe iktatott ipartörvény végrehajtása iránt (MRT, 1884. 1256–1323.).

hármás tagoltságot mutattak és az egymás közötti átjárást csak korlátozott mértékben tették lehetővé. Az alsó szintet a tanonciskolák képviselték. A középfokon belüli középső szint intézményei közé sorolhatók az ipari szakiskolák, a női ipariskolák, a kézműves iskolák és az iparmúzeumok, míg a felső középszintet a felső ipariskolák jelentették. A szakoktatás-politika homlokterében lévő ipari szakiskolák és felső ipariskolák voltak azok az intézmények, amelyek rendszeres, nappali képzésformában megvalósuló, 3–4 éves elméleti és gyakorlati oktatást nyújtottak. A kézműves iskolák és a női ipariskolák az elméleti oktatására csekély hangsúlyt fektettek, az iparmúzeumok pedig egy sajátos alternatívát képviseltek a szakképzés palettáján, konkrét végzettséget nyújtó képzéseket ritkán indítottak (vö. Sztérényi, 1987; Víg, 1932, valamint a Kereskedelemügyi Minisztérium háromévente megjelenő jelentései).¹⁵

Az ipari szakiskolák és a felső ipariskolák szerepéről és jelentőségéről az állami iparoktatás-politikában Sztérényi József¹⁶ a következő módon vélekedett 1897-ben (351–352.): „a hazai iparoktatás legfiatalabb intézményei és szervezésüknél fogva a magyar ipar szempontjából az iparoktatás legegészségesebb típusai. Ezek képezik az iparoktatás harmadik és a szorosabb értelemben vett ipari szakoktatás középső fokozatát, melyekre a hazai ipar fejlődése szempontjából a legfontosabb feladat vár. Céljuk, hogy a hazai iparnak művelt és szakképzett segéderőket, illetve [...] jó iparosmestereket neveljenek. Irányuk kettős: kézmű- és gyáripari.” A kettős cél megvalósulása azonban a nagyobb ipari központokhoz kapcsolódó, illetve az „ország végein” felállított iskolákban nem egyformán érvényesült. Az ipari szakiskolák a fejlett ipari régiók munkaerőigényének kielégítését éppen annyira szolgálták, mint a gazdaságilag lemaradó területek felkarolását. A nemzetiségi vidékeken vagy a nyelvhatárok mentén viszonylag nagy számban felállított iskolák esetében a (nemzet)nevelő szerep hangsúlyosabban jelentkezett az iparoktatás kapcsán, mint például a hasonló fővárosi intézményeknél (vö. Balaton és Reisz T., 2006).

Az Erdély területén felállított ipariskolák a fejlődésben lemaradó régió felkarolását célozták, összekapcsolódva a nemzetmentés és nemzetépítés

¹⁵ Az iparoktatás 1899–1901. években (1902); Az iparoktatás 1902–1905. években (1906); Az iparoktatás 1906–1908. években (1909); Az iparoktatás 1909–1911. években (1912); Az iparoktatás 1912–1914. években (1915); Sztérényi József az iparoktatás szervezeti szabályaira vonatkozó korábbi rendeleteket részletesen közöl 1897-ben megjelent munkájában (621–791.).

¹⁶ Sztérényi József (1861–1941) a magyar iparfejlesztés, szociálpolitika és iparoktatás jeles alakja. A Kereskedelemügyi Minisztériumban 1896-tól iparoktatási főigazgató, 1899-től miniszteri tanácsos, 1905-től államtitkár, 1918. január–október között a Wekerle-kormány kereskedelemügyi minisztere.

programjával. A székely akció néven közismertté vált program agrárius oldala mellett iparfejlesztési elképzeléseket is tartalmazott, aminek részeként több ipariskolát és iparmúzeumot szerveztek.¹⁷ Székelyföld fontosságát jól jelzi a korabeli magyar köztudatban, hogy gyakran „Magyarország keleti védőbástyájaként” emlegették, hiszen geopolitikai helyzete miatt az összmagyarság nemzetpolitikai érdekeivel kapcsolódott össze: „[az] egy tömegben élő magyarságot meg kell erősíteni vagyonilag és kultúráilag. Meg kell menteni a Székelyföldet a székelyeknek és a székelységet a magyarságnak [...] Az erdélyi magyarság megerősítése a nemzet életérdeke.” (Az Udvarhelyi Híradó 1903. 24. számát idézi Balaton, 2004. 14.). A székelyföldi ipartámogatás szimbolikus fontossága az 1890-es évektől kezdve a kereskedelmi miniszterek munkásságában is tetten érhető volt (Balaton és Reisz T., 2006), Lukács Béla például Marosvásárhelyen mondta el egyik első programbeszédét az iparfejlesztésről (Iparfejlesztés [sz. n.] 1982. 156.).

„A magyar nyelv tanítása ipari szakiskoláinkban”

„[...] különösen a hazafias gondolkozás és érzés erényeit kell az ifjúság lelkébe becsepegtetnünk. Hadd tudja és érezze az ifjú azt, hogy ő minden ízében magyar.” (Spaller, 1906. 9.) Az ipari szakiskolák és felső ipariskolák többsége állami intézményként¹⁸ működött, tanítási nyelvük a magyar volt. A magyar – és nem nemzetiségi – nyelvű szakképző intézetek felállítását a magyar nemzeti „iparos elit” megteremtésében kulcsfontosságúnak tekintették. A felső ipariskolák közül a kassai ipariskola tantervében a magyar mellett rendszeres tantárgyként szerepelt a „német nyelv és ügyirálytan” is heti két órában, míg a többi felső ipariskolában csak rendkívüli tárgyként jelent meg.¹⁹ Az ipari szakiskolák közül kuriózumnak számítottak a szász ipari hagyományokra épülő

¹⁷ A székelyföldi iparfejlesztési programokról lásd részletesebben Balaton és Reisz T. (2006). Az Erdély területén megszervezett iparoktatási intézmények: az 1884-ben alapított kolozsvári M. Kir. Állami Fa- és Fémipari Szakiskola, mely 1888-tól az Erdélyrészi (I. Ferenc József) Technikai Iparmúzeummal bővült; az 1892-ben felállított marosvásárhelyi M. Kir. Állami Fa- és Fémipari Szakiskola, amit a Székely Iparmúzeummal kapcsoltak össze, valamint az 1894-től működő székelyudvarhelyi M. Kir. Állami Kő- és Agyagipari Szakiskola. Államilag segélyezett intézmények volt a nagyszebeni bőr- és cipészipari, illetve a nagydisznódi szövőipari szakiskola.

¹⁸ 1914-ben az 52 közép- és felső középszintű iparoktatási intézmény közül 37 volt állami, 15 községi, egyesületi vagy magánintézményként működött. Valamennyi felső ipariskola (4) és a 28 ipari szakiskolából 25 állami kézben volt (nem állami, de államilag segélyezett volt a nagyszebeni és a nagydisznódi szakiskola, és a pozsonyi elektrotechnikai szakiskola egyedülként magánintézményként működött) A M. Kir. Kormány működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és statisztikai évkönyv. 1916. B/367; C/147.

¹⁹ Az iparoktatás Magyarországon és külföldön. Budapest 1904. 77–84.

nagyszzebeni és nagydisznódi államilag segélyezett szakiskolák, melyekben a tanítás nyelve „tekintettel a nagyszámú német ajkú voltára magyar és német. Ügyviteli nyelve azonban az állam hivatalos nyelve” volt (Vámszer, 1898. 3.).

A két államilag segélyezett szakiskola megszervezésében és működtetésében meghatározó szerepet vállalt Nagyszzeben, Szeben vármegye, a helyi iparkamra, illetve Nagydisznód esetében az iskolával kapcsolatban megszervezett gyapjúszővő szövetkezet is, de az állam és a helyi szereplők ráfordításának mértéke eltérő arányokat mutatott az egyes intézményeknél. A nagyszzebeni cipőipari szakiskola évi 6600–7000 korona körüli fenntartási költségéből az állam végig jelentős összegeket (4800–4900 koronát) vállalt át (Vámszer, 1901. 21., 1904. 35., 1907. 28.). A nagydisznódi iskola esetében a századforduló előtti években az állami segélyek (1890-ben évi 100 forinttal/200 koronával indult, majd 1898-ra már 1200 korona) az összköltségeknek (kb. 3600–4000 korona) kisebb hányadát fedezték (Karoli, 1898. 6., 1899. 9., 1900. 9., 1913. 5.). Az iskola 1905-ös gépesítését és átszervezését követően azonban már a Kereskedelemügyi Minisztérium is jelentősebb összeggel járult hozzá a fenntartás megnövekedett költségeihez. Ezen intézkedés az állami iparpártolási politika részeként értelmezhető, ami a „végek védelmét is szolgálta”, adott esetben Romániával szemben. Az 1905–1906. tanévtől évi 12.500 korona állami segélyben részesült a nagydisznódi gyapjúszővő iskola – ez a költségek felét jelentette –, cserébe a kereskedelemügyi miniszter magának vindikálta a jogot, hogy az iskola vezető mérnökét és tanítóját kinevezze, akik ettől kezdve az állami alkalmazottak körébe tartoztak (Karoli, 1913. 12–13.). Az államilag segélyezett szakiskolák hivatalosan megmaradtak kétnyelvű intézményeknek, a tanulók nemzetiségi összetételét is figyelembe véve a századforduló előtt egyértelműen a német nyelv dominanciája érvényesült, a statisztikai adatok tanúsága szerint ezt követően viszont megnövekedett a magyarok aránya.²⁰

Az iskolai értesítők és a tantervek alapján az államnyelv megfelelő elsajátítását szem előtt tartották az adott intézményekben. A nagyszzebeni iskolában német, illetve magyar nyelv és ügyirálytan heti két órával szerepelt a tantervben (Vámszer, 1898, 1901, 1905, 1907). A nagydisznódi szakiskolánál a nyelvek közül – akárcsak a többi ipari szakiskolában – egyedül a magyar nyelv szerepelt külön óraszámmal. A kötelező magyarórákon túl a tanulók számára egyéb intenzív nyelvtanulási lehetőségeket is biztosítottak, például az elsőéves

²⁰ A nagyszzebeni iskolában a német és a magyar diákok aránya 50-50% körül mozgott, míg a nagydisznódi esetében alapvetően német ajkú diákok jártak – 80% feletti az arányuk – (KSH MSÉ. 1896. 189.; 1897. 141.; 1898. 114.; 1899. 142.; 1900. 157.; 1901. 139.; 1902. 161.; 1903. 159.; 1904. 163.; 1905. 154.; 1906. 170.; 1907. 157.; 1908. 169.; 1909. 167.; 1910. 158.)

diákoknak „10 hónapi tartózkodás tősgyökeres magyar városban a magyar nyelv megtanulása végett” (Karoli, 1900. 8.). A századfordulót követően, az állami szerepvállalás megerősödésével a magyar tanítási nyelv előtérbe helyezésére is találhatunk kísérletet a szövőipari szakiskolánál. Gaul Károly és Rejtő Sándor szakelődök módosítást nyújtottak be az Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanácshoz a nagydisznódi iskola tantervére és szabályzatára vonatkozóan 1906-ban. A tervezetben, ha nem is markánsan, de a magyar nyelvű oktatás megerősítésére tett kísérletet fedezhetjük fel: „Az oktatás nyelve a magyar; a gyakorlatban lévő korosabb iparosokra való tekintettel a szükséghez képest a német is lehet.”²¹ A Tanács végül a javaslatot, több ponton módosítva, elfogadta, többek között a nyelvre vonatkozóan is a korábbi kétnyelvűséget rögzítette, minden további megkötés nélkül: „A tanítás nyelve: német és magyar.”²²

A századfordulóra mind többek számára körvonalazódott, hogy önmagában a magyar nyelv(tan) oktatásával még senki sem tehető magyarrá, ezért „magyar hazafiságra is kell nevelni” a tanulókat. A Magyar Iparoktatásban visszatérő témaként jelent meg a magyar nyelv szerepe az oktatásban mint a magyarosodást és jellemnevelést leginkább megvalósító tantárgy, amin itt a magyar nyelvre, irodalomra és kultúrára vonatkozó ismereteket tömörítő, összetett tárgyat értettek.²³ A legtöbb szerző a megfelelően megválasztott olvasmányokra, az iparos „irodalmi kánon” meghatározására helyezte a hangsúlyt a tanulók „hazafias nevelésénél”, de a magyar nyelv elsajátítása továbbra is fontos alapvetésnek számított a következő iparos nemzedékek számára. „[A] magyarosság kérdése nemcsak mint iskolai tananyag, hanem mint a jövő iparosának gondolkozásában, kifejezéseiben és írásmódjában legfőbb jellemző tulajdonsága legyen: ez már nagy körültekintést, gondot és fáradságot igényel a tanár részéről. [...] Oltsuk be szívükbe, hogy »Nyelvében él a nemzet« s e tekintetben minden társadalmi osztálynak, egyénnek s így az iparosnak is megvan a maga hazafias kötelessége.” (Felméri, 1900. 329.)²⁴ Felméri Albert idézett cikkében külön hangsúlyozza, hogy a képzett magyar iparos nemzedék

²¹ OIKOT Jegyzőkönyv 1906. június 11. – Gaul Károly és Rejtő Sándor szakelődök javaslata.

²² OIKOT Jegyzőkönyv 1906. június 11. 6. o.

²³ A középfokú iparoktatási intézmények tanterveiből hiányoztak az általános műveltséget biztosító tárgyak, mint a történelem vagy a földrajz. A tanterveket lásd a kereskedelemügyi miniszterek jelentéseiben: Az iparoktatás az 1899–1901. években (1901. 151–224.); Az iparoktatás az 1902–1905. években (1906. 98–104.); Az iparoktatás az 1906–1908. években (1909. 59–63.).

²⁴ Felméri Albert (1855–1904) a kolozsvári Magyar Kir. Állami Fa- és Fémipari Szakiskola óraadó és a helyi állami tanítónőképző rendes tanára volt.

kineveléséhez nélkülözhetetlen a modern iparos szaknyelv megteremtése, az idegen kifejezések és „germanizmusok irtoztatása”, amiben az ipariskoláknak jelentős szerepet szánt (Felméri, 1900. 329–330.). Kétségtelen, hogy a magyar nyelv modernizálásának egyik legjelentősebb eredménye a különböző tudományterületekhez és foglalkozási körökhöz tartozó szaknyelv, illetve szókincs megteremtése. Az új szaknyelv megalkotásához és kodifikálásához elengedhetetlenek voltak a korszak során kiadott különböző műszaki szótárak, melyek eredményeinek elterjesztésében – ezáltal az elképzelt nemzeti iparos közösség megalkotásában – az ipariskoláknak is meghatározó szerep jutott (vö. Romsics, 1998. 75.). A 18. század utolsó harmadában, a klasszikus nyelvújítás korában, már számos tudományterületen (nyelvészet, jog, filozófia, növénytan) jelentek meg műszógyűjtemények. A következő évszázadban az egyes diszciplínák fejlődésének részeként tovább folytatódott a magyar szaknyelv fejlesztése is (pl. Matematikai műszótár, 1834). A modern gazdasági ágazatok meghonosodásával a magyar műszaki szaknyelv kialakítása is nagyobb lendületet vett a 19. század közepétől. Az ipari termeléssel és bányászattal kapcsolatban számos szakszótár látott napvilágot (Péché, 1879; Révész, 1885, 1906; Szabó, 1848; Szeőke, 1903), ez utóbbiak eredményei a szakoktatásra is visszahatottak.

Az ipariskolák tantervi reformja kapcsán megszólaló szerzők többsége egyetértett abban, hogy az elméleti órák emelése a képzés sajátos gyakorlati jellege miatt nem kivitelezhető, így a heti két magyar tanórán kell a szükséges általános (nemzeti) műveltséget átadni a diákoknak. Az Országos Iparoktatási Tanács egyik 1899-es ülésén elhangzott javaslat szerint a „magyar nyelv tanítása ily módon a szakiskolai ifjúság erkölcsi és hazafias nevelésének leszen tényezője” – melynek tanítása során „nem elég arra törekedni, hogy az ifjak a hazai történelmet tudják, hanem ápolni kell a hazai történelem kiváló alakjainak kultuszát.”²⁵ A nemzeti önkonstrukció meghatározó eleme a múltba tekintés, a historikus szemlélet. Ez a szakképzésben a magyar nyelv tantárgyán keresztül érvényesült leginkább. A magyar iparosok „dicső múltjának” felfedezésére és megkonstruálására számos példát és törekvést találhatunk a 19–20. század fordulóján. Ennek egyik legékeesebb példája Szterényi József millenniumi ünnepség kapcsán megjelent munkája, melyben a magyar szakképzés gyökereit egészen Szent Istvánig vezeti vissza (Szterényi, 1897. 9–14.). A szakképzés iránt érdeklődők a Magyar Iparoktatásban is rendszeresen olvashattak a magyar ipar történetét feldolgozó munkákat (pl. Gaal, 1902; Hatos, 1905; Iványi, 1905a, 1905b, 1906; Jaschik, 1916).

²⁵ Csathó Imre ipariskolai igazgató Országos Iparoktatási Tanácson elhangzott javaslatát (I. V. 1900. 615–618.)

A megfogalmazott szakmai kritikák és javaslatok hatására 1901-ben új ipariskolai tantervet adott ki a Kereskedelemügyi Minisztérium. A korábbi tantervekhez képest a magyar nyelv pedagógiai céljai között jóval explicitebb módon szerepelt a nemzeti integráció megvalósításának feladata: „Valamennyi iskolafaj közül talán itt bír a magyar nyelv tanítása a legnagyobb jelentőséggel, de egyúttal itt a legnehezebb is. Mert minden más iskolán bő tere van a humanióráknak, annyira a szakszerűség sehol sem domborodik ki, mint az ipari szakiskolákon, ahol a humanióráknak a lehető legcsekélyebb idő jutott, mert itt a fődolog az iparosoknak szakszerű kiképzése, minden más szempont ezzel szemben alárendelt jelentőségű. Ennél fogva a magyar nyelv tanításában kell kifejezésre juttatni mindazon érdekeket, melyek a hazafias neveléshez fűzvék”.²⁶ Az ipariskolák tananyagának tartalmát érintő diskurzusban szinte minden esetben a szakmai és a gazdasági funkciók kapták a hangsúlyt, az általános műveltség átadását alapvetően nem tekintették ezen intézmények elsődleges céljának. Ez is magyarázza, hogy a főfelügyeleti jogot a kereskedelemügyi és nem a vallás- és közoktatásügyi miniszter gyakorolta felettük.

A „magyar styl” kérdéséhez

A nemzeti értékeket kifejező díszítő formakincs – a „magyar styl” – megteremtése és elterjesztése, a műízlés fejlesztése az iparművészet és az iparoktatás visszatérő kérdésnek számított. A közös nemzeti formanyelv megteremtése és terjesztése iránti szándék az iparoktatás vonatkozásában elsősorban nem a tantervekben, hanem a szaksajtóban és az egyes iskolák helyi célkitűzéseiben érhető tetten.

A magyar szimbolikus politizálás addigi történetének legimpozánsabb eseményének a magyar államiság ezeréves fordulója kapcsán 1896-ban megtartott ünnepségsorozat tekinthető. A millenniumi emlékévközponti helyszíne Budapesten, a Városligetben megrendezett ezredéves kiállítás volt, ahol a magyar történelmi múlt bemutatása mellett a modern Magyarország legújabb vívmányai – köztük az ipariskolák – is helyet kaptak. A magyar állam ezeréves fennállásának megünneplésekor természetesnek tekinthető, hogy a kiállított munkadarabok kiválasztásánál elsősorban a magyaros díszítésűek kaptak nagyobb hangsúlyt. Az ungvári agyagipari szakiskola jeles magyarok portréit, illetve a népeletből vett mozzanatokot jelenített meg. Az iparoktatási főigazgató a kiállításon viszonylag gyengén szereplő nőipariskolák esetében az egyetlen pozitívumként a nemzeti öntudat ápolására alkalmas díszítő motívumok alkalmazását emelte ki 1898-as beszámolójában: „[...] az egész

²⁶ Az iparoktatás az 1899–1901. években (1901. 189.)

iparoktatási kiállításban a legtöbb gyenge és a kellő mértéket meg nem ütő tárgyat itt lehetett látni, amennyiben nőipariskoláink egy része nélkülözi teljesen a tervszerűséget, sőt sok tekintetben a nemesebb ízlést is. [...] A nőipariskolák érdemüil tudandó be, hogy nagyban kultiválják a magyar díszítő motívumokat, miben leginkább a budapesti állami és a győri nőipariskola szerez érdemeket.” (Szterényi, 1898. 794–796.). A magyaros stílus széles körű szerepeltetése azonban nem mindenkinek elégítette ki maradéktalanul nemzeti érzelmeit, akárcsak a brassói ipariskola egy szaktanárától: „A magyar stíl kérdésével való tüzetesebb foglalkozásra azon körülmény vezetett, hogy ízlésemmel nem fér össze millenniumi kiállításunkon idegen culturával ünnepelni. Belső kényszer folytán ez alkalommal mellőznöm kellett a divatos és hálás stíleket, renaissance, angolgot, barokk, melyekben más kiállításra minden lelkifurdalás nélkül, tervezhettem volna és terveztem is. Így azonban főbb munkák terveit, melyekkel iskolánk a kiállításban részt vett, magyar stílusban készítettem.” (Siklódy, 1896. 3.).

A nemzeti díszítő formakincs megalkotására nemcsak az iparművészek és művészeti iskolák vállalkoztak, hanem egyes szakiskolák is, például az ungvári agyagipari szakiskola. Az iskola a hazai természeti környezetből merítve igyekezett egy piacképes díszítő motívumot kidolgozni és szélesebb körben elterjeszteni (utóbbi kevesebb eredménnyel). „Kívánatos volna, hogy ezen sok munkát és körültekintést igénylő szép eredmények alapján most már egy megfelelő honi vállalat akadjon, amely ezen gomba minták gyártását üzemébe fölvegye, s azok terjesztésével szakszerűleg foglalkozzék, hogy a sokkal alacsonyabb színvonalon álló hason külföldi termékeket leszoríthassuk a magyar piacról.” (Pap, 1902. 8.).

A „magyar styl” iparoktatásban és főként rajztanításban történő fokozott alkalmazásának a kérdése is több esetben előkerült a Magyar Iparoktatás hasábjain. A többségében a gyakorló tanárok által írt cikkekben a nemzeti hevület mellett a pragmatizmus hangja dominált, még ha eltérő eredményre is jutottak a kérdés kapcsán. Boross Rudolf a Magyar Iparoktatás 1901. végén megjelent számában a magyaros stílus rajztanításban történő felhasználásában szerzett tapasztalatiról számolt be. Rajztanárként maga is üdvözölte az elképzelést, hogy kapjon nagyobb hangsúlyt az oktatásban a magyar formakincs, véleménye szerint azonban a magyaros stílus motívumai egy kezdő ipariskolai tanuló számára túl bonyolultak és összetettek, így a kitűzött didaktikai céloknak nem felelnek meg. „Azon kívánság, [...] hogy a rajzoló tanuló csak magyar ízlésű elemeken, a magyar stíluson nőjön fel, nem járna reálistan oly haszonnal, mint az, melyet az elvszerű rajztanítás a rajzképességeknek széles rétegekben való elterjesztése, egy jó alapnak megvetése által eredményezne.” (Boross, 1901. 262.).

Gróh István²⁷ 1904-ben (454.) közölt cikkében nem osztja Boross elképzeléseit, szerinte „[...] amint az iskolai nyelvtanítás az anyanyelv rendszeres megismertetésével kezdődik, s csak ha ezt megtanítottuk, akkor térünk át az idegenre, úgy előzön meg a rajztanításban a magyar ornament minden idegen stílust.” A magyaros stílust, illetve ornamentikát megfelelő kiindulási pontként jelölte meg már az alsó fokú rajzoktatás számára is, és nemcsak a majdani iparos, hanem a jövő fogyasztójának ízlésformálását szolgáló eszközként látta: „Ismerjék meg stílusunk formáit az iparosok az ipariskolában, az iparos tanonciskolában, de ismerjék meg a középiskoláink növendékei is, mert ők fogják – mint megrendelők – megszabni ízlésükkel az iparos készítményeink művészi feltételeit.” (Gróh, 1904. 454–455.)

De milyen a magyaros stílus, melyek lehetnek főbb jellemzői? Ennek körülhatárolása ugyanannyira fontos és kényes kérdés volt a kortársak számára, mint a tanítási tartalmak meghatározása. Gróh (1904) nem statikus, merev formakincsként képzelte el, hanem folyamatos néprajzi gyűjtések révén bővíthetőnek, illetve modernizálhatónak gondolta. A magyaros stílusról és annak oktatásáról nemcsak írt, hanem sokat is tett érte, hiszen több saját gyűjtésen alapuló magyaros stílust bemutató munkája jelent meg. Az 1904-es Magyar díszítő stílus a rajzoktatásban című kötetéről egy hosszabb illusztrációkkal ellátott könyvismertető is megjelent Györgyi Kálmántól a Magyar Iparoktatásban. Györgyi (1904. 492.) egyértelműen osztja Gróh elképzeléseit: „A stílusbeli önállóságért vívott nehéz küzdelemben hatalmas fegyvert szolgáltunk kezünkbe Gróh munkája”. A magyar stílus megteremtése és elterjesztése a nemzeti szuverenitás képzőművészet területén vívott csatájaként jelent meg, „az az évezredes küzdelem, amelyet hazai díszítő stílusunk az időnként beszármaszó idegen felfogásokkal vívott, lezárva nincs, sőt ez idő a legalkalmasabb, hogy úrrá legyen művészi felfogásunk az idegen felett, és hogy a mai ízlésünknek megfelelő nemzeti díszítő stílust teremtsünk.” (Györgyi, 1904. 492–493.)

A középfokú ipariskolák nemzetiségi megoszlása

A Magyar Statisztikai Évkönyvek alapján (2. táblázat) a tanulók nemzetiségi összetételéről elmondható, hogy míg a felső ipariskolákban²⁸ a magyarok aránya

²⁷ Gróh István az Országos Iparművészeti iskola tanára volt. Sokat tett a nemzeti stílus és formakincs létrejöttéért, ápolásáért. Több kiadványa megjelent, ezekben különböző népi motívumokat gyűjtött össze az ipariskolák, iparosok, iparművészek számára. 1904-ben: Magyar stílusú rajzminták. Budapest.; 1908-ban: Magyar díszítőművészet (1–2. rész). Budapest.

²⁸ A korszakban összesen négy felső ipariskola működött: kettő Budapesten, egy Kassán és 1908-tól a szegedi ipariskola is felső ipariskolai rangot nyert.

az 1894–1895-ös és az 1909–1910-es tanévek között 87%-ról 94%-ra nőtt, addig az ipari szakiskolákban körülbelül ugyanekkora mértékben csökkent (90%-ról 84%-ra).

Többek között a szakképzett iparos réteg jellemzően német gyökereivel hozható összefüggésbe, hogy a nemzetiségek közül egyedül a német diákok képviseltették magukat a teljes népességen belüli arányukkal közel megegyező mértékében (átlagosan 9%), jóllehet, számuk a felső ipariskolákban folyamatosan csökkent. A szlovák és a román tanulók 1–2%-kal még jelen voltak a felső ipariskolák és ipari szakiskolák világában, a többi nemzetiség aránya 1% alatt maradt. A magyarok ilyen mértékű felülreprezentáltsága jelzi, hogy az adott társadalmi és gazdasági modernizációt elősegítő művelődési színtérről kiszorult a nemzetiségek túlnyomó része. Az összesítő statisztikai adatok azonban akár torzíthatnak is, hiszen a legnépesebb ipariskolák a többségében magyarok lakta területeken voltak. További vizsgálatokat igényel, hogy milyen mértékben segíthették elő az ipariskolák az asszimilációt, illetve az egyes intézmények nemzetiségi összetétele pontosan miként alakult.

Az iparoktatás alsó szintjét jelentő tanonciskolákban a magyarok aránya jóval alacsonyabb volt, mint a közép- és felső szintű intézmények esetében, még az 1909–1910-es tanévben is csupán 68,2%-ot tett ki (KSH MSÉ, 1910. 340.). Ezek az alsó és középfokú iparoktatási intézmények közötti eltérések összhangban vannak a szakirodalom által a középiskolák és a népiskolák vonatkozásában tárgyalt, az elit- (itt iparos elit) és a tömegoktatást jellemző sajátosságokkal, ami a nemzeti integráció megvalósításának súlypontjaira is utal (Bertényi, 2009. 44–45.; Katus, 1983. 1006–1008.; Kereszty, 2010. 33–35.; Kövér, 1998. 143.).

A középfokú műszaki képzéssel kapcsolatban kibontakozó nemzetépítési törekvések – az önálló, modern, magyar gazdaság megteremtése – elsősorban Ausztriával szemben értelmezhetők, hiszen a magyar nemzeti narratívában fő vetélytársként elsősorban az osztrákok jelentek meg és nem a sok tekintetben elmaradott nemzetiségek (vö. Vörös, 2017). Utóbbiak vonatkozásában elsősorban az integratív nemzetkonstrukció érvényesült. A nemzetiségek érdekeinek és a kiegyezést követően a liberális jogalkotás jegyében deklarált jogainak megsértése – a szakoktatás tekintetében is – főként indirekt módon következett be, ami a magyar elit nemzetfelfogásából és annak változásából következett. A gyakorlatorientált, gazdasági céloknak alárendelt iparoktatásban felfedezhetjük tehát a kor nacionalista narratíváit és törekvéseit, a képzés sajátosságaiból adódóan viszont a tananyag tartalmaiban – főként más középfokú intézményekkel összevetve – mindez minimálisan jelentkezett. A nemzetiségek hátránya a szakoktatásban egyértelműen érvényesülni látszik, ha azt vizsgáljuk, részesülhettek-e anyanyelvükön középfokú szakoktatásban,

viszont sokkal kevésbé, ha azt vizsgáljuk, milyen családi háttérűek az adott iskolák diákjai. Ha tehát az anyanyelvű oktatást és a nyelvőrzést az ipariskolák meghatározó feladatának tekintjük, akkor nagyobb hátrányban voltak a nemzetiségiek, ha azonban a célt ettől függetlennek tekintjük, akkor kisebbben (vö. Nagy P. T., 2005. 209–210.).


2. táblázat. A felső ipariskolák és ipari szakiskolák tanulóinak megoszlása nemzetiségek szerint (1894–1895, 1899–1900, 1904–1905, 1909–1910)²⁹

Tanévek	Összes	Magyar		Német		Szlovák		Román		Rutén		Horvát		Szerb		Egyéb	
		Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%
1894–1895																	
Felső iparisk.	328	286	87	34	10	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,3
Ipari szakisk.	623	562	90	51	8	2	0,3	6	1	0	0	1	0,2	0	0	1	0,2
1899–1900																	
Felső iparisk.	473	429	91	32	7	6	1,3	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1,3
Ipari szakisk.	817	685	84	98	12	20	2,4	9	1,1	0	0	3	0,4	1	0,1	1	0,1
1904–1905																	
Felső iparisk.	541	500	92	30	6	9	1,7	0	0	0	0	0	0	2	0,4	0	0
Ipari szakisk.	1050	783	75	182	17	32	3	41	3,9	0	0	3	0,3	9	0,9	0	0
1909–1910																	
Felső iparisk.	879	830	94	34	4	4	0,5	3	0,3	1	0,1	2	0,2	4	0,5	1	0,1
Ipari szakisk.	1346	1128	84	126	9	62	4,6	14	1	4	0,3	2	0,1	7	0,5	3	0,2

A középfokú iparoktatásban a magyar nemzetépítési elképzelések és a modernizációs törekvések találkoztak. Ezzel a kijelentéssel a modern nacionalizmuselméletekhez, ezen belül Gellner (2009) „hatásos, bár gyakran és hevesen vitatott” elképzeléséhez kötnénk dolgozatunkat. Célunk azonban nem több, mint felhívni a figyelmet arra a kétségtelenül sajátos egybeesésre, ami egyrészt a gazdasági, a társadalmi és a politikai modernitás, másrészt a nemzet homogenizálódása, illetve az integrációs törekvések között áll fent, és amelyek az előző század fordulóján egyértelműen visszhangot vetettek az ipariskolák téglafalain is.

²⁹ KSH MSÉ, 1895. 163.; KSH MSÉ, 1900. 157.; KSH MSÉ, 1905. 154.; KSH MSÉ, 1910. 158.

Támogatás

A tanulmány  az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-16-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

Irodalom

- Balaton Petra (2004): A székely akció története I. Források. Munkaprogram és kirendeltségi jelentések. Cartofil, Budapest.
- Balaton Petra és Reisz T. Csaba (2006): A székelyföldi iparakió. Levéltári közlemények, 77(2) 55–122.
- Bódy Zsombor (2010): Az ipari munka társadalma. Argumentum, Budapest.
- Felkai László és Zibolen Endre (1993): A magyar nevelés története II. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Fericsán Kálmán (1999): Ősi fának ága-boga. A középszintű iparoktatás és fejlődése Magyarországon. Carbocomp, Pécs.
- Fericsán Kálmán (2001): Tanítómesterek és mestertanítók. Magánkiadás, Budapest–Pécs.
- Gellner, E. (2009): A nemzetek és a nacionalizmus. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gyáni Gábor (2002): Az asszimiláció fogalma a magyar társadalomtörténetben. In: Történelemszinkurzusok. L'Harmattan, Budapest. 119–133.
- Győriványi Sándor (2000): A szakképzés története Magyarországon. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kántor Zoltán (2004): Nacionalizmuselméletek (szöveggyűjtemény). Rejtjel, Budapest.
- Karáczy Viktor (1997): A középiskolai elitképzés első történelmi funkcióváltozása. In: Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945). Történeti-szociológiai tanulmányok. Replika, Budapest. 169–194.
- Katus László (1983): Nemzetiségi kérdés és Horvátország története a 20. század elején. In: Hanák P. és Mucsi F. (szerk.): Magyarország története 1890–1918. 2. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1003–1063.
- Katus László (2012): A modern Magyarország születése. Magyarország története 1711–1914. Kronosz, Pécs.
- Kenyeres Ágnes (1982): Magyar életrajzi lexikon. 2. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kereszty Orsolya (2010): Nőnevelés és nemzetépítés Magyarországon 1867–1918. Novum Eco, Sopron.
- Kéri Katalin (1997): Az 1879. XVII. törvénycikkétől a „Lex Apponyi”-ig – Adalékok a kötelező magyar nyelvoktatás történetéhez. In: Hanák P. és Nagy M. (szerk.): Híd a századok felett. Tanulmányok Katus László 70. születésnapjára. University Press, Pécs. 269–280.
- Klement Judit (2008): Az osztrák–magyar gazdasági kiegyezések a magyar iparosok és kereskedők képviselőinek megítélésében. In: Czoch G., Klement J. és Sonkoly G. (szerk.): Atelier-iskola. Tanulmányok Granasztói György tiszteletére. Atelier, Budapest. 225–232.
- Klement Judit (2010): Merkantil vélemények a nemzeti gazdaságról a Monarchia gazdasági közösségében. In: Albert Réka, Czoch Gábor és Erdősi Péter (szerk.) Nemzeti látószögek a 19. századi Magyarországon. Atelier, Budapest. 303–314.

- Kövér György (1998): Magyarország társadalomtörténete a reformkortól az első világháborúig. In: Gyáni Gábor és Kövér György: Magyarország társadalomtörténete. Osiris, Budapest.
- Nagy Adrienn (2014): A felső kereskedelmi iskolák fejlődéstörténete Magyarországon (1867–1945). PhD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Nagy Péter Tibor (2002): Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon. Új Mandátum, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945. Iskolakultúra, 15(6–7) 3–229.
- Orosz Lajos (2003): A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története. OPKM, Budapest.
- Ring Éva (2004): Államnemzet és kultúrnemzet válaszfútján. A modern nemzetek születése Kelet-Közép-Európában. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (1998): Nemzet, nemzetiség és állam Kelet-Közép- és Délkelet-Európában a 19. és 20. században. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Szász Zoltán (1976): A brassói román iskolák ügye a századvég nemzetiségi politikájában. Történelmi Szemle, 1–2, 35–63.
- Székely Miklós (2013): A magyarországi ipari szakoktatási rendszer a századfordulón, különös tekintettel Erdélyre. In: Kovács Zsolt és Orbán János (szerk.): Táguló horizont. Tanulmányok a fiatal művészettörténészek 2013. marosvásárhelyi konferenciájának előadásából. Marosvásárhely–Kolozsvár. 129–141.
- Székely Miklós (2016): Egy élet programja: Pákei Lajos szerepe a kolozsvári iparmúzeum és -iskola létrehozásában. Maros Megyei Múzeum – Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár.
- Valuch Tibor (2012): Munkás – társadalom – történet. Közéltések és fogalmi kérdések. Korall, 49, 5–16.
- Varga Bálint (2017): Árpád a város fölött. Nemzeti integráció és szimbolikus politika a 19. század végén Magyarországon. MTA BTK TTI, Budapest.
- Víg Albert (1932): Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben különösen 1867 óta. MTA, Budapest.
- Vörös Katalin (2013): A szakoktatás-politika és a modernizáció a 19. század végi Magyarországon. In: Baska G., Hegedűs J. és Nóbik A. (szerk.): A neveléstörténet változó arcai. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 94–105.
- Vörös Katalin (2017): Az iparoktatás külföldön. Kísérlet a dualizmus kori pedagógiai sajtó és iparoktatás-politika árnyalására. Századvég, 83(1) 81–99.

Levéltári források

(HHStA) Österreichisches Staatsarchiv, Haus-, Hof- und Staatsarchiv, Sonderbestände, Familienarchiv Csaky, Albin Graf Csaky, Karton 249/2, Privatschreiben aus der Ministerzeit Albin Csakys.

(MNL OL) Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára, K 27, Minisztertanácsi jegyzőkönyvek.

Nyomatott források

A M. Kir. Kormány működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és statisztikai évkönyv. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt. Budapest 1916.

A nagydisznódi államilag segélyezett gyapjúszövőipari szakiskola értesítője az 1907–1910. években. (1910). Közli az igazgatóság. W. Krafft, Nagyszében.

- A nagydisznódi államilag segélyezett gyapjúszővőipari szakiskola értesítője az 1911–1913. években.* (1913). Közli az igazgatóság. W. Krafft, Nagyszében.
- Az iparoktatás 1899–1901. években. Kereskedelemügyi M. Kir. Miniszter, Budapest 1901.
- Az iparoktatás 1902–1905. években. Kereskedelemügyi M. Kir. Miniszter, Budapest 1906.
- Az iparoktatás 1906–1908. években. Kereskedelemügyi M. Kir. Miniszter Budapest 1909.
- Az iparoktatás 1909–1911. években. Kereskedelemügyi M. Kir. Miniszter, Budapest 1912.
- Az iparoktatás 1912–1914. években. Kereskedelemügyi M. Kir. Miniszter, Budapest 1915.
- Az iparoktatás Magyarországon és külföldön. Kereskedelemügyi M. Kir. Miniszter. Budapest 1904.
- Boross Rudolf (1901): Magyar stílus elemek a rajzoktatásban. *Magyar Iparoktatás*, 6(9) 259–263.
- Eötvös József (1868): Népnevelési egyleteink. *Néptanítók Lapja*, 1(1) 6–7.
- Felméri Albert (1900): A magyar nyelv tanítása ipari szakiskoláinkban. *Magyar Iparoktatás*, 4(11) 324–330.
- Gaal Adorján (1902): A téglá története. *Magyar Iparoktatás*, 6(15) 470–472.
- Gróh István (1904): Magyar díszítő stílus a rajzoktatásban. *Magyar Iparoktatás*, 8(15) 453–457.
- Grünwald Béla (1878): *A Felvidék. Politikai tanulmány.* Budapest.
- Györgyi Kálmán (1904): Gróh István »Magyar stílusú rajzmintái. *Magyar Iparoktatás*, 8(16) 490–497.
- Halász Sándor (1886): *Országgyűlési almanach 1886.* Képviselőház, Budapest.
- Hatos Tivadar (1905): Buda és Pest iparosai 70 évvel ezelőtt. *Magyar Iparoktatás*, 10(9) 284–286.
- Iparfejlesztés. [sz. n.] *Magyar Ipar*, 13. (1892) 156.
- Iványi Béla (1905a): Az iparoktatás körébe vágó intézkedések II. József ideje alatt. *Magyar Iparoktatás* 10(1) 5–14.
- Iványi Béla (1905b): Reformtörekvések a rajziskolai oktatás területén 1795 körül. *Magyar Iparoktatás*, 10(10) 294–298.
- Iványi Béla (1906): Adatok az 1526 előtti iparunk történetéhez. *Magyar Iparoktatás*, 10(16) 490–501.
- Jaschik Álmos (1916): Fejezetek a könyvkötőipar történetéből. *Magyar Iparoktatás*, 21(5–6) 148–165.
- (KN) Az 1881. évi szeptember hó 24-ére hirdetett országgyűlés képviselőházának naplója. Budapest 1882. IV.
- (KSH) A Magyar Szent Korona országai népoktatásügyének fejlődése. Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal. Budapest 1913.
- (KSH MSÉ) Magyar Statisztikai Évkönyv. Új folyam. Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal Budapest 1895. III.
- (KSH MSÉ) Magyar Statisztikai Évkönyv. Új folyam. Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal Budapest 1900. VIII.
- (KSH MSÉ) Magyar Statisztikai Évkönyv. Új folyam. Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal Budapest 1905. XIII.
- (KSH MSÉ) Magyar Statisztikai Évkönyv. Új folyam. Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal Budapest 1910. XVIII.

- Karoli Rudolf (1898): *Értesítő a nagydisznói államilag segélyezett szövőiskola működéséről az 1897/98. tanévben.* W. Krafft, Nagyszeben.
- Karoli Rudolf (1899): *Értesítő a nagydisznói államilag segélyezett szövőiskola működéséről az 1898/1899. tanévben.* W. Krafft, Nagyszeben.
- Karoli Rudolf (1900): *Értesítő a nagydisznói államilag segélyezett szövőiskola működéséről az 1899/1900. tanévben.* W. Krafft, Nagyszeben
- (MRT) Magyar Rendeleték Tára. Budapest 1884.
- Miklós Ödön (1899): Szakértelem és tudás. *Magyar Ipar, 20, 1272–1274.*
- (OIKOT) Jegyzőkönyv az Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanács iparoktatási szakosztályának 1906. évi június hó 11-én tartott üléséről. Közli: *Magyar Iparoktatás, (1905/1906) 10.*
- Pap János (1902): *Az ungvári m. kir. állami agyagipari szakiskola értesítője az 1901–1902-iki tizenkettedik tanévről.* Ungvár.
- Péchy Antal (1879): *Magyar és német bányászati szótár.* Selmecebánya.
- Révész Sándor (1885): *Vasúti szótár. Eisenbahnwörterbuch.* Budapest.
- Révész Sándor (1906): *Technikus szótár.* Budapest.
- Siklódy István (1896): Magyar stil. In: Orbán F. (szerk.): *A brassói magyar kir. állami közép faipariskola XI. évi értesítője az 1895/96. tanévről.* Alex Könyvnyomda, Brassó, 3–35.
- Spaller József (1906): Az iparos ifjúság hazafias neveléséről. *Magyar Iparoktatás, 10, 9–11.*
- Sugár Ignác (1899): Iparos nevelés. *Magyar Ipar, 20, 626.*
- Szabó József (1848): *Bányaműszótár.* [k. n.] Buda.
- Szeőke Imre (1903): *Bányászati szótár.* Budapest.
- Szterényi József (1897): *Az iparoktatás Magyarországon.* Pesti Könyvnyomda. Budapest.
- Szterényi József (1898): Ipari és kereskedelmi oktatás. In: Maltekovics Sándor (főszerk.): *Magyarország közgazdasági és közművelődési állapota ezeréves fennállásakor és az 1896. évi ezredéves kiállítás eredménye 9. kötet.* Pesti Könyvnyomda Rt. Budapest, 691–840.
- V. (1900): Magyar nyelvi tanítás az ipari szakiskolákban. *Magyar Iparoktatás, 4(20) 613–620.*
- Vámszer József (1898): *A nagyszebeni Államilag Segélyezett Bőr- és Cipészipari Szakiskola Értesítője a szakiskola kezdetétől a jelen 1897/98-ik tanév befejeztéig.* Nagyszeben 1898.
- Vámszer József (1901): *A nagyszebeni Államilag Segélyezett Bőr- és Cipészipari Szakiskola Értesítője a szakiskola kezdetétől a jelen 1899/99, 1899/1900 és 1900/01 tanévről.* Reissenberger – Steinhaussen Könyvnyomdája. Nagyszeben.
- Vámszer József (1904): *A nagyszebeni Államilag Segélyezett Bőr- és Cipészipari Szakiskola Értesítője a szakiskola kezdetétől a jelen 1901/02, 1902/1903 és 1903/04 tanévről.* Roth–Reissenberger Könyvnyomdája. Nagyszeben.
- Vámszer József (1907): *A nagyszebeni Államilag Segélyezett Bőr- és Cipészipari Szakiskola Értesítője a szakiskola kezdetétől a jelen 1904/05, 1905/1906 és 1906/07 tanévről.* Roth–Reissenberger Könyvnyomdája. Nagyszeben.
- Vécsi József (1899): Ipar és társadalom. *Magyar Ipar, 49, 1193–1194.*

FELSŐOKTATÁS-KUTATÁSOK





PEDAGÓGUSHALLGATÓK REFLEXÍÓJA A PROJEKTALAPÚ TANULÁSI FOLYAMATRA

Serfőző Mónika, Bajzát Angéla, Sándor Mónika, F. Lassú Zsuzsa

ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék

serfozo.monika@tok.elte.hu, bajzathangela@gmail.com,

moni.sandor1@gmail.com, flassu@gmail.com

Absztrakt

A felsőoktatás szemléletváltása új kérdéseket vet fel a tanító- és óvóképzés számára is. A tanulásközpontú paradigma előtérbe kerülése, a tanulási eredmények meghatározásán alapuló képzési program tervezése kihívásokat jelent a hagyományaiban tananyagközpontú szemléletre épülő, diszciplínák szerint tagolódo rendszerben. A minőségbiztosítás európai irányelveiben követelményként megjelenő hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés megvalósítása érdekében karunkon is szükséges a képzés fejlesztése. Ennek kezdeti lépéseiről számolunk be tanulmányunkban. Azt vizsgáljuk hallgatói reflexiók (N=99 csoportos, N=367 egyéni visszajelzés) tartalomelemzése segítségével, hogy miként vélekednek hallgatóink a projektek alapján szervezett szemináriumokon szerzett tanulási tapasztalataikról, mely kompetenciáik fejlődtek. Eredményeink szerint a kihívások és megoldandó problémák mellett örömteli közös élményeket és sikereket is jelentett számukra a csoportos projekt. A témákról való gyakorlatias tapasztalatszerzésen túl többféle képesség – pl. együttműködés, szóbeli kommunikáció, szakirodalom feldolgozása, kutatási módszerek alkalmazása, prezentáció készítése IKT-eszközökkel – fejlesztésére adtak alkalmat ezek a kooperatív feladatok. Nehézséget jelentett a tevékenység újszerűsége, nyitottsága, a projektek strukturálása és az időgazdálkodás. Tanulmányunkban rámutatunk az oktatói szempontból felmerülő problémákra, módszertani dilemmákra is, és megjelöljük a tervezett fejlesztéseket.

Kulcsszavak: tanulásközpontú megközelítés; projektalapú tanulás; hallgatói reflexió

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben alapvető szemléletváltásnak lehetünk tanúi a felsőoktatásban. Középpontba került a tanulás minősége és eredményessége; a tanulási eredmények megfogalmazása vált hangsúlyossá a képzési keretrendszer kialakítása során és a képzési programok intézményi tervezésében (Derényi,

2006; Derényi és Vámos, 2015; Temesi, 2013). Az általános meghatározás szerint a tanulási eredmények egyértelmű, konkrét kijelentések arról, hogy a hallgatók egy tanulási folyamat végén mit tudnak, értenek, mire lesznek képesek (Kennedy, 2007). A Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) a tanulási eredményeket négy jellemző mentén határozza meg: tudás, képesség és attitűd mint kompetenciaelemek, illetve az ezeket átfogó, átható, szituációkra vonatkoztatott autonómia és felelősségvállalás (Derényi és Vámos, 2015).

A tanulási eredményeken alapuló megközelítés a tanulásközpontú paradigmához (Barr és Tagg, 1995) hasonlóan a tanulási-tanítási folyamatokra irányítja a figyelmet, annak részletes tervezését igényli, hogy milyen tevékenységek és a hozzájuk kapcsolódó értékelés teszi lehetővé a tanulási eredmények elérését. Kiindulópont a tanulási folyamat feltételeinek megteremtése a tanulói igényeknek, szükségleteknek megfelelően; a tanár facilitáló szerepet tölt be, elsősorban a tanulási helyzet, a körülmények formálásával segíti a változást, nem pedig forrása, megosztója a tudásnak (O'Neill és McMahon, 2005). A hagyományos, tananyagközpontú szemlélettől eltérően az elsajátítandó tananyagok, fejlesztendő kompetenciák egyszerű meghatározása helyett a teljes képzési programban a tanulási tevékenységek megtervezése a hangsúlyos a modulok, kurzusok egymásra épülésének átgondolásával, konstruktív összehangolásával (Biggs, 1999). A folyamat főszereplője az aktív tudáskonstruáló tanuló; a tanulási folyamat logikája alapján – nem feltétlenül diszciplináris szempontok mentén – strukturált tananyag pedig csak eszköz a tanulási eredmények elérésére, a kompetenciák fejlesztésére (Bajzáth és Pálvölgyi, 2016). Ez a megközelítés új feladatokat jelent a felsőoktatás szereplői számára. Önmagában a tanulási eredmények megfogalmazása vagy a fejlesztendő kompetenciák meghatározása még nem jelent garanciát az eredményes tanulásra, ehhez foglalkoznunk kell a hallgatókban zajló tanulási folyamatokkal. Olyan tanulási környezetet kell megteremtünk – megtervezve a tevékenységeket és az értékelés módját, szempontjait is –, hogy a tanulóknál az a tanulás menjen végbe, amivel elérik a kitűzött tanulási eredményeket (Halász, 2010). Kívánatos, hogy az oktatók alapvető szemléletváltása vezessen az oktatási és értékelési gyakorlatuk megváltoztatására, ne csak formálisan alkalmazzák az újabb tanulásszervezési módszereket.

A tanulási eredmények megközelítéssel kapcsolatos gyakorlat feltárására irányuló kutatások (Fischer és Halász, 2009; Vámos, 2011a, 2011b) eredményei szerint a szemléletváltásnak már vannak nyomai, de a koherens, tudatosan tervezett rendszer kidolgozása még csak elkezdődött, amit a vezetők és oktatók látásmódjában megjelenő különbségek is mutatnak. Kifejezetten heterogén az oktatói kör a változás elfogadásában; a modernizáció inkább folyamat-, mint

kimenetorientált, leginkább a tanulásszervezési módszerekben figyelhetők meg újító kezdeményezések, azonban kevésbé valósul meg a tervezés-tanulásszervezés-értékelés összehangolása, a tanulási eredmények elérésének ellenőrzése (Vámos, 2011a). Az értékelés kritikus pontja ennek a megközelítésnek; új eljárások szükségesek, mert a hagyományos módszerek az ismeret jellegű tudás felmérésére fókuszálnak, kevésbé alkalmasak a képességekben, attitűdökben, egyáltalán a tanulási folyamatban bekövetkező fejlődés nyomon követésére (Bajzáth és Pálvölgyi, 2016). Vámos (2011a) eredményei arra is rámutatnak, hogy az innováció gyakran nem programszintű, inkább a tanszékek, egyének kezdeményezésére történik, hiányos a szervezeti támogatás. Éppen ezért is figyelemreméltóak az elmúlt évek kutatási és fejlesztési projektjei, melyek a szakmai közösségek együttműködésére, közös tanulására építve fókuszáltak például a tanulási eredmények szemlélet beépülésére (BaBe projekt, Vámos és Lénárd, 2012; Vámos és mtsai, 2012), a tanítás-tanulás minőségére (pl. A tanítás és tanulás eredményessége a MOME-n projekt, Bényei és mtsai, 2017).

A tanulási eredményeken alapuló, kimenetorientált megközelítésben az oktatás és a gyakorlat, a képzés és a munka világa közötti kapcsolat is felértékelődik. Már a képzési program tervezése során meghatározó kell, hogy legyen a munka igényeihez való igazodás – például a fejlesztendő kompetenciák meghatározásában szakterületek szerint –, majd a folyamatos együttműködés és visszacsatolás (Bajzáth, 2016; Bajzáth és Pálvölgyi, 2016; Halász, 2010). A nemzetközi (pl. Tuning-projekt) és a hazai (MKKR kidolgozása) fejlesztések során középpontba kerültek azok a közös, általános kompetenciák is, amelyek a tanulók jövőbeli társadalmi és munkavállalói szerepvállalásának sikerességéhez járulnak hozzá (Tuning-projekt; Derényi és Vámos, 2015). Több olyan – nem felsőoktatáshoz kötődő – kutatás is volt a közelmúltban, amely áttekintette a 21. században meghatározó szerepet játszó, fejlesztendő kompetenciákat (pl. P21, ITL, Shear és mtsai, 2011). Mindezek alapján a képzésben általános cél a kommunikációs képességek, a problémamegoldás, a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a társas készségek és az együttműködési képesség fejlesztése, az IKT-eszközök alkalmazására való felkészítés. Hangsúlyos kell, hogy legyen a szakmai önfejlődésre vonatkozó állandó reflexió, az önálló tanulótervezés, a tudás gyakorlati alkalmazása és bizonyos kiemelt értékekhez (pl. környezet- és egészségtudatosság, etikai normák, társadalmi felelősségvállalás, esélyegyenlőség) való elköteleződés (Derényi és Vámos, 2015). Új elvárásokat jelent a munka és a szociális világ megváltozása, például a metakognitív képességek fejlettségét, a tudás elérésének, szelektálásának, értékelésének és alkalmazásának képességét igényli ebben az információkkal elárasztott,

tudásalapú társadalomban. Fontos a problémamegoldás, a csoportban való hatékony munka és tanulás, valamint a rugalmasság, ami a változó, kevésbé strukturált helyzetekkel való megbirkózást segíti (Hargreaves, 2000).

Visszkapcsolódva a tanulási eredmények megközelítéshez, meg kell említenünk, hogy meglehetősen nehéz ezen általános kompetenciák fejlesztését tervezni, azok fejlődését értékelni (Halász, 2014; Derényi és Vámos, 2015). Ugyanakkor nem kerülhetők meg ezek a képességek, készségek akkor sem, ha a tanulás újabb értelmezéséből indulunk ki. Tudományos eredményekre alapozva az értelmes tanulást konstruktív, valós kontextushoz kötött, tevékenységekre alapozott, kooperációra épülő, önszabályozott folyamatként írjuk le (pl. de Corte, 2010 idézi Halász, 2014; Nahalka, 2009). A tanulási folyamat társas tényezőire is sok figyelem fordult az utóbbi időkben, hangsúlyozva az interakciók, a különböző perspektívák ütköztetésének, a közös tapasztalatszerzés és a szociális térben történő tudáskonstruálás jelentőségét. Ez a tanulásfogalom maga után vonja a tanuló és a pedagógus szerepének, tevékenységrendszerének változását is. A pedagógus nem a tudás elsődleges forrása és közvetítője, inkább az autonóm és társas, tudásszerző folyamatok koordinálója és támogatója. Elfogadva az egész életen át tartó tanulás szemléletét, felértékelődik a tanulási képességek, a tanulás önszabályozásának jelentősége. Az önszabályozott tanulás során a tanulók kognitív, metakognitív, motivációs és viselkedéses szempontból is aktívak. Reális önismeretük, tanulási céljuk biztosítja intrinszc motivációjukat, képesek kontrollálni gondolataikat, érzelmeiket és tevékenységüket. Reflektálnak saját tanulásukra, az adott tanulási szituációhoz illeszkedően alkalmazzák tanulási stratégiáikat, módszereiket (D. Molnár, 2013; Pintrich, 2004). Kutatások szerint az önszabályozott tanulás együtt jár a jobb tanulási teljesítménnyel a nagyobb motiváltság, a hatékonyabb tanulási stratégiák miatt (l. D. Molnár, 2014). Kulcstényező ebben az éhatékonyság, hogy a tanulók hogyan vélekednek saját képességeikről, azok fejleszthetőségéről, mennyire bíznak abban, hogy eredményes lehet a tanulásuk (D. Molnár, 2014; Kálmán, 2006). Az önszabályozott tanulás képességeinek alakulásában szerepet játszanak a közvetlen tanári instrukciók, a segítség- és modellnyújtás, a pozitív visszacsatolás, a tapasztalatszerzés, a támogató és egyben inspiráló tanulási környezet (D. Molnár, 2014). Kevés a jó gyakorlat az önszabályozott tanulás iskolai támogatására (D. Molnár, 2014), a középiskolás tanulók nagy része önmagára passzív szereplőként tekint a tanulás vonatkozásában. Úgy gondolják, hogy a célok kitűzése, a tananyag kijelölése és az értékelés a tanár dolga, az ő aktivitásuk és a pozitív érzelmek csak a társakkal való interakciókban jelennek meg (Golnhofer, 2003a).

Ezekkel az elképzelésekkel érkeznek a diákok a felsőoktatásba, egy új tanulási környezetbe, ahol újra kell értékelniük tanulással kapcsolatos elképzeléseiket, meg kell találniuk vagy kidolgozniuk a megfelelő stratégiákat az eredményes tanulás érdekében (l. Kálmán, 2006, 2009). Az önszabályozott tanulás elvárása önmagában nem fogja megteremteni, fejleszteni a hallgatók ezen irányú képességeit, szükség van a tanulás támogatására már a felsőoktatásba lépés kiemelt időszakában (Kálmán, 2013). Ez pozitívan hat a tanulás eredményességére, csökkenti a lemorzsolódást, ami a felsőoktatás minősége szempontjából is alapvető elvárás.

A tanulás támogatása a hallgatók tanulási sajátosságainak megértéséből indulhat ki, ismerni kell a tanulásról alkotott elképzeléseiket, motivációs jellemzőiket, feldolgozási és szabályozási stratégiáikat (Kálmán, 2006, 2009). Kutatások (pl. Vermunt és Vermetten, 2004) szerint eredményesebbek a felsőoktatásban az értelmezésre irányuló tanulási mintázattal jellemezhető hallgatók, akik személyes érdeklődésből tanulnak, a mélyebb feldolgozásra, megértésre törekednek, új ismereteiket kapcsolatba hozzák a korábbiakkal, illetve önszabályozott tanulásra képesek. Kevésbé eredményesek azok, akik a tanulást reprodukcióként értelmezik, külső motivációt és szabályozást igényelnek. Kálmán (2009) felsőoktatásban tanulók körében végzett hazai kutatása nyomán felhívja a figyelmet még egy jól megragadható tanulási mintázatra, ami a szakmai fejlődést, a tudás alkalmazását helyezi előtérbe. Éppen ezért nem célszerű a tanulási folyamatban a szakmai területtől elkülönítetten kezelni olyan általános kompetenciákat, mint például a problémamegoldás. Külön elemezve a tanító szakosok tanulási mintázatának változását felsőoktatási tanulmányaik alatt, Kálmán (2009) azt találta, hogy tanulói sajátosságaik nem vagy alig változnak. Kismértékben csökken a külső szabályozás szerepe, valamelyest nő a tudásalkalmazás nézetének elfogadottsága. Ennek vélhetően az az oka, hogy a felsőfokú tanulási környezet erőteljesen hasonlított a középiskolai kontextushoz, nem igazán jelentett új kihívásokat.

A tanulási környezet, a tevékenységek tudatos, következetes alakításával a tanulási sajátosságok hosszú távon formálhatók (Kálmán, 2009; Vermunt és Vermetten, 2004). Ebben kulcsszerepe van a tanulási nézeteknek, amiket a tapasztalatok alakítanak, és amelyek befolyásolják a szabályozási és feldolgozó stratégiákat. A képzés az aktív, önszabályozott, konstruktív és együttműködő tanulást előtérbe helyező, a közös alkotás örömét nyújtó tanulási környezet megteremtésével, tanulószervezési módokkal – pl. projektalapú, problémaalapú tanulás – tudja segíteni a tanulási mintázat átalakulását, a 21. századi tudásalapú társadalomnak, az élethosszig tartó fejlődésnek megfelelő tanulási módok kialakítását és megerősítését (vö. Horváth H., 2011).

A felsőoktatás minőségbiztosításának európai irányelveiben (ESG, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) szintén hangsúlyos a hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés, ami az aktív szerepvállalásra ösztönző tanulási környezet megteremtését és működtetését célozza. Ezzel összhangban a felsőoktatásban is egyre nagyobb szerepet kapnak a projektorientált, együttműködésre, cselekvő szerepvállalásra épülő tanulási tevékenységek, a problémaalapú tanulás, melyek révén a diákok bevonódását, felelősségvállalását, az önszabályozott tanulást kívánják erősíteni.

Ahhoz, hogy a közoktatási gyakorlat változzon a tanulásközpontú szemlélet, konstruktív tanulásfelfogás, önszabályozott tanulás elvei mentén, meg kell változnia a pedagógusképzésnek is. A pedagógusjelöltek szakmai fejlődésében nem csak a hozott iskolai élményeik játszanak szerepet (l. pl. Dudás, 2006; Falus, 2004), hanem a képzés során megélt személyes tapasztalatok is például a tanulási környezetről, helyzetekről, tevékenységekről és értékelési módokról (l. pl. Bárdossy és Dudás, 2016; Golnhofer, 2003b). Mit sem ér, ha a leendő pedagógusok ismereteket szereznek a tanulásközpontú szemléletről, a tanulás konstruktív megközelítéséről, a projektorientált tanulásszervezésről vagy portfólióalapú értékelésről, de nem élük meg ezeket, nincs róluk személyes tapasztalatuk.

Éppen ezért különösen nagy a felelősségünk abban, hogy tanító- és óvószakos hallgatóink is megtapasztalják, megélik, természetesnek vegyék a tanulásközpontú megközelítést, annak tanulásszervezési gyakorlatát és módszereit. Azonban ennek megvalósítása, a képzés ilyen irányú, rendszerszintű fejlesztése nem könnyű, mert az oktatók szemléletváltását is igényli. Számukra is kihívás a megfelelő tanulási környezet megtervezése és működtetése; a pedagógusszakmában való boldogulást is megalapozó szakmai, személyes és szociális kompetenciák fejlesztésének biztosítása. Munkánk ehhez a hosszú távú fejlesztési programhoz kíván hozzájárulni innovatív tanulásszervezési módok megvalósításával, az oktatók és hallgatók együttműködésének, párbeszédének elindításával.

Projektalapú tanulás a tanító- és óvóképzés pszichológia szemináriumain

A bemutatott elméleti felsőoktatási képzési szempontok gyakorlati megvalósítására vállalkoztunk tanító- és óvodapedagógus jelölteknek szervezett pszichológia tárgyú szemináriumokon. Az volt a célunk, hogy az ismeretközpontú oktatástól elmozduljunk a konstruktív, alkotó, a hallgatók aktív részvételére és önszabályozására építő, a tudás alkalmazására törekvő, együttműködésen

alapuló tanulási környezet felé. Ennek érdekében innovatív tanulásszervezési és értékelési módokat alkalmaztunk, csoportos projektekre épülő tanulást terveztünk.

A pedagógiai projekt lényege egy összetett téma feldolgozása sokrétű tevékenységek által a tanulók valódi önállóságára, aktivitására alapozva a tervezés-megvalósítás-bemutató folyamatában, a pedagógus háttérbe húzódó, támogató segítségével (M. Nádas, 2003, 2010). A projektoktatás a pedagógiai projektek feldolgozásával történő oktatás; amikor nem teljesen, csak többé-kevésbé teljesülnek ennek kritériumai, akkor a projektorientált/projektszemléletű vagy projektszerű oktatás kifejezést használjuk (M. Nádas, 2003, 2010). Az angolszász szóhasználatban – a tanulásközpontú megközelítésbe is illeszkedve – a projektalapú tanulás (PBL, PjBL – project-based learning) elnevezés terjedt el (pl. Harmer és Stokes, 2014). A projektalapú tanulás a cselekvés útján való, tényleges érdeklődésre épülő tanulás által a mélyebb feldolgozáshoz, a 21. században fontos kompetenciák szélesebb körű fejlesztéséhez, a valós élethez, problémákhoz való kapcsolódáshoz és az együttműködés megtapasztalásához járul hozzá (Harmer és Stokes, 2014).

A tanulásszervezési fejlesztést a tanító- és óvóképzésben két alapozó (2. és 3. félévi) tantárgy (Fejlődéslélektan és Pedagógiai pszichológia) szemináriumain valósítottuk meg a 2015–2016-os tanévben. Mindkét tárgyhoz tartozik előadás is, melynek elsődleges célja ismeretátadás és attitűdformálás. A szemináriumok főbb céljai:

- a témákhoz kapcsolódó saját élmények és vélekedések feltárása és értelmezése
- a konkrét ismeretek feldolgozásának mélyítése a gyakorlathoz kapcsolódás által a későbbi tanítási-nevelési tevékenységben való alkalmazhatóság érdekében
- annak a képességnek a fejlesztése, hogy a hallgatók felismerjék és megértsék a gyerekek általános és egyedi fejlődési jellemzőit (Fejlődéslélektan)
- annak a képességnek a fejlesztése, hogy a hallgatók felismerjék és megértsék a pedagógiai folyamatok pszichológiai összetevőit (Pedagógiai pszichológia)
- a szakirodalomban való tájékozódáshoz szükséges képességek fejlesztése: szakirodalom keresése, szűrése, az olvasottak feldolgozása, összefoglalása

- a későbbi kutatások tervezéséhez és kivitelezéséhez szükséges kompetenciák fejlesztése, elsődlegesen az adatgyűjtési módszerek kipróbálása
- kisebb csoportban való együttműködés fejlesztése
- empatikus, toleráns, a gyermekek egyéni különbségeit elfogadó attitűd formálása
- a problémahelyzetek több szempontú megközelítése iránti elköteleződés kialakítása

A 20–38 fős szemináriumi csoportokban – létszámukat oktatásszervezési szempontok határozzák meg – 2–5 fős hallgatói teamek dolgoztak a projekteken, a csoportok önkéntesen szerveződtek az 1–2. órán. Ekkor történt a témaválasztás is, ehhez felkínáltunk nagyobb témaköröket, melyek közül egyet kellett a teamnek választania, ezt dolgozták fel a félév során (Fejlődéslélektan: korai kötődés, mozgásfejlődés, kognitív fejlődés, kommunikáció fejlődése, társas fejlődés, önszabályozás és önállóság fejlődése, érzelmek gyermekkorban, nemek, iskolakezdés, szabálytudat és erkölcsi fejlődés; Pedagógiai pszichológia: szülői nevelői attitűd, tanulási stílusok és stratégiák, motiváció és értékelés, stressz és megküzdés, sztereotípiák és előítéletek, az osztály mint csoport, versengés és együttműködés, fegyelem, szabályok, humor és öröm az iskolában).

A téma tág meghatározása mindenképpen igényelte a konkretizálást, a csoporttagok érdeklődésének megfelelő részterület kiválasztását. Tettünk javaslatokat arra vonatkozóan, hogy mely kérdések lehetnek érdekesek, de a szűkítést minden esetben a csoportra bíztuk. A feldolgozás elvárt résztevékenységeit – a szemináriumok céljaihoz illeszkedően – előre meghatároztuk a félév elején, ezek végrehajtása a félév végi értékelésnek is szempontja volt: saját élmények felidézése a témához kapcsolódóan; előzetes ismereteik előhívása és rendezése gondolattérkép segítségével; a témához kapcsolódó szakirodalom keresése és feldolgozása; empirikus adatgyűjtés a témához kapcsolódóan megfogalmazott kérdésre valamilyen kutatási módszer alkalmazásával; pedagógiai gyakorlati tudás kapcsolása a témához; filmek, irodalmi és képzőművészeti alkotások keresése a témában.

A projekteken az adott félévben körülbelül két hónapon keresztül dolgoztak a teamek részben az órai közös gondolkodások során, részben az órán kívül (az órai időkeret az egyik tárgynál körülbelül 12x90, a másikonál 6x90 perc volt). A félév végén, az utolsó hónapban a szemináriumi csoportokban mutatták be a teamek munkájuk eredményét egy 20 perces prezentáció keretében. A heti, kétheti órákon az oktató igény szerint, célzottan támogatta az egyes teameket a projekt kidolgozásában. Az órák között a megszokott módokon (konzultációs időpont, elektronikus kommunikáció) tudtak további segítséget kérni és kapni a

hallgatók. A projektekbe való bekapcsolódás a szeminárium követelménye volt, így minden hallgató részt vett valamelyik team féléves munkájában. A saját élmények és az előzetes ismeretek előhívása a folyamat elején, egy-egy szemináriumon történt a megalakult teamekben. A szakirodalommal kapcsolatos feladatot mindenkitől kértük, erről egyéni írásos összegzést is kellett készíteni. A többi résztvevő megvalósítását a teamek maguk strukturálták, saját döntésük alapján osztották meg egymás között a feladatokat.

Az egyes félévekben kismértékben eltérő volt a szemináriumok felépítése és a feladatok hangsúlya. Egyik félévben egy kari konferenciához kapcsolódva a kutatás kipróbálását, eredményeik poszteren való összegzését szorgalmaztuk; egy másik félévben azt kértük, hogy a prezentáció során hallgatótársaikat is vonják be, a pedagógiai munkában később majd hasznosítható, praktikus tudást is nyújtsanak. Egyik félévben a szemináriumok teljes időkeretében csak a projektekkel foglalkoztunk; egy másik félévben viszont voltak egyéb, az oktató által szervezett tevékenységek is az órákon, például filmek feldolgozása, kooperatív feladatok, demonstrációs gyakorlat.

A projektorientált, csoportos együttműködést igénylő tevékenységekben való fejlődés érdekében többszörös értékelési-visszajelzési módokat alkalmaztunk: (1) *társak visszajelzése*: a hallgatótársak minden teamnek visszajeleztek közvetlenül a prezentáció után egyénileg az oktató által kiosztott úrlapon írásban és/vagy szóban; (2) *oktatói értékelés*: az oktató is értékelte a produktumokat és a folyamatot szóban, közvetlenül a prezentáció után, majd írásban vagy szóbeli megbeszélés során a félév végén; (3) *teamek csoportos önértékelése*: a teamek a projekt bemutatása után, a félév vége előtt készítették el önértékelésüket írásban az előre megadott kérdések mentén; általában szóban egyeztettek, de voltak, akik online készítették el az értékelést; néhány szemináriumi csoportban az oktató a félév végén minden teammel személyesen is megbeszélte a projektmunkát; (4) *egyéni visszajelzés a kurzusról*: a félév végén, az utolsó órán minden hallgató egyénileg adott írásbeli visszajelzést a kurzusról és a tanulási folyamatról egy nyílt kérdéseket tartalmazó kérdőívben. Az értékelések, visszajelzések kérdéseit és szempontjait az 1. táblázatban foglaljuk össze.

A projektek mellett más feladat nem volt a szemináriumokon, így azok értékelése egyúttal a kurzus értékelését is meghatározta. A két tárgy esetében eltérő volt a szöveges értékelések szummatív következménye. Egyik esetben a szemináriumi projektmunkával megajánlott jegyet lehetett szerezni a szóbeli vizsga kiváltására, a másik esetben gyakorlati jegy zárta a félévet.

1. táblázat. Az értékelések, visszajelzések szempontjai, kérdései

Értékelési-visszajelzési szempontok, kérdések			
Társak visszajelzése	Oktatói értékelés	Teamek csoportos önértékelése	Egyéni visszajelzés a kurzusról
<p><i>Szempontok</i></p> <p>problémafelvetés kreativitás, több szempontú megközelítés, téma feldolgozásának gyakorlatiassága és hasznossága, prezentáció felépítése: érthetőség, rendezettség, prezentáció kivitelezése, prezentáció interaktivitása, a hallgatói csoport bevonása, csapat együttműködése</p> <p><i>Mik voltak a projekt és a prezentáció erősségei?</i></p> <p><i>Mit lehetne még fejleszteni?</i></p> <p><i>„Amit hazaviszek...”</i></p> <p>– fontos gondolat, jó ötlet kiemelése az adott téma feldolgozásából</p>	<p><i>Szempontok</i></p> <p>témafeldolgozás tartalma, szakirodalom feldolgozása, kutatás, prezentáció, csoportos projekt bemutatása, interaktivitás, többiek bevonása a prezentáció során, praktikus, használható tudás, gyakorlat megjelenése, időgazdálkodás a prezentációban, csapat együttműködése</p>	<p>Mivel elégedettek? Miben kellene fejlődniük?</p> <p>Mi mindent tanultak a feladatból?</p> <p>Milyen örömök voltak a közös munka során?</p> <p>Milyen nehézségek voltak a közös munka során?</p> <p>Mit gondolnak a szemináriumi csoport tagjaitól kapott visszajelzésekről?</p> <p>Mennyit adtak bele a csoporttagok egyénileg a közös projektbe? (Osszanak el 100 pontot a csoporttagok között!)</p>	<p>Mit tanult egyénileg ebben a félévben az órákon?</p> <p>Milyen előnyeit, erősségeit látja a projektfeladatnak?</p> <p>Milyen nehézségét látja, tapasztalja a projektfeladatnak?</p> <p>Mennyiben segítettek az órai közös gondolkodások a projektek elkészítését?</p> <p>Mit tartott jónak, mit szeretett különösen a szemináriumokon?</p> <p>Mivel volt elégedetlen, mit hiányolt a szemináriumokon?</p> <p>Milyen változtatási javaslata lennének a következőkben a projektfeladattal vagy a szemináriummal kapcsolatban?</p>

A szemináriumokon szervezett projektfeladat részben elégíti ki a projektoktatás kritériumait (M. Nádasi, 2003, 2010):

- Egy témakör komplex, sokféle tevékenységre lehetőséget adó feldolgozása történt.
- A témaválasztás a fejlődéslélektan és a pedagógiai pszichológia lazán körvonalazott tartalmán belül a hallgatók érdeklődésén alapult. A tág témakörök megjelölését az átfedő témaválasztás elkerülése érdekében tartottuk fontosnak.

- A teamek önállóan alakították a téma feldolgozását, saját döntéseket hoztak és felelősséget vállaltak. Azonban a projekt résztvevőiségeinek tanári kijelölése a klasszikus projektekénél határozottabb keretet jelentett.
- A téma feldolgozása során a saját élmények és előzetes tudás felidézése, a pedagógiai gyakorlati vonatkozás keresése és a kutatás során végzett adatgyűjtés biztosította a valóságos élethez kapcsolódást.
- A projekt sokszínű társas együttműködésre adott alkalmat a teamen belül és kívül is. A saját élmények felidézésébe a szüleiket is bevonták a hallgatók. A kutatás során is kiléptek a team és a szemináriumi csoport köréből, sok esetben pedagógiai környezetben végezték vizsgálatukat.
- Az oktató szervező, segítő, támogató szerepet töltött be a projektek során.
- Az előzetes tudás feltárása lehetővé tette más tudományterületek tapasztalatainak bekapcsolását. A filmek, irodalmi és képzőművészeti alkotások keresése is ösztönözte az interdiszciplinaritást.
- A projektmunkának volt eredménye, ezt a teamek bemutatták a szemináriumi csoportnak. A prezentáció összeállításáról szabadon döntöttek, de elvárás volt, hogy a kijelölt résztvevőiségekre mindenképpen utaljanak. Születtek szokatlan, kreatív megoldások is a számítógépen bemutatott prezentációk mellett (pl. hallgatótársakat bevonó gyakorlati demonstráció, saját készítésű filmek, szerepjáték, online kvíz).

Összegezve azt mondhatjuk, hogy a téma meghatározása, a feldolgozás megtervezése és megszervezése, a produktum létrehozása és bemutatása vonatkozásában nagymértékben önállóak voltak a hallgatók. Azonban a tág témakör és az elvárt résztvevőiségek kijelölése, a szummatív értékelésnek való megfelelés igénye – figyelembe véve a projektfolyamat időkeretét és a hallgatói feladatterheléseket – korlátozta önállóságukat, bár a teamek eltértek az alapján, hogy ezeket az elvárásokat inkább támpontként vagy korlátként értelmezték.

A fejlesztést a pszichológus munkacsoport tervezte meg, ténylegesen két oktató tartotta ezeket a szemináriumokat. A kutatók maguk is részt vettek a fejlesztési projektben oktatóként. A tanító szakon a teljes nappalis évfolyamon, míg óvodapedagógus szakon néhány csoportban szerveztük így az órákat az oktatók személyétől függően. A tanító és az óvodapedagógus hallgatók külön szemináriumokon vettek részt; az oktatók egyéni vezetéssel tartották a

szemináriumokat, de hétről hétre egyeztették tapasztalataikat. Az egyes félévekben bevont hallgatók és a kutatásban feldolgozott visszajelzések számát a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A fejlesztésbe bevont hallgatók és a feldolgozott visszajelzések száma félévek és szakok szerint

Félév	Tantárgy	Szak	Szemináriumi csoportok száma	Hallgatók száma	Feldolgozott visszajelzések száma	
					Team csoportos önértékelése	Egyéni visszajelzés
2015. tavasz	Fejlődés-lélektan	óvodapedagógus	2	66	14	46
		tanító	5	140	30	126
2015. ősz	Pedagógiai pszichológia	tanító	5*	137*	–	–
2016. tavasz	Fejlődés-lélektan	óvodapedagógus	1	19	3	16
		tanító	5	160	39	136
2016. ősz	Pedagógiai pszichológia	tanító	5*	151*	13	43
<i>Összesen</i>			13	385	99	367
Óvodapedagógus			3	85	17	62
Tanító			10	300	82	305
Fejlődés-lélektan			13	385	86	324
Pedagógiai pszichológia			10	288	13	43

Megjegyzés: *Ugyanazok a hallgatók vettek részt a tavaszi és őszi szemináriumokon, így a teljes és szakok szerinti összegzésben csak egyszer számoltuk őket.

A hallgatók reflexiója a projektalapú szeminárium keretében zajló tanulási folyamatra

A kutatás célja

Kutatásunkban a konkrét, innovatív tanulásszervezési módot alkalmazó szemináriumokhoz kapcsolódóan tártuk fel a hallgatók tanulási tapasztalatait, hogy megismerjük és megértsük, miként vélekednek erről a tanulási helyzetről, a projekt funkciójáról, milyen tanulási lehetőségeket látnak benne. Kíváncsiak voltunk, hogy a kitűzött céljainkhoz képest hogyan látják, miben fejlődtek (tudásuk, képességeik és attitűdjeik) a szemináriumok során; milyen pozitív

élményeket és nehézségeket éltek meg. Szerettük volna megtudni, mennyiben volt szokatlan, újszerű számukra ez a tanulásszervezési mód, valamint a többszörös értékelés-visszajelzés, miben érezték biztosnak önmagukat, miben voltak bizonyalanok, miben lett volna nagyobb támogatásra vagy előzetes felkészítésre szükségük. Vizsgálatunkban a tanulás egyéni és csoportos szintjére is kíváncsiak voltunk, így az egyéni és a csoportos reflexiókat is vizsgáltuk.

Kutatási kérdések

Kvalitatív megközelítésű, az innováció tapasztalatait, hallgatókra gyakorolt hatását elemző vizsgálatunkban az alábbi kérdésekre kerestük a választ: (1) Milyen tanulási, fejlődési lehetőséget jelentett a hallgatók számára a csoportos projektekre épülő szeminárium? Mit tanultak a projektekből? Milyen ismeretekre tettek szert, milyen képességeik fejlődtek, változtak-e attitűdjeik? Hogyan értékelik a projektek elkészítése során végzett munkájukat? Mi ment jól, mivel elégedettek, illetve miben kellene még fejlődniük? (2) Milyen csoportos élményeik voltak a projektekkel kapcsolatban? Hogyan viszonyulnak érzelmileg a projekthez? Milyen örömteli élményeket nyújtott a projekt a teameknek? Milyen nehézségek merültek fel a teamekben? (3) Hogyan vélekednek a hallgatók a projektfeladatról? Milyen előnyeit látják a projektfeladatnak, mit tartanak jónak az így szervezett szemináriumokban? Mit hiányolnak, mivel voltak elégedetlenek a szemináriumokkal kapcsolatban? Milyen változtatási javaslatok vannak a sajátos tanulásszervezéssel kapcsolatban? (4) Hogyan vélekednek a szemináriumhoz, projektekhez kapcsolódó értékelésről, visszajelzésekről?

Kutatási módszer

A kutatási kérdések megválaszolásához a rendelkezésünkre álló csoportos, írásos önértékeléseket (N=99) és a szemináriumról szóló egyéni visszajelzéseket (N=367) dolgoztuk fel a leíró tartalomelemzés módszerével. A csoportos önértékelésben a teamek elsősorban közös munkájukra reflektáltak, annak erősségeit, nehézségeit és örömeit fogalmazták meg. Az egyéni visszajelzésekben átfogóan az egész szeminárium, a teljes tanulási folyamat véleményezésére kértük a hallgatókat. Lehetőséget biztosítottunk ezzel arra is, hogy külön is megfogalmazzák – akár a csoport önértékelésétől eltérő – véleményüket erről a sajátos tanulásszervezési módról. Bár rákérdeztünk egyéni tanulási tapasztalataikra (egyéni visszajelzés első kérdése), nem lehetett elkülöníteni az előadásra és a szemináriumra vonatkozó válaszokat, így ezt kihagytuk az elemzésből. (Az önértékeléshez és a visszajelzéshez előzetesen adott szempontokat és kérdéseket az 1. táblázatban mutattuk be.) Az önértékelések és visszajelzések nyitott kérdésekre válaszoltak, ami arra adott

módot, hogy a hallgatók elsődleges, meghatározó élményeit feltárjuk, szisztematikusan a szemináriumi célok megvalósulásáról ily módon nem jutottunk információkhoz.

A csoportos és egyéni reflexiókat először elolvastuk, majd kérdésenként csoportosítottuk a kapott szöveges válaszokat, vagyis induktív módon képeztünk kategóriákat. Ezt követően a visszajelzéseket újra elolvastuk, és egyenként kódoltuk a válaszokban megjelenő tartalmakat, majd megvizsgáltuk a kategóriákban kifejezett tartalmak relatív gyakoriságát.

Minta

Kutatásunkban a fejlesztésbe bevont hallgatóktól rendelkezésünkre álló csoportos önértékeléseket és egyéni visszajelzéseket elemeztük (l. 2. táblázat). Háttérinformációként csak a hallgatók szakját, a félévet és a tantárgy nevét rögzítettük. A minta belső aránytalanságai (szak, tantárgy) miatt szakok szerinti összehasonlításokat nem végeztünk. Bár a tanító szakon ugyanazon hallgatók vettek részt a szemináriumokon mindkét tantárgyból, technikai okok miatt nem tudtuk összevetni az egymást követő félévek tanulási tapasztalatait.

Eredmények

Az eredményeket a kutatási kérdések szerint tagolva mutatjuk be. Az elején megjelöljük, hogy az adatok a csoportos önértékelésből vagy az egyéni visszajelzésekből származnak. Kvalitatív megközelítésünk alapján elsődlegesen a válaszok tartalmi összefoglalására törekedtünk. A számszerű eredmények a vastag betűvel jelzett kategóriák előfordulási arányát mutatják a feldolgozott visszajelzések számához viszonyítva: a csapatok és a hallgatók hány százaléka említett az adott kategóriába sorolható momentumot. A további kifejtés az adott válaszmotívum részletezése.

Milyen tanulási, fejlődési lehetőséget jelentett a hallgatók számára a csoportos projektekre épülő szeminárium? Mit tanultak a projektekből? Milyen ismeretekre tettek szert, milyen képességeik fejlődtek, változtak-e attitűdjeik? *A csoportos önértékelés 3. kérdése alapján: Mi mindent tanultak a feladatból?*

A csapatok leginkább a **választott témában való elmélyülést**, tudásuk bővülését (51%) és a **kutatómunkában való tapasztalatszerzést** (44%) emelték ki tanulási eredményként. Új feladat volt számukra a kutatási módszerek kipróbálása (pl. kérdőívkészítés, interjú gyerekekkel és pedagógusokkal). Konkrétabban is megfogalmazták, hogy hasznos volt megtapasztalniuk, hogyan épül fel egy kutatás, milyen összetett folyamat, milyen jelentősége van a cél és a kérdések

megfogalmazásának. Az adatgyűjtés során közelebb kerültek a gyerekek, szülők, pedagógusok gondolkodásmódjához is, ezt szintén hasznosnak ítélték. Tanulságos volt számukra **maga a csoportos feladatvégzés** (33%), melynek révén fejlődtek kooperációs készségeik. Többször utaltak arra, hogy ez majd leendő pályájukon is fontos tapasztalat lesz. Megjelent az önértékelésekben, hogy a projekt bemutatásában, ezen belül az **IKT-eszközökkel való prezentáció készítésében** (8%) és a **szóbeli kommunikációs készségükben** (14%) fejlődtek. Különösen a tanító szakosok kapcsolták össze ezt a feladatot majdani munkájukkal, kiemelték, hogy már most kipróbálhatták, milyen egy csoport előtt összefüggően, érthetően beszélni valamiről. Néhányan megjegyezték, hogy erre más módon eddig nem nyílt alkalmuk. Tapasztalatot szereztek egy **projekt felépítéséről** (13%), gyakorolták a **szakirodalom céltudatos felhasználását** (13%) és a kutatási eredményeket bemutató **poszter készítését** (16%). A kurzus egésze révén fejlődött még önismeretük, és megerősödtek abban is, hogy milyen fontos a gyerekek számára a pedagógussal való kapcsolat.

Úgy értékelték, hogy a projektalapú tanulás-szervezési mód elsődlegesen a saját feldolgozott témájukhoz, valamint a kutatási módszerekhez kapcsolódóan tette lehetővé az ismeretek bővülését, de mások projektbemutatója is nyújtott számukra új információkat. Több képesség fejlődési lehetőségéről is említést tettek a reflexiókban: kooperációs készségek, világos, érthető szóbeli kommunikáció; szakirodalom keresése, értő olvasása és feldolgozása; kutatáshoz kapcsolódó adatgyűjtés (pl. kérdőív, interjú készítése) és az adatok elemzése, összegzése; a projekt prezentációjának elkészítése IKT-eszközök alkalmazásával, a projekt folyamatának menedzselése. Attitűdváltozásra ritkán utaltak a reflexiók, inkább egy-egy konkrét kérdés megítélésének módosulása jelent meg; illetve felismerték a csoportos munkából adódó több szempontú megközelítés előnyeit.

Hogyan értékelik a projektek elkészítése során végzett munkájukat? Mi ment jól, mivel elégedettek és miben kellene még fejlődniük? *A csoportos önértékelés 1–2. kérdése alapján: Mivel elégedettek? Miben kellene fejlődniük?*

Mi jelentett sikert, mivel voltak elégedettek a teamek?

A teamek egy része elégedett volt **csapata együttműködésével** (44%), jó légkörben dolgoztak, jól sikerült megosztaniuk a feladatokat, összhang volt a teamen belül. Kiemelték, hogy eredményes volt munkájuk, hiszen az esetleges nehézségek ellenére is végigvitték a projektet, **megoldották a feladatokat** (39%), megszületett a produktum, elkészült a **prezentáció** (33%), ebben elsősorban

saját értékítéletükre és a többiektől kapott kedvező visszajelzésekre támaszkodtak. A csapatok közel egyharmada emelte ki a **kutatás** (30%) sikerét: a sok kitöltőt, vagy a gyerekek véleményének, gondolkodásmódjának megismerését. Magával a **választott témával** (27%), az abban való elmélyüléssel is elégedettek voltak, úgy vélték, hogy pedagógiai gyakorlatukban használható, praktikus tudásra tettek szert. A csapatok egy része a **prezentációkészítés technikai megoldásait** (25%) említette sikerként, például magára az összeállítására, a videók, a kutatási eredményeket bemutató diagramok készítésére utaltak. Kisebbségi arányban abban is látták a csoportmunka értelmét, hogy **több szempontból tudták megközelíteni, feldolgozni a témát** (13%).

Miben kell még fejlődniük?

A csapatok úgy értékelték, hogy leginkább az **előadásmódban** (44%), különösen a világosabb beszéd, a megfelelő beszédtempó és hangerő, valamint az izgalom leküzdése szempontjából szükséges fejlődniük. Javulniuk kellene az **időbeosztásban** (36%) és a projekt **strukturálásában** (29%), egyrészt a téma szűkítése, a főkérdések és a mellékes aspektusok súlyozása szempontjából, valamint magának a prezentációnak a felépítésében, hogy összeszedettebbek legyenek. Többet utaltak arra, hogy azért a **csapatmunkában** (22%) is erősödniük kell, különösen a feladatmegosztásban és a koordinálásban. Érzékelték, hogy a projektnek meghatározó pontja volt, ezért fejleszteni kell a **szakirodalom feldolgozását** (14%), a **prezentáció technikai megvalósítását** (14%) és a **gyakorlatias, praktikus momentumokat, a többiek bevonását** (14%) munkájuk bemutatása során.

A csapatok önértékelése is jól kifejezi, hogy volt, ahol jól ment a közös projekt és volt, ahol dőcögött az együttműködés. Maguk választották meg társaikat a személyes rokonszenv alapján, nem tudtak még korábbi kooperatív feladatokban szerzett tapasztalataikra építeni. A tanító szakosoknál feszültséget, belső megosztottságot tud okozni, hogy a szemináriumi csoportokban két műveltségterület hallgatói vannak – az oktató számára kezdetben nem is ismert, hogy ki hová tartozik –, a csapatokban általában azonos műveltségterületről választanak társakat.

Előzetes célkitűzésünkben nem szerepelt kifejezetten a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése, meglepődtünk, hogy ilyen nagy arányban megjelent ez az aspektus a reflexiókban, ráadásul leendő szakmájukhoz kapcsolva. Ez azt jelzi, hogy a tanulási-tanítási helyzetről alkotott elképzelésünkben markáns – és sokak számára szorongáskeltő – momentum a gyerekek elé kiálló, értelmesen beszélő pedagógus.

A szakirodalom keresésének és feldolgozásának nehézségeit oktatóként is tapasztaltuk. Az internetes keresés gyorsaságát és kényelmét nem könnyű felülrini; nagy kihívás az igényes, szakmailag hiteles források felé terelni a hallgatókat. Volt olyan csoport, ahol a könyvtár munkatársait bevonva tartottunk tájékoztatót a forráskeresés módszereiről, de ennél hatékonyabbnak bizonyult a praktikus segítségnyújtás a helyszínen. A megtalált információk szelektálása, értő és kritikus feldolgozása sem könnyű, ebben tapasztaljuk az alapvető szövegértési kulcskompetencia hiányosságait.

Milyen csoportos élményeik voltak a projektekkel kapcsolatban? Hogyan viszonyulnak érzelmileg a projekthez? Milyen örömteli élményeket nyújtott a projekt a teameknek? *A csoportos önértékelés 4. kérdése alapján: Milyen örömteli élmények voltak a közös munka során?*

A teamek számára leginkább maga a **csapatmunka** (64%), az együttműködés, egymás támogatása, a pozitív egymásrataltság és a méltányos feladatmegosztás jelentett örömet. A csoportmunkához nagy arányban kapcsolódtak **közös társas élmények** (29%), és a **saját** (pl. gyerekkori) **élmények megosztása** (26%) révén épülő és mélyülő társas kapcsolatok is. Pozitív érzéseket keltett bennük a feladatvégzés, így az eredményes **kutatás** (32%) és a **prezentáció elkészítésének sikere** (19%) is. Izgalmasnak találták, hogy **őket érdeklő témával foglalkozhattak** (11%), és megtapasztalhatták a kutatási szemlélet, a tényeken alapuló vizsgálódás értelmét és kihívásait.

Milyen nehézségek merültek fel a teamekben? *A csoportos önértékelés 5. kérdése alapján: Milyen nehézségek voltak a közös munka során?*

A teamek számára leginkább a **közös munka megszervezése** (53%), az időpont és a hely egyeztetése jelentett kihívást. A projektfeladat újdonság volt számukra, amiből a **strukturálás** (21%) és a **folyamat időbeosztásának** (21%) problémája következett. Sokuknak nincs bőséges tapasztalata a kooperatív tanulásban, így maga a **csapatmunka** (19%) sem volt könnyű. A projekt résztvevőenységein belül a **kutatásban** (13%) és a **szakirodalom feldolgozásában** (10%) volt nehézségük. Ezek javarészt azok a szempontok, amelyekkel elégedetlenek voltak a teamek. Értelmezésük azt mutatja, hogy a nehézségeket leküzdhetőnek tartják.

A reflexiók jól tükrözik az aktivitásra, önállóságra épülő projektmunka kedvező hatásait: a közös munka pozitív élményeit és örömet, a megoldott nehézségek csapatépítő, kohéziónövelő erejét; a realitáshoz kapcsolódás (kutatás) és a belső érdeklődés motiváló erejét. A megélt nehézségek egyrészt

általában a projektmunka kihívásaihoz kapcsolódnak: a közös munka megtervezése, a feladatok és az idő strukturálása, a feltételek megteremtése. Másrészt a konkrét tartalom, az elvárt résztvevénységek közül azok jelentettek problémát, amelyekben még nem jártasak kellően a képzés második félévében: szakirodalom feldolgozása és kutatás.

Hogyan vélekednek a hallgatók a projektfeladatról? Milyen előnyeit és nehézségeit látják a projektfeladatnak, mit tartanak jónak az így szervezett szemináriumokban? *Az egyéni visszajelzés 2–5. kérdése alapján: Milyen előnyeit és nehézségeit látja a projektfeladatnak? Mennyiben segítették az órai közös gondolkodások a projektek elkészítését? Mit tartott jónak a szemináriumokon?*

A hallgatók a csoportos projekt előnyét elsősorban a **csapatmunkában** látták (43%), ami hozzájárult a közösségépítéshez, a **csoport kohéziójának növeléséhez** (15%), miközben megélhették az **egymásrautaltságot** (11%) és a szinergiát, hogy **együtt többre képesek, mint külön-külön** (4%). Kedvelték, hogy **saját maguk választhatták ki** azt a **témát** (29%), amiben elmélyültek, ki kellett próbálniuk a szereplést mások előtt, melynek révén **fejldhettek kommunikációs készségeik** (12%) és magabiztosságuk. **Tapasztalatokat szereztek kutatási feladatokban** (11%) is, amit hasznosíthatónak vélnek későbbi tanulmányaikban, majdani szakdolgozatukban. Lényegesen kisebb arányban, de megemlítették, hogy a projektmunkának köszönhetően **oldott** volt az **órai légkör** (5%), tapasztalatot szereztek egy **projekt felépítésében** (5%), valamint **kreativitásuk** is fejlődött (5%).

Ami az előnye, az egyben a nehézsége is a csoportos projekteknek. Az egyéni visszajelzések felében a **csapatmunka problémáira** (49%) utaltak a hallgatók. Problémát jelentett az együttműködés, a másokhoz való alkalmazkodás, a véleménykülönbségek, nézeteltérések kibékítése és a munkamegosztás, szerepvállalás egyenlenségeinek kezelése, esetleg kifejezetten a széthúzás. Néhányan azt mondták, hogy nem szeretnek csapatban dolgozni, jobban kedvelik az egyéni feladatokat, ahol nem függ eredményességük más munkájától, ezért számukra különös kihívást jelentett a csoportmunka. Képzésünkben meglehetősen sok a diákok feladata és teendője, magas a kontaktórák száma, nem minden órán vannak azonos csoportokban. Ebből következően érthető, hogy a másik legnagyobb nehézséget az **időgazdálkodás** (385) jelentette. Gyakran szinte lehetetlennek tűnt, hogy közös időt és alkalmat találjanak a munkára, így az IKT-eszközök nyújtotta lehetőségeket is igénybe vették. Ezeken túl újszerűsége miatt a **projekt és a prezentáció strukturálása** (12%), a lényeges dolgok kiemelése okozott jelentősebb problémát.

Az egyéni visszajelzésekből azonban az is kiderült, hogy az **órai közös gondolkodás sokat segített** (42%), különösen a **közös ötletelés** fázisában (23%), a **projekt felépítésében** (21%), kifejezetten a tagok által gyűjtött információk, adatok rendszerezésében, a prezentáció megtervezésében. Eközben elérhető volt a **közvetlen tanári segítség** (10%), illetve **más csapatoktól is kaptak ötleteket** (5%). A válaszolók egy kisebb csoportja szerint azonban ezek a **közös gondolkodások nem segítettek** (9%), nem haladtak előre a projekt elkészítésében például azért, mert a gyakorlati képzés miatt sokszor nem volt jelen egyszerre minden tag.

Különösen szerették az **órák hangulatát** (44%), a **csapatmunkát** (26%). Jónak tartják, hogy **érdekes témákkal** (15%) foglalkoztak, **bevonódhattak** (15%), aktívak voltak és egymástól tanulhattak. Kedvelték a feldolgozott **filmeket** (14%), a **saját élmények megosztását** (7%).

Mit hiányolnak, mivel voltak elégedetlenek a szemináriumokkal kapcsolatban? *Az egyéni visszajelzés 6. kérdése alapján: Mivel volt elégedetlen, mit hiányolt a szemináriumokon?*

A hallgatók 37%-a adott hangot elégedetlenségének, hiányérzetének. Ezek nagy része egyedi szempontra utalt, markánsabban az jelent meg, hogy **szokatlan** (16%) volt számukra ez a projektfeladat, bizonytalanok voltak, gondot okozott számukra az elvárások értelmezése.

Milyen változtatási javaslataik vannak a sajátos tanulásszervezéssel kapcsolatban? *Az egyéni visszajelzés 7. kérdése alapján: Milyen változtatási javaslatai lennének a következőkben a projektfeladattal vagy a szemináriummal kapcsolatban?*

A válaszadók 53%-a fogalmazott meg változtatási javaslatot. Ezek egy része azzal kapcsolatos, hogy 20 percnél **több idő kellene a projektek bemutatására** (14%), másrészt **túlságosan tágnak** találták a **témaköröket** (14%), melyek szűkítése, értelmezése során előfordultak átfedések – és így szükségszerűen ismétlődések például az ismeretekben – a csapatok között. A **csoporthozállításra** (16%) vonatkozóan is tettek javaslatokat, például, hogy kisebb, max. három fős csoportban vagy párban könnyebb lenne dolgozniuk, mint 4-5 fős csapatokban; akár az oktató is kijelölhetné a csoportokat valamilyen előzetes felmérés alapján. Utóbbi általában ott merült fel, ahol jelentősebb problémák akadtak az együttműködésben. Pontosabb, **határozottabb iránymutatást** (8%), **több tanári támogatást** (11%) igényeltek volna, különösen a projekt indításánál és

közvetlenül a bemutatás előtt. Voltak néhányan, akik általában markánsabb oktatói szerepvállalást, **több frontális tevékenységet** (7%) várnak a szemináriumokon.

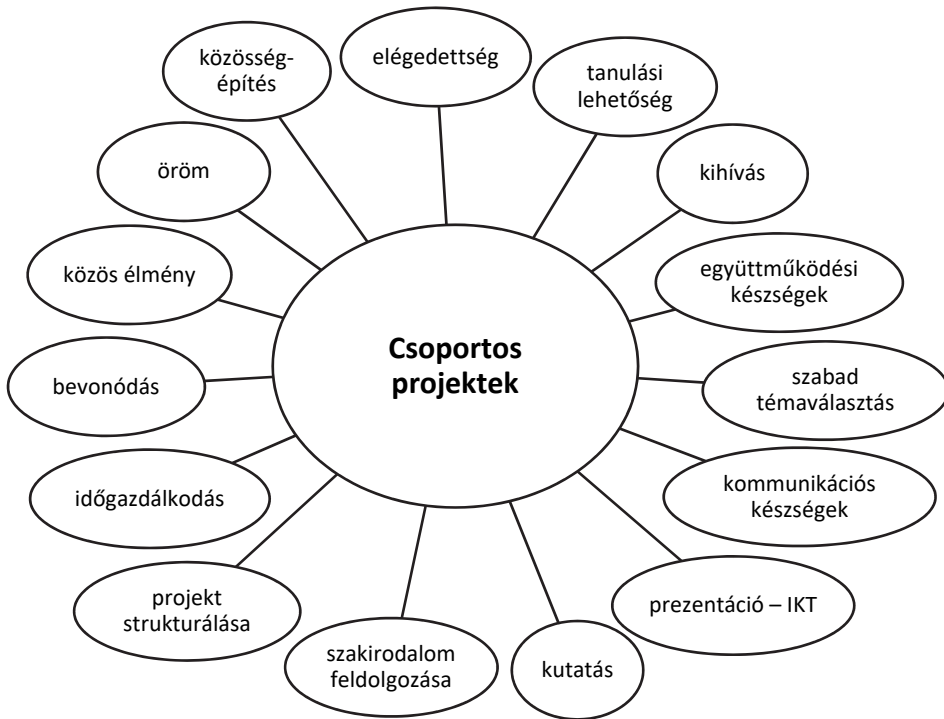
Hogyan vélekednek a szemináriumhoz, projektekhez kapcsolódó értékelésről, visszajelzésekről? *Csoportos önértékelés 6–7. kérdése alapján: Mit gondolnak a szemináriumi csoport tagjaitól kapott visszajelzésekről? Mennyit adtak bele a csoporttagok egyénileg a közös projektbe? (Összesen el 100 pontot a csoporttagok között!)*

A társaktól kapott írásos visszajelzésekhez alapvetően pozitívan viszonyultak. Mindig nagyon kíváncsiak voltak, alig várták, hogy elolvashassák a véleményeket. A csoporttársak biztatóak, megerősítőek voltak, sok pozitívumot említettek, amit a prezentáló diákok **sikerként** értékelték (56%). Általában **korrektnek** értékelték a véleményeket (17%), sokan kiemelték a visszajelzésekből **konkrét momentumokat** (35%), úgy vélték, ez hasznukra válik, **segíti fejlődésüket** (31%). Mindössze három team utalt rosszindulatú, személyeskedő visszajelzésre.

A hallgatók általában örültek annak, hogy a projektekkel megszerezhették a kurzusért járó krediteket, de néhányan nem érezték igazságosnak és méltányosnak az értékelést. Új volt számukra a feladat, bizonytalanok érezték az elvárásokat, nem bíztak a feladat nyitottságában, így felvetették, hogy nehéz objektíven értékelni a különböző témákat eltérő módon feldolgozó projekteket, jobb lenne, ha a befektetett munkát honorálná az oktatói értékelés az eredménytől függetlenül. Más vélemények az egyéni munka és a csoporttermék értékelésében lappangó feszültséget vetették fel, hogy egy potyázó csoporttag adott esetben jó jegyet kaphat, vagy éppen egy nem lelkiismeretesen dolgozó csapattag a többiek értékelését is ronthatja. Ehhez kapcsolódóan a csoportokat arra kértük, hogy értékeljék a csapattagok egyéni hozzájárulását 100 pont elosztásával. Pozitív tapasztalatunk, hogy szinte kivétel nélkül (96%) vállalták ezt a kérdést, végiggondolták, szükség esetén differenciálták a pontszámokat. A csapatok többsége (55%) **teljesen egyenlően** osztotta el a 100 pontot a csapattagok között – bár a szóbeli megbeszéléseken kiderült, hogy néhány esetben ezen elosztás mögött konfliktuskerülés állt, nem merték nyíltan felvállalni, hogy nem volt méltányos a feladatvállalás a teamben. A csoportok egy részénél megjelent **kisebb differenciálás** (24%) a pontszámokban, kifejezve ezzel a feladatok megosztásának árnyaltságát; egy másik részénél **jelentősebb kiegyensúlyozatlanság** (17%) volt a csapattagok szerepvállalásában, voltak kiemelkedő vagy kilógó csoporttagok.

Összegzés

Az 1. ábrán összegeztük a csoportos és egyéni hallgatói reflexiókban leggyakrabban megjelenő motívumokat a csoportos projektekre vonatkozóan.



1. ábra. A hallgatói reflexiókban megjelenő asszociációk a csoportos projektek esetében

A reflexiók alapján a kitűzött célokhoz jól sikerült megtervezni a tanulási tevékenységeket. A hallgatók számára örömet, pozitív élményt és egyben nagy kihívást is jelentett a megvalósítandó csoportos projekt. A témáról, problémáról való konkrét, gyakorlatias tapasztalatszerzésen túl sokféle kompetencia (pl. kollaboratív készségek, időgazdálkodás, szóbeli kommunikáció, szakirodalom feldolgozása, kutatási módszerek alkalmazása, prezentáció készítése IKT-eszközökkel) megtapasztalására, fejlesztésére adtak alkalmat a projektek. Nem kizárólag nehézségeket jelentettek, hanem örömteli élményekkel járultak hozzá a közösség épüléséhez. A hallgatók többsége örült az órák szabadabb légkörének, az aktív szerepvállalás lehetőségének, magának a csapatmunkának.

Többször kifejezték, hogy ez az óra eltért a megszokott kurzusoktól azzal, hogy aktív szereplők lehettek, egymástól tanulhattak, sok tevékenységet maguknak kellett megszervezniük, elvégezniük, miközben nem voltak magukra hagyva. Ez az önállóság felelősségvállalást kívánt tőlük, nemcsak önmaguk, hanem társaik felé is; szárnyakat is adott, de volt, hogy elbizonytalanította őket. Az önértékelés és visszajelzés kérésével egyúttal arra is ösztönöztük a diákokat, hogy reflektáljanak tapasztalataikra, lehetőséget teremtve ezzel elképzeléseik, tanulásról alkotott nézeteik változására. A jövőben érdemes ennek explicit megbeszélésére külön időkeretet szánni azért, hogy erősítsük, a projekt nem csupán megoldandó feladat, hanem tanulási lehetőség, alkotó, tudáskonstruáló folyamat.

A projektalapon szervezett szemináriumok sokféle kérdést, módszertani dilemmát felvetnek. A következőkben a fejlesztésben szerepet vállaló oktatók szóbeli egyeztetései nyomán összegezzük ezeket. A tananyag- vagy tanulásközpontú paradigma mentén szükséges annak tisztázása, hogy mi a célja a szemináriumoknak: a felsorolt általános kompetenciák fejlesztése, attitűdformálás, a hallgatók önálló problémamegoldásának, tudásteremtésének, önszabályozott tanulásának támogatása vagy éppen tudásátadás, az elméletben tanultak megerősítése és mélyebb feldolgozása – hogyan tud összekapcsolódni a két célrendszer? A képzés párhuzamos szerkezetéből (elméleti és gyakorlati órák) adódóan a szemináriumokon kevés strukturáltan szerzett ismeretre, tudásra lehet építeni, túlsúlyban vannak a hozott tapasztalatok. A szűk időkeret nehezíti a laikus és professzionális elméletek összevetését, így nem tud megtörténni a tudás újrakonstruálása, a fogalmi váltás.

Külön problémakör az értékelés: mit, milyen céllal, milyen módon, milyen szempontok mentén értékelünk úgy, hogy az segítse a hallgatók fejlődését, ugyanakkor igazságos és méltányos legyen. Mivel a csoportos projektek a kurzusok követelményei voltak, nem lehetett eltekinteni a szummatív értékeléstől. Nem volt egyértelmű, hogy az ötfokú osztályzat a csoportos projektek minőségét vagy inkább az energiabefektetést fejezze ki. Az oktatóknak viszonylag kevés információja volt a teamek folyamatos együttműködéséről, nem láthatták, hogy pontosan ki mit tesz hozzá a közös produktumhoz. Általában hasonlóan értékeltük a team tagjait, de az egyénileg is bemutatott szakirodalom-feldolgozási feladat, vagy a csoportok önértékelése során megjelenő markáns különbségek kismértékű differenciált értékelést is eredményeztek a teamen belül. A többirányú, fejlődést támogató, formatív szöveges értékelés – hallgatói önértékelés, társak visszajelzése, oktatói értékelés – célravezetőnek bizonyult, ezt a hallgatók is jelezték. Ugyanakkor azt is érezték, hogy a témakör, a csoport összetétele is befolyásolta munkájuk eredményességét, ezért várták, elvárták,

hogy magát az erőfeszítésüket is elismerjük. A jövőben érdemes lesz a folyamat elején, a hallgatókkal közösen kialakítani az értékelés szempontjait.

A projekt jellegű tevékenységgel kapcsolatban a visszajelzések alapján egyértelművé vált, hogy a folyamat minden mozzanatának végiggondolására, az oktatói támogatás tudatosabb tervezésére van szükség. Nagyobb gondot kell fordítani a projektek előkészítésére, egyáltalán annak feldolgozására a hallgatókkal közösen, hogy mi is egy projekt, melyek a céljai, hogyan épülhet fel, mit jelent a projekt tervezése, kivitelezése és bemutatása. Határozottabban támogatnunk kell a csapatmunka kereteinek kialakításában és a projektek tervezésében, a mérföldkövek kijelölésében. Végig kell gondolnunk a projektek feltételeit. Egyrészt, hogy felkészültek-e a hallgatók azokra a résztevékenységekre, amelyekben önállóságot várunk tőlük (pl. szakirodalom feldolgozása, kutatási módszerek alkalmazása), gyakorlottak-e a kooperatív tanulásban. Másrészt, hogy megvannak-e a személyi és tárgyi feltételek: oktatói kapacitás a projektek támogatására, internet, pedagógiai terek és hallgatói idő a közös munkához az órákon kívül (vö. Hercz, 2008).

A kedvezőtlen oktató-hallgató arány nehézségeket okoz az oktatók időgazdálkodásában. Ezeknek a projekteknek a sikerességéhez nagyobb mértékű oktatói támogatásra lenne szükség a kontaktórákon kívül is, ami egy félévben, szemináriumi keretben akár 80-100 hallgató, vagyis 20-25 team munkájának követését jelentheti. Eredményesebb lehetne a projektalapú csoportmunka, ha állandó összetételű, kisebb hallgatói csoportokban szerveződnének a kurzusok több féléven keresztül is, ez azonban nem csak tartalmi, hanem oktatásszervezési probléma is.

Megfogalmaztuk előzetesen a célokat, és megterveztük az ehhez vezető tevékenységeket, de a tanulási eredmények megközelítés elvárásait nem teljesen követte a szemináriumok szervezése. Hiányzott a célok konkrét állításokban, mérhető eredményekben való megfogalmazása és az értékelési szempontok hozzárendelése. Továbbá újra kell gondolnunk, hogy az előadást és a szemináriumot egy egységként kezelve tervezzük meg a tanulási eredményeket, a tevékenységeket és az értékelést.

A projektfeladatok jó lehetőséget adnak arra, hogy formálódjon a hallgatók önreflexiója saját tanulási folyamatukra, ezt segítheti annak tudatosítása, hogy milyen fejlődési lehetőségeket nyújt számukra egy-egy ilyen összetett csapatmunka – például együttműködés, feladatmegosztás, mások irányítása, felelősségvállalás, döntéshozatal, problémamegoldás, kritikus gondolkodás, kreativitás, rugalmasság, világos kommunikáció, IKT-eszközök használata, konstruktív visszajelzés, időgazdálkodás fejlesztése. Ezeknek a kompetenciáknak az előzetes (ön)értékelése, személyes célok kitűzése, majd a tevékenységek

nyomán ezek értékelése mindenképpen megerősíti tanulásuk önszabályozását, szakmai fejlődésüket és felelősségvállalásukat. Céljainkhoz szükséges az intézményi tanulás-tanítás kultúrájának változása is, hogy ne legyen szokatlan a hallgatóközpontú, tanulási eredményekre koncentráció, problémaalapú és/vagy projekt alapján szerveződő, a hallgatók aktív bevonódására, felelősségvállalására építő kurzus. Erősödni kell az együttműködés normáinak, biztosítani kell a technikai feltételeket, az időt, a társas teret a projekt jellegű csapatmunkához.

További tervek

Munkánk arra is példa, hogy miként tud a fejlesztés és a kutatás összekapcsolódni. Ennek tudatosságát még erősíteni kell, de ezek az eredmények jó kiindulópontjai a további fejlesztéseknek, első lépését jelenthetik egy átfogóbb akciókutatásnak. Kézenfekvő módon kínálkozik a kurzusok tanulási eredmények meghatározásán alapuló tudatosabb tervezése. Célunk a pedagógia-pszichológia tantárgyakhoz egy olyan tevékenységrendszer és a hozzá kapcsolódó értékelési módszerek és eszközök kidolgozása, amelyek által segíthetjük a hallgatók önreflexióját, szakmai fejlődésükben való aktív felelősségvállalását, különös tekintettel a projekt- és csoportmunkára. Pontosan meg kell fogalmazni, hogy milyen tudás, készség és attitűd változása, fejlődése várható, ehhez milyen tevékenységek segítik a hallgatókat. Hozzá kell rendelni az értékelés módszereit és eszközeit is, melyekben építeni kell a hallgatók önértékelésére, a társak visszajelzésére és az oktatói értékelésre egyaránt. Kiemelt tervünk Böddi, Szathmári és Serfőző (2016) kezdeményezésében a konstruktív visszajelzés adásának és fogadásának fejlesztése a hallgatók körében, amire egyrészt önreflexiójuk érdekében, másrészt a szakmai gyakorlatokon való építő, támogató visszajelzések keretében is szükségük van. Az is fontos, hogy megtaláljuk a helyét a konkrét tárgyak tartalmától függetlenül a készségek és attitűdök fejlesztésének, így például érdemes átgondolni a képzés elején szereplő pályaszocializációt, felsőoktatási tanulmányokba való bevezetést szolgáló kurzust, nagyobb mértékben irányulhatna a csapatmunkához, projektalapú tevékenységhez szükséges készségek fejlesztésére.

A tanulás- és hallgatóközpontú, tanulási eredmények megközelítésre épülő tanulás-tanítás kultúrájának megteremtéséhez nem elegendő egy-két kurzus. Átfogóbb, rendszerszintű fejlesztés kell, melyben első lépés az oktatók és a hallgatók közös gondolkodásának elindítása. Ez nem példa nélküli intézményünkben, elindult az együttműködés az oktatók és a hallgatók körében, kialakulóban van a szakmai gyakorlatközösség (Wenger, 1998), amit a közös érdeklődés, a szakma iránti elkötelezettség, egyfajta közös vállalás és megosztott problémamegoldás köt össze.

2016-ban a tanító- és óvodapedagógus képzésben részt vevő hallgatók és oktatók bevonásával heterogén összetételű fókuszcsoportos beszélgetéseket szerveztünk. Az interjúk célja az volt, hogy közösen gondolkodjunk a felsőoktatásban tanítás-tanulás kihívásairól; arról, hogyan tudnak eredményesen működni a felsőoktatásba változatos előzetes tudással, eltérő motivációval érkező hallgatók, milyen támogatást igényelnek tanulásukhoz. Elindultak olyan kezdeményezések, amelyek az intézményen belül teremtik meg az oktatói szakmai fejlődés és tudásmegosztás alkalmait például az újszerű tanulás-szervezési, értékelési módokat alkalmazó kollégák (pl. Trentinné, 2015) munkájának megismerésével. Ezt a kollaboratív tudásépítést és szervezetten belüli tanulást kívánjuk megerősíteni a jövőben a tanítási-tanulási folyamat minőségének növelése érdekében, a képzési programok hosszú távú, ciklikus fejlesztésében (Descy és Tessaring, 2001). Ehhez azonban olyan nyitott szervezeti környezet is kell, amely kedvez az innovatív kezdeményezéseknek, a folyamatos kísérletezésnek, az egymástól és a közös tanulásnak (Halász, 2010).

Irodalom

- Általános kompetenciák MKKR 6. szint, Felsőoktatási 1. ciklus (alapfokozat)
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/a_ltalanos_plakat_6szint.pdf
- Bajzath Angéla (2016): A felsőoktatás és a felsőoktatásban folyó tanulás eredményessége. Innováció és a kutatás, képzés és gyakorlat kapcsolatainak összehasonlítása a pedagógusképzésben és az egészségügyi oktatásban. *PhD-értekezés*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
https://ppk.elte.hu/file/Bajzath_Angela_disszertacio.pdf
- Bajzath Angéla és Pálvölgyi Krisztián (2016): A tanulási eredmények alkalmazása a tanulási folyamat megtervezésében. In: Derényi A. és Simon M. (szerk.): *Tanulásszervezés, tudáselismerés és átjárhatóság a felsőoktatásban. Útmutató az európai kreditrendszer alkalmazásához*. Oktatáskutató és Fejlesztő intézet, Budapest, 23–36.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/ects_kotet.pdf
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2016): Tanulási folyamatok lehetséges útja a tanárképzésben. In: Garai I, Vincze B. és Szabó Z. A. (szerk.): *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 36–45.
http://www.eltereader.hu/media/2016/11/Hiteles_pedagogia_Golnhofer_READER1.pdf
- Barr, R. B. és Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. *Higher Education*. Paper 60.
<http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/60>
- Bényei Judit, Derényi András, Pallag Andrea és Schmidt Andrea (2017): A tanítás és tanulás eredményessége a MOME-n. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Budapest.
http://tanitastanulas.mome.hu/wp-content/uploads/2017/03/A_tanitas_es_tanulas_eredmenyessége_a_MOME-n.pdf

- Biggs, J. (1999): 'What the Student Does: teaching for enhanced learning'. *Higher Education Research & Development*, 18(1) 57–75.
- Böddi Zsófia, Szathmári Edit és Serfőző Mónika (2016): *A hatékony visszajelzés készségének fejlesztése a pedagógusképzésben*. "Tudós tanárok – tanár tudósok": Fókuszban a tanulás és a tanítás értékelése. Konferencia. ELTE Tanárképző Központ, Budapest, 2016. 11. 08–09.
- D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- D. Molnár Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógia jelentősége. In: Benedek A. és Golnhofer E. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013. Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 29–54.
- Derényi András (2006): Tanulási eredmények kidolgozása és használata: Elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. *Társadalom és Gazdaság*, 28(2) 183–202.
- Derényi András és Vámos Ágnes (2015): *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások*. Oktatási Hivatal.
<http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/Kimeneti-leirasok-BELIV-FUZET-NYOMDA.pdf>
- Descy, P. és Tessaring, M. (2001): *Training and Learning for Competence: Second Report on Vocational Training Research in Europe. Executive Summary*. CEDEFOP Reference Series, Thessaloniki.
- Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- ESG: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ENQA, 2015. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13(3) 359–374.
- Fischer Andrea és Halász Gábor (2009): *A tanulási eredmények alkalmazás a felsőoktatási intézményekben*. *Bologna Füzetek 2*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
<http://www.tka.hu/kiadvany/2841/a-tanulasi-eredmenyek-alkalmazasa-a-felsooktatasi-intezmenyekben>
- Golnhofer Erzsébet (2003a): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, 13(5) 102–106.
- Golnhofer Erzsébet (2003b): A tanulás fejlesztése és a nevelői kompetenciák. In: Monostori A. (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 128–132.
<http://ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tanulas-fejlesztese-090617-1>
- Halász Gábor (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. *Kézirat*. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf
- Halász Gábor (2014): Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. In: Benedek A. és Golnhofer E. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2013: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 79–104.
http://halaszg.ofi.hu/download/Learning_paper_hosszu.pdf
- Hargreaves, D. (2000): *Lessons for education: creating a learning system*. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris. 67–96.
<http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week11/oced1.pdf>
- Harmer, N. és Stokes, A. (2014): *The benefits and challenges of project-based learning: A review of the literature*. Plymouth University.

- <https://www1.plymouth.ac.uk/research/pedrio/Documents/PedRIO%20Paper%206.pdf>
- Hercz Mária (2008): A képzők képzése új módszerekkel – lépések az iskola megújítása felé. In: Bábosik I. és Koncz I. (szerk.): *A szociális életképesség megalapozása iskolában: PEM Tanulmányok IX.*, Valóság – térkép tanulmányok VIII. Budapest: Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület. 140–185.
- Horváth H. Attila (2011): Differenciált munkaformák. *Iskolakultúra*, 21(12) 41–47.
- Kálmán Orsolya (2006): A tanulásról és magunkról, mint tanulókról alkotott elképzelések. In: Nahalka I. (szerk.): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. 3. kötet, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet. 41–67.
- Kálmán Orsolya (2009): A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása. *PhD-értekezés*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
http://kalmanorsolya.hu/sites/default/files/Kalman_Orsolya_A_hallgatok_tanulasi_disszertacio.pdf
- Kálmán Orsolya (2013): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2, 15–22.
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2013_2/femu2013_2_15-22.pdf
- Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató. University Colle Cork (UCC)
http://413.hu/files/lo_handbook_declar_kennedy.pdf
- M. Nádasi Mária (2003): *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségfejlesztő Szervezetek Szövetsége. Gényusz Könyvek, Budapest.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/06_kotet_net.pdf
- Nahalka István (2009): A tanulás tudománya. *Pedagógusképzés*, 7(2–3) 37–59.
- O’Neill, G. és McMahon, T. (2005): Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. In: O’Neill, G., Moore, S. és McMullin, B. (szerk.): *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. AISHE, Dublin.
http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.html
- P21 Partnership for 21st Century Learning.
http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf
- Pintrich, P. R. (2004): A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4) 385–407.
- Shear, L., Gallagher, L. és Patel, D. (2011): *Innovative Teaching and Learning (ITL) Research. Findings and Implications*. SRI International.
<https://education.microsoft.com/GetTrained/ITL-Research>
- Temesi József (2013): *A kompetencia és a tanulási eredmény megjelenése a felsőoktatásban – nemzetközi kontextus és trendek*.
http://413.hu/files/0509/OH_TAMOP_20130509_TJ_LO.pdf
- Trentinné Benkő Éva (2015): Tanulási eredmények értékelése a korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő pedagógusképzésben. *Neveléstudomány*, 2, 30–62.
- Tuning projekt. Tuning Education Structures in Europe.
<http://www.unideusto.org/tuningeu/>

- Vámos Ágnes (2011a): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2. Bologna Füzetek 6.* Tempus Közalapítvány, Budapest.
<http://www.tka.hu/kiadvany/2845/a-tanulasi-eredmenyek-alkalmazasa-a-felsooktatasi-intezmenyekben>
- Vámos Ágnes (2011b): Tanulási eredmények szemlélet- és gyakorlat-összefüggése a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely, 4*, 33–48.
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi-muhely/FeMu/2011_04/FEMU_2011_4_33-48.pdf
- Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (2012, szerk.): *A BaBe-projekt (2006-2011). Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2012): A Bologna-folyamat követése akciókutatással. A BaBe-projekt az ELTE-n. In: Kozma T. és Perjés I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. 2011.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 255–269.
http://www.eltereader.hu/media/2013/06/Uj_kutatasok_2011_opt.pdf
- Vermunt, J. D. és Vermetten, Y. J. (2004): Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review, 16*(4) 359–384.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press, Cambridge.



HÁTRÁNYOS HELYZETBŐL A FELSŐOKTATÁSBA, MAJD A MUNKA VILÁGÁBA

Hegedűs Roland

*DE Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori
Program*

hegedusroland1989@gmail.com

Absztrakt

Kutatásunk fókuszában a felsőoktatásba felvételt nyert hátrányos helyzetű tanulók, valamint a munkaerőpiacra kikerült hátrányos helyzetű végzettek állnak. A vizsgálat során arra kerestük a választ, hogy 2014-ben mely képzési területekre és szintekre, valamint munkarendbe vették fel a hátrányos helyzetű tanulókat. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a hátrányos helyzetűek esetében az egyes képzési területek tekintetében milyen különbségeket tapasztalunk a tradicionális végzettekhez képest. Annak érdekében, hogy kérdéseinkre választ kapjunk, egyrészt elemeztük a 2014-es felsőoktatási felvételi adatbázist, másrészt a 2013. évi Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) adatbázisát. A felvételi adatbázisban rendelkezésre állt a hátrányos helyzetű változó, míg a DPR-ben szükséges volt egy ilyen változó kialakítása. A két adatbázison két- és többdimenziós keresztábra-elemzéseket, valamint varianciaanalízist végeztünk. Eredményeink azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű hallgatók nagyobb arányban vesznek részt a felsőfokú szakképzésben, valamint a sporttudományi, a rendészeti, az orvos- és egészségtudományi és az agrár képzési terület valamelyikén. A DPR-adatok azt prognosztizálják, hogy azok a hátrányos helyzetűek döntöttek jól, akik az orvos- és egészségtudományi, pedagógus, illetve a közigazgatási, rendészeti és katonai képzési területet választották, mert ezeken a korábban végzettek jó eséllyel találtak végzettségüknek megfelelő munkát.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet; felsőoktatási továbbtanulás; munkaerőpiac

Bevezetés és szakirodalmi áttekintés

Kutatásunkban hátrányos helyzetű hallgatókkal és hátrányos helyzetű munkavállalókkal foglalkoztunk. Megvizsgáltuk, hogy mely szakterület iránt érdeklődnek ezek a hallgatók, valamint az egyes szakterületek esetében hogyan alakul a hátrányos helyzetűek és a tradicionális (mindenki, aki nem tartozik a hátrányos helyzetű kategóriába) végzettek munkaerőpiaci helyzete. Ennek

fontossága abban is rejlik, hogy a hátrányos helyzetűeket magasabb végzettség felé orientáljuk. Ezzel nem azt állítjuk, hogy az országban mindenkinek diplomával kell rendelkeznie, azonban a hátrányos helyzetűek körében felülreprezentáltak az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők, és ezt az arányt érdemes javítani. Abban az esetben ugyanis, ha a hátrányos helyzetű csoportot magasabb végzettséghez juttatjuk, az országon belül csökkenthetővé válik a szegénység (Kertesi és Kézdi, 2006). Kutatásunk során meghatározhatóvá váltak azok a képzési területek, amelyek választása megtérülést hozhat ezen hallgatónak a munkaerőpiacon, és ez különösen a hátrányos helyzetűek számára lényeges szempont.

Nemzetközi szinten is fontos kérdés a hátrányos helyzetű csoportok felsőfokú végzettséghez juttatása, ezért a különböző országok esetében különbözőképpen próbálják meg a hátrányos helyzetet lehatárolni és orvosolni. Egy tanulmány szerint az ország gazdasági fejlettségétől függetlenül minden országnak megvannak a maga hátrányos helyzetű csoportjai. Ezen csoportok között említhetők az Amerikai Egyesült Államok esetében a színesbőrűek és a spanyolok, illetve Mongóliában a nomád pásztorok (Lkhamsuren és mtsai, 2009). Ausztráliában (hazánkhoz hasonlóan) a vidéken, kisebb településen élők tekinthetők hátrányos helyzetűnek, mert alacsonyabb az iskolai végzettségük, amiből kifolyólag kevesebbet is keresnek, életszínvonaluk alacsonyabb. A családi hátrányból fakadóan a gyerekek nem a felsőoktatás irányába mozdulnak el, hanem a szakképzés végeztével kikerülnek a munkaerőpiacra, ahol kevésbé sikeresek, gyakran munkanélküliek. Ennek kiküszöbölésére az állam külön képzéseket, felzárkóztató programokat hozott létre, hogy a vidéki népesség iskolázottsága is magasabb legyen (Griffin, 2014). Hasonló helyzet áll fenn Nagy-Britanniában is, ahol külön felzárkóztató programokat hoztak létre az alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók számára, ami – egy egyetemi előkészítő programhoz hasonlóan – elősegíti a felsőoktatásba való bejutást és diplomaszerezést (Maras, 2007). Angliában azt is felismerték, hogy olykor már a középiskola utáni felzárkóztató programok is megkésették, mert a gyerekek olyan szintű lemaradásban vannak, amit már ezek a programok nem tudnak ellensúlyozni. Ennek érdekében létrehozták a „pre-school”-okat, melyek a hátrányos helyzetű tanulók korai fejlesztését célozzák meg (Braconier, 2012).

A hátrányos helyzet értelmezése országonként, szakirodalmanként nagyfokú diverzitást mutat, gyakran nem is történik meg a törvényi értelmezése. Például Lichtensteinben ugyan törvényileg meg határozott, hogy ki tekinthető hátrányos helyzetűnek, de nem kritériumok vannak megfogalmazva, hanem a csoportok lehatárolása: a más szociális és etnikai származásúak, vagy akiknek az államnyelvtől és -vallástól eltérő az anyanyelvük és a vallásuk (Kinder- und

Jugendgesetz, 2008). Németországban az oktatás területén egy tanuló a szociális háttere, a neme, a kulturális és/vagy etnikai hovatartozása alapján lehet hátrányos helyzetű. Meghatároznak továbbá olyan rizikófaktorokat, amelyek veszélyeztethetik a tanulói előmenetelt, ilyen lehet például az, ha valaki migráns családból származik, mivel ebben az esetben is felléphetnek például az oktatás során nyelvi és megértésbeli problémák (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Svájcban részben hasonlóan tekintenek a hátrányos helyzetre, mint az említett országok esetében (OECD, 2001; Stamm és mtsai, 2011; Yekta, 2010), és a hátrányos helyzettel kapcsolatban három dolgot határoznak meg: testi és szellemi korlátok, munkanélküliség és alacsony jövedelem. További tényezőként jelennek meg a nyelvi és kulturális hátrányok (Schulte-Haller, 2009; Wigger és Reutlinger, 2007).

Magyarországon a hátrányos helyzet fogalmát törvényileg határozzák meg, ami azért fontos, mert például a felsőoktatási felvételi eljárás során hátrányos helyzet jogcímén csak az kaphat többletpontot, aki a törvényben előírtaknak megfelel. A hátrányos helyzetűekre vonatkozó törvényben 2013-ban következett be egy markáns változás (1. táblázat), amely a kutatásunkat is érinti, hiszen a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) 2013-ból származik, és a benne szereplő adatok még a törvényi változás előtti időszakra vonatkoznak.

1. táblázat. A hátrányos helyzetűekre vonatkozó törvény változása (saját szerkesztés)

Törvény	Hátrányos helyzetű	Halmozottan hátrányos helyzetű
2013 A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 121. §	Alacsony jövedelem	Alacsony jövedelem + Szülők alacsony iskolázottsága
2014 2013. évi XXVII. törvény 45. § a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény módosításáról 67/A §	Alacsony jövedelem + 1 hátránynövelő tényező (alacsony szülői iskolázottság vagy szülői munkanélküliség vagy elégtelen lakhatási körülmények)	Alacsony jövedelem + 2 hátránynövelő tényező (alacsony szülői iskolázottság vagy szülői munkanélküliség vagy elégtelen lakhatási körülmények) Nevelésbe vett gyerekek

Kutatásunk szempontjából fontos pontosak körülhatárolni azt, hogy kit, mikor, mi alapján tekintett hátrányos helyzetűnek a magyar oktatási rendszer. 2013-ig volt érvényben a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, melynek 121. §-a alapján az a gyerek számított hátrányos helyzetűnek, akinek a szülei alacsony jövedelemmel rendelkeztek. Ez a kritérium volt a feltétele a

gyermekvédelmi kedvezmény (GYVK) igénybe vételének is. Halmozottan hátrányos helyzetűnek pedig az a gyerek volt tekinthető, akinek a családja alacsony jövedelmű volt, és szülei alacsony iskolai végzettséggel rendelkeztek.

2013-ban változás következett be a hátrányos helyzet szabályozásában, és hatályba lépett a 2013. évi XXVII. törvény 45. §-ában meghatározottak alapján a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-ának módosítása. Ez a törvény három hátránynövelő tényezőt határozott meg: az alacsony szülői iskolázottságot, a szülői munkanélküliséget és az elégtelen lakhatási körülményeket. Ezek mentén alakult át a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű kategória is. A hátrányos helyzetűek közé most már azok a tanulók tartoznak, akik családjának alacsony a jövedelme, és a korábban nevesített hátránynövelő tényezők közül legalább egyvel rendelkeznek. A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek két hátránynövelő tényezővel kell rendelkeznie, valamint ebbe a kategóriába tartoznak azok a gyermekek is, akiket tartós nevelésbe vettek. A felsőoktatásba való bekerülés során ezen kritériumok teljesülése alapján igényelhetnek a felvételizők többletpontot. Az előnyben részesítés hátrányos helyzet alkategóriája a tényleges hátrányos helyzet mellett más jellegű hátrányokat is igyekszik kompenzálni: a fogyatékkal élők és a gyermeket nevelő szülők számára is biztosít többletpontot (Kóczy, 2010).

Ezzel a törvényi változással kapcsolatban sok aggály merült fel, melyeket Varga Aranka (2013) ismertetett tanulmányában, amiben arra hívta fel a figyelmet, hogy hiába a több hátránynövelő tényező, mégis szűkítés következett be, mert előfordulhatott az, hogy a korábban halmozottan hátrányos helyzetű csoportba tartozó gyerek a törvényi változás után már csak hátrányos helyzetűnek számít. Fontos továbbá az is, hogy azok a gyerekek, akik csupán GYVK-t kaptak, már nem tartoztak a hátrányos helyzetűek közé, így gyakran azok a családok is kikerültek ebből a kategóriából, akik kevés pénzből éltek, azonban a szülők már minimálisan magasabb végzettséggel rendelkeztek.

A törvényi változást vizsgálva látható, hogy a felsőoktatásban is nagymértékben csökkent a hátrányos helyzetű hallgatók száma. A felsőoktatás területiségét illetően sem egységesen ment végbe ez a változás, mivel kisebb mértékű csökkenés volt tapasztalható az északkeleti országrészben, valamint a Dráva mentén, azonban egy-két fejlett kistérségben növekedés volt tapasztalható. Ez utóbbi csak annak köszönhető, hogy a korábbi, egy-két hátrányos helyzetű felvettből három vagy négy hallgató lett. Az egyes intézményeket is drasztikusan érintette a törvényi változás, hiszen azokban az intézményekben is csökkent a felvett hátrányos helyzetűek száma, amelyekben korábban magasabb volt például azért, mert közelebb helyezkednek el a hátrányos helyzetű területekhez. Ilyen intézmény például a Debreceni

Református Hittudományi Egyetem, a Debreceni Egyetem vagy a Nyíregyházi Egyetem (Hegedűs, 2016).

A hátrányos helyzetű hallgatók területi megoszlásának vizsgálatához érdemes tudni, hogy hazánkban a területi különbségek több szintéren is megjelennek, és ezen jelenségek hosszú múltra tekintenek vissza. A rendszerváltozást megelőzően még a rendszerben elfedetten jelentek meg ezek a különbségek, majd a változást követően markánsabbá váltak. A nagy múltra visszatekintő iparvidékek leépültek, így kialakultak a nagy rozsdaovezetek, melyek ma is az ország periferiái (Pénzes, 2014; Süli-Zakar, 2003). Új centrumterületek jöttek létre, melyek a fővárost és agglomerációját, valamint az északnyugati országrészt jelentik. Ez utóbbi esetben a nyugati határközelség kedvez a nyugati országokban székhellyel rendelkező cégek leányvállalatainak létrehozásához (Bakos és mtsai, 2011). Ennek megfelelően az egyes területek társadalmi összetételében is nagyfokú különbség tapasztalható, hiszen a gazdaságilag fejlettebb területeken magasabb az ott élők végzettsége is (Híves, 2015). Így hosszú távon tovagyűrűző hatás (spillover-effect) áll fenn: az ott élők gyerekei is magasabb végzettséget érhetnek el a magasabb családi háttérnek köszönhetően (Varga, 1998). Ennek az ellentéte is fennáll a hátrányos helyzetű térségekben, aminek következményeként még inkább nő majd a szakadék a centrum- és a perifériaterületek között. Ezért is az oktatás az egyik kulcseleme annak, hogy a társadalmon belül csökkentjük a hátrányokat (M. Császár, 2014).

Az oktatás és a társadalom között említett összefüggések alapján megállapítható, hogy az egyetemek sem lehetnek elhatárolt entitások egy adott területen belül, hanem szorosan együtt kell működni a vonzáskörzetükbe tartozó társadalommal, hiszen az adott terület diplomás utánpótlását biztosítani kell (Kuráth, 2007) például azzal, hogy az egyetem az egyik helyi kutatás-fejlesztési központ (Teperics és Dorogi, 2014). Szemerszki (2010) kutatásában azt vizsgálta, hogy hol, milyen arányban veszik figyelembe az előnyben részesítés jogcímét. Megállapította, hogy a felsőfokú szakképzés és az alapképzés esetében magasabb az előnyben részesített csoport aránya, valamint az ország északkeleti megyéiben felülreprezentáltak ezek a csoportok. Későbbi vizsgálatok is ezt a tendenciát erősítették meg (Hegedűs, 2015a). A felsőoktatási expanzióval együtt megnőtt a felsőoktatáshoz való hozzáférés is Magyarországon, így még jobban lehetővé vált az, hogy a hátrányos helyzetűek is bekerüljenek a felsőoktatásba (Nagy, 2003). Annak ellenére, hogy kiszélesedett a felsőoktatás, mégsem minden szak esetében vált egyszerűvé a hátrányos helyzetűek bejutása. Az „elit” képzésekre még mindig a magasabb családi háttérű hallgatók, míg a hátrányos helyzetűek inkább a kevésbé népszerű szakokra jutnak be. Ez utóbbira példa a mérnök- vagy a pedagógusképzés (Róbert, 2000).

A szakok nagymértékben meghatározzák azt, hogy a későbbiekben milyen mértékű lesz az egyes végzettekkel rendelkezők jövedelme, mivel az egyes szakok esetében nagy arányú bérelőny áll fenn. Például a DPR adataiból kiderül, hogy az egyik leggyengébb fizetéssel rendelkező tudományterület a társadalomtudományi – ha a hallgatók más tudományterületet választottak volna, akkor több pénzt keresnének. Nemcsak a szakok meghatározóak a későbbi fizetés szempontjából, hanem a felsőoktatási intézmény típusa is, mert az egyetemen végzettek több jövedelemmel rendelkeznek, mint a főiskolán végzettek (Varga, 2010). Mára már több főiskola is egyetemmé vált, de a munkaerőpiacon még mindig érezhetőek a különbségek. Másik fontos szempont, hogy a végzett személy a tanult szakmájában vagy egy teljesen más szakmában helyezkedik el, mert az utóbbi esetben elvész a befektetett tőke. Az ezredforduló után az volt tapasztalható, hogy leginkább az orvos- és egészségtudományi, illetve művészeti területen végzettek helyezkednek el az felsőoktatásban tanultaknak megfelelően, ez legkevésbé az agrárképzés esetében volt jellemző (Galasi és mtsai, 2001). A végzettek iránti kereslet megismerésére többen is átfogóan elemezték a DPR-adatbázist, például Veroszta (2014) és Hegedűs (2015b), melyek során mélyebb, egy-egy részterületre lebontott kutatások is készültek. Egy vizsgálat fókuszába kerültek például a pedagógusképzési terület végzettjei, és láthatóvá vált, hogy a gyógypedagógusok iránt van a legnagyobb kereslet, valamint ők helyezkednek el leginkább a végzettségüknek megfelelően. Továbbá a közoktatás alsóbb fokán tanító pedagógusok nagyobb időintervallumban voltak munkanélküliek, és kevésbé a saját szakmájuknak megfelelően helyezkedtek el (Hegedűs, 2015b).

Ennek analógiájára készült el még a társadalomtudományi képzési terület vizsgálata is, melynek eredményei azt mutatják, hogy az ezen a képzési területen végzettek nincsenek a legjobb helyzetben: vannak, akik későn találnak munkát, esetleg nem a végzettségüknek megfelelően helyezkednek el (Hegedűs, 2015c). Egy térség fejlődésének az is az alapja, hogy a végzett munkaerő az adott területen találjon munkát, így a terület ne veszítsen magasan kvalifikált munkaerőt. A munkaerőpiaci mozgásokat tekintve jelenleg jelentős arányú kelet-nyugat irányú migráció tapasztalható az országon belül (Híves, 2015; Vincze, 2012), vagyis pontosan azok a területek veszítenek végzett munkaerőt, amelyek a leginkább hátrányos helyzetűek (Hegedűs, 2015b, 2015c).

Adatbázisok és módszerek

A tanulmányban két adatbázist elemeztünk: az egyik a 2014. évi felsőoktatási felvételi adatbázis, melyben megtalálható, hogy az egyes hallgató mely kistérségből, mely intézmény mely szakára jelentkezett, illetve került be. Az

adatbázisban részletezve van az is, hogy milyen pontok alapján kerültek be a felsőoktatásba a hallgatók. Ez alapján módunk volt a hátrányos helyzetű és tradicionális hallgatók csoportjának kialakítására, mivel az adatbázisban megtalálhatók a hátrányos helyzetért és az előnyben részesítés másik két jogcíméért kapható többletpontok is. Az adatok azt mutatják, hogy 2014-ben 3346 hátrányos helyzetű tanuló került be a felsőoktatásba a felvételt nyert 86.537 főből, ami a felvettek 3,9%-a. A hátrányos helyzetű pontok mentén szükségessé vált egy hátrányos helyzetű változó létrehozása, majd ezt követően a SPSS segítségével keresztábra-elemzéseket végeztünk a képzési terület, a hátrányos helyzet, a munkarend és az előnyben részesítés mentén.

A másik elemzett adatbázis a 2013. évi Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) adatbázisa, melyben 24.233 végzett egyén adatai találhatóak meg. Ezek a végzettek 2008-ban, 2010-ben és 2012-ben fejezték be tanulmányaikat a 32 magyarországi felsőoktatási intézmény valamelyikében. Ebben az adatbázisban nem található meg hátrányos helyzet meghatározására szolgáló változó, ezért szükségessé vált más változókból kialakítani azt. Az adatbázis korlátaiból fakadóan teljes mértékben nem tudtuk reprodukálni a hátrányos helyzetűekre vonatkozó törvény teljességét, itt csupán a szülők iskolai végzettségét és a végzettek családszerkezetét tudtuk vizsgálni. Ezek alapján azokat a végzetteket tekintettük hátrányos helyzetűnek, akiknek az egyik szülője alapfokú végzettséggel rendelkezik vagy csak az egyik szülő nevelte. Ennek eredményeként 2911 végzettet soroltunk a hátrányos helyzetűek csoportjába, 20.016 végzett került a nem hátrányos helyzetűek csoportjába. Ebben az adatbázisban 12% a hátrányos helyzetűek aránya. Ezt követően az egyes képzési területek között többváltozós keresztábra-elemzéseket végeztünk.

Eredmények

Az első részben a felvételi adatbázisból kinyert adatokat fogjuk bemutatni az egyes változók mentén és a képzési területeken. Ezt követően azt nézzük meg, hogy az egyes képzési területek mentén milyen az egyén munkaerőpiaci helyzete a 2013. évi DPR-adatbázis alapján.

A 2. táblázatban az előnyben részesítés és annak három jogcímén többletpontot igénybe vevők láthatók képzési területenként. A táblázatban vastagon szedtük azokat az értékeket, amelyek az egyes jogcímek esetében az oszlop átlagát felülmúlják, így meghatározhatóvá váltak, hogy mely képzési területek esetében felülreprezentáltak az egyes csoportok. Látható, hogy az előnyben részesítés átlag fölötti értékei hét képzési terület esetében vannak az adatbázis átlaga fölött. A legtöbb előnyben részesített hallgató (9,7%) a sporttudományi képzési területen összpontosul, ahol kimagasló a hátrányos

helyzetű hallgatók, valamint a fogyatékkal élők aránya is. A második legnagyobb előnyben részesített arányt (9,1%) a pedagógus képzési terület tudhatja magáénak, ahol ugyan átlag feletti a hátrányos helyzetű felvettek aránya, de a magas arányhoz erősen hozzájárul az, hogy ezen a képzési területen tanulnak legmagasabb arányban a gyermeküket nevelő szülők is.

2. táblázat. Az előnyben részesített hallgatók megoszlása az egyes képzési területeken belül (Felvi, 2014)

Képzési terület	Előnyben részesített (%)	Hátrányos helyzetű (%)	Fogyatékkal élő (%)	GYES (%)	Felvett hallgatók létszáma
Agrár	7,4	5,4	1,3	0,7	5362
Bölcsettudomány	6,5	4	1,4	1,2	7387
Gazdaságtudományok	4,2	2,9	0,7	0,7	18730
Informatika	4,7	3,3	1,3	0,2	6101
Jogi	6,5	3,9	1,2	1,5	4440
Közigazgatási, rendészeti és katonai	7,9	6,5	0,4	1	2193
Műszaki	4,5	3,4	0,9	0,2	12916
Művészet	0,9	0,5	0,4	0	1673
Művészetközvetítési	0,5	0	0,5	0	587
Orvos- és egészségtudomány	8	5,6	1	1,4	5290
Pedagógus	9,1	4,8	1	3,4	10145
Sporttudomány	9,7	6,8	2,4	0,6	2010
Társadalomtudomány	5,7	3,6	1,6	0,6	5351
Természettudomány	6,2	4,5	1,4	0,3	3488
Összesen	5,9	3,9	1,1	1	85673

Harmadik legmagasabb előnyben részesített aránnyal (8%) rendelkezik az orvosi- és egészségtudományi képzési terület, itt is átlag fölötti a hátrányos helyzetűek aránya, valamint a gyermeküket nevelőké is. Szükséges leszögeznünk, hogy maga az orvoscépzés nem vesztette el az elitképzés jellegét, hiszen az adatok alapján nem az orvoscépzésben vesznek részt a hátrányos helyzetűek, hanem például mentőtiszti vagy szakápoló szakokon, de a felsőoktatási rendszer ezeket a szakokat egy képzési területbe vonja az orvoscépzéssel, így mi is együtt kezeljük. Átlag fölötti értékekkel rendelkezik továbbá az agrár, a bölcsettudományi és a természettudományi képzési terület is. Látható, hogy szinte minden esetben magas hátrányos helyzetű aránnyal párosul a magas előnyben részesítés aránya is, ami alól csupán a jogi képzési terület kivétel. Ebben az esetben a fogyatékkal élők és a gyermeket nevelő szülők aránya tapasztalható átlag fölött, míg a hátrányos helyzetűek aránya jóval alacsonyabb. Az alacsonyabb arányok többségében az elismertebb vagy a nagyobb anyagi

befektetést igénylő szakok esetében tapasztalhatók, ilyen szakok találhatóak például a gazdaságtudományi, a művészeti és a művészetközvetítői képzési területen. A művészetközvetítői terület esetében az is látható, hogy egy hátrányos helyzetű hallgató sem került be a szakjaira.

A 3. táblázat adatai azt mutatják, hogy miként oszlanak meg a hátrányos helyzetű felvettek a képzési terület és a képzés típusa alapján. Vastagon szedtük minden oszlop esetében azokat a számokat, ahol abszolút szám tekintetében a legmagasabb volt a hátrányos helyzetűek száma, valamint dőlttel azokat a számokat, ahol az egyes képzési szint alapján a legmagasabb százalékos érték volt tapasztalható. A legtöbb hátrányos helyzetű felvett valamelyik képzési terület alapszakjára került be, de ha az arányokat nézzük, akkor azt mondhatjuk, hogy a felsőfokú szakképzésbe felvettek között a legmagasabb a hátrányos helyzetűek aránya. A hátrányos helyzetűek mesterképzésben csak kismértékben folytatják tanulmányaikat, és az osztatlan képzés (pl. a jogász- vagy az orvosképzés) sem jelent számukra megfelelő opciót. Képzési szintek alapján a felsőfokú szakképzésben a legmagasabb számú előnyben részesített hallgató a gazdaságtudományi képzési területen tanult, ez a felvettek 6,1%-a, ha viszont az arányokat nézzük, akkor a pedagógusképzési területhez kötődő felsőfokú szakképzésben a legnagyobb az arányuk (13,6%).

3. táblázat. A hátrányos helyzetű tanulók megoszlása (fő, %) képzési terület és képzési szint alapján (Felvi, 2014)

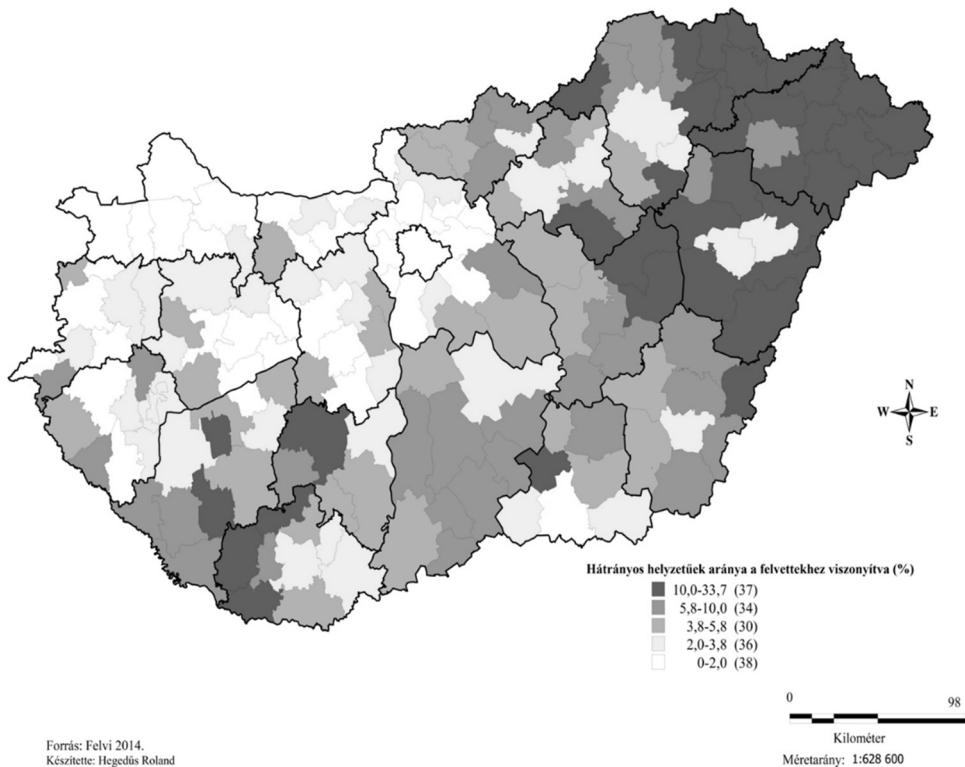
Képzési terület	Alapképzés	Mesterképzés	Osztatlan	Felsőfokú szakképzés	Hátrányos helyzetűek összesen
Agrár	229 (6,1%)	17 (2,0%)	4 (2,4%)	40 (5,0%)	290
Bölcészettudomány	248 (4,9%)	44 (1,9%)	0	0	292
Gazdaságtudományok	250 (2,3%)	49 (1,2%)	0	238 (6,1%)	537
Informatika	169 (3,6%)	7 (1,0%)	0	26 (3,8%)	202
Jogi	39 (3,8%)	0	83 (3,1%)	53 (9,8%)	175
Közigazgatási, rendészeti és katonai	129 (6,3%)	13 (2,2%)	0	0	142
Műszaki	379 (3,9%)	44 (1,4%)	10 (4,7%)	0	433
Művészet	0	2 (0,4%)	0	7 (5,3%)	9
Orvos- és egészség-tudomány	236 (8,2%)	8 (1,2%)	53 (3,1%)	0	297
Pedagógus	242 (5,6%)	52 (1,4%)	127 (7,7%)	62 (13,6%)	483
Sporttudomány	136 (7,3 %)	1 (0,7%)	0	0	137
Társadalomtudomány	112 (4,0)	23 (1,6%)	0	57 (5,4%)	192
Természettudomány	126 (5,1%)	31 (3,1%)	0	0	157
Összesen	2295 (4,3%)	291 (1,5%)	277 (4,2%)	483 (6,4%)	3346

Az alapképzés esetében a legtöbb hátrányos helyzetű a műszaki képzési területre került be, míg az arányok tekintetében az orvos- és egészségtudományi képzési területen vannak a legtöbben (8,2%). Ebből is látható, hogy nem az osztatlan képzésként induló orvosképzésben magas a hátrányos helyzetűek aránya. Mesterképzés esetében a legtöbb hátrányos helyzetű felvett a pedagógus képzési területre kötődik (52 fő), és ennek a magas számértéknek a hátterében két tényező is áll. Egyfelől az, hogy az alapképzéses diplomával a végzetek nem taníthatnak, másfelől sok hallgató jelentkezik át az osztatlan tanárképzésbe, így a nagyobb számokból kifolyólag nem véletlen, hogy a hátrányos helyzetűek tekintetében is magasabb számértékeket kapunk. Ha viszont az arányokat nézzük, akkor a természettudományi képzési területre kötődő mesterszakra felvettek 3,1%-a kapott hátrányos helyzetért többletpontot. Az osztatlan képzés esetében nagyon sok helyen láthatunk nullát, mert az ilyen jellegű képzések csupán egy-egy képzési terület specifikumai. Az osztatlan képzésben állt elő az a helyzet, hogy a legmagasabb számérték és a legnagyobb arány is egy képzési területre összpontosult, mégpedig a pedagógus képzési területre. A dolgok hátterében a 2013-ban bevezetett osztatlan tanárképzés áll, aminek elvégzése után felső tagozatos vagy középiskolai tanárrá válnak a hallgatók.

A munkarend esetében a hátrányos helyzetűek egyértelműen a nappali rendszerű képzést preferálják, hiszen a 3346 hallgatóból 3117 hallgató tanul itt. A levelező képzésben csupán 193 fő, míg esti képzésben hat vesz részt. Nappali képzésben a legtöbb hallgató a gazdaságtudományi képzési területen tanul, míg arányaiban a legtöbben a közigazgatási, rendészeti és katonai képzési terület (13,0%) szakjaira nyertek felvételt. Levelező képzés esetében 48 fő hátrányos helyzetű hallgató tanul pedagógus képzési területen, arányok tekintetében viszont a legtöbben a jogi képzési területen (1,3%) vannak.

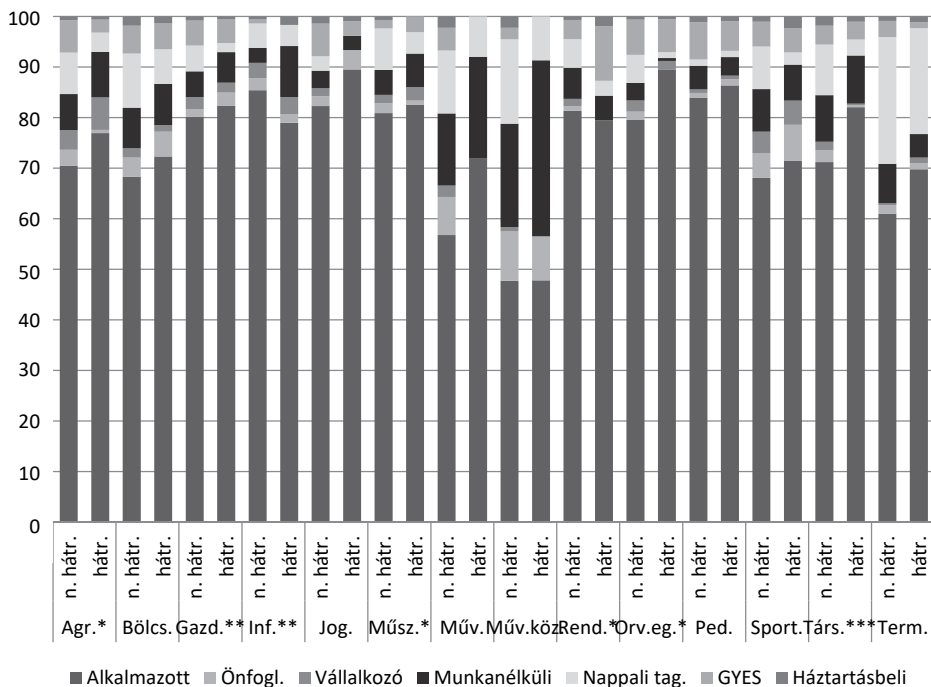
Az 1. térkép megmutatja, hogy egyes kistérségekből felsőoktatásba bejutott hallgatók között mekkora a hátrányos helyzetért többletpontot kapók aránya, ami alapján két nagy területet tudunk megkülönböztetni az alapján, hogy hol csoportosulnak a hátrányos helyzetű tanulók. A nagyobb terület egység az ország északkeleti részén található. Ide tartozik a más szempontokból is leghátrányosabb térségeknek tekinthető Szabolcs-Szatmár-Bereg megye összes kistérsége, kivéve a megyeszékhelyet, továbbá Hajdú-Bihar megye legtöbb kistérsége, ami alól kivétel a megyeszékhely és Hajdúböszörmény kistérsége. Nyugat felé, a terület folytatásának tekinthetők Jász-Nagykun-Szolnok, illetve Borsod-Abaúj-Zemplén megye keleti részei. A másik nagyobb, összefüggő hátrányos helyzetű terület a Dél-Dunántúl régió középvonalában halad át, aminek a Dráva mentén elhelyezkedő kistérségek is szerves részét képezik.

Egyértelműen kirajzolódnak azonban azok a világos és fehér területek, ahonnan kevés hátrányos helyzetű hallgató érkezik a felsőoktatásba. Ezek az ország gazdaságilag fejlett területei, ahol a népesség iskolázottabb, így a hátrányos helyzetűek aránya is alacsonyabb. Ezek a területek a főváros és agglomerációja, valamint a Balatontól északra elhelyezkedő területek. Minden esetben megállapítható az is, hogy a megyeszékhelyek jobb helyzete miatt a környezetüktől kisebb mértékben jellemző rájuk a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb aránya.



1. térkép. Hátrányos helyzetű felvettek aránya kistérségenként (Felvi, 2014)

Az 1. és a 2. ábrán a DPR-adatai, eredményei láthatók. Először azt vizsgáltuk, hogy a végzést követően, az egyes képzési területeken belül milyen különbségeket tapasztalhatunk a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű végzettek munkaerőpiaci státusza között (1. ábra).

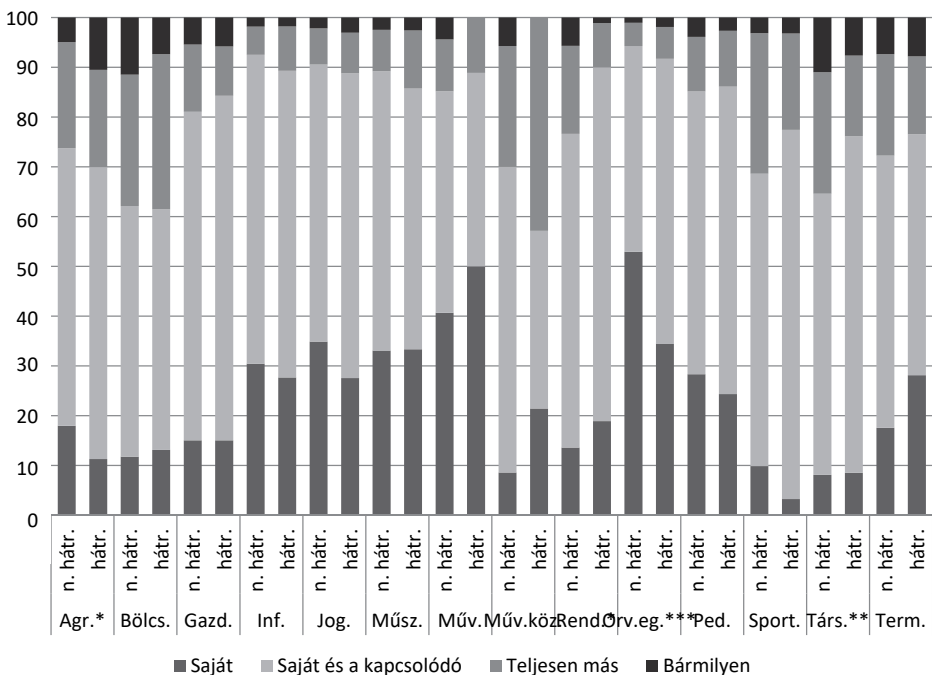


1. ábra. A végzetek munkaerőpiaci státusza (%) (Forrás: DPR, 2013; N=21837; *** $p < 0,001$, ** $p = 0,001-0,01$, * $p = 0,01-0,05$)

Az adatokból kitűnik, hogy a művészetközvetítői képzési területhez kapcsolódó szakokon végzetek munkaerőpiaci helyzete a legrosszabb, mindössze 47%-uk áll alkalmazásban, és közöttük a legnagyobb arányú a munkanélküliek száma is. A másik a művészeti képzési terület, amely esetében ugyan jobbak az alkalmazotti adatok, de még itt is magas a munkanélküliek aránya. Mindkét esetben látható, hogy a hátrányos helyzetűek körében a munkanélküliek aránya magasabb, mint a tradicionális végzetek esetében. A 70% körüli alkalmazotti státusz tekinthető még átlag alattinak, ami körül/alatt több képzési terület is csoportosul. Ilyen az agrárterület, ahol a hátrányos helyzetűek nagyobb részben foglalkoztatottak, mint a nem hátrányos helyzetű társaik, de az is igaz, hogy a hátrányos helyzetűek esetében alacsonyabb a nappali tagozaton továbbtanulók és magasabb a munkanélküliek aránya. A sporttudományi képzési terület esetében is tapasztalhatók különbségek, a hátrányos helyzetűek végzést követően inkább foglalkoztatottakká válnak, míg a tradicionális tanulók nagyobb mértékben tanulnak tovább, azonban ez utóbbi csoportra valamelyest nagyobb mértékben jellemző a munkanélküliség is. A természettudományi képzési terület esetében alacsony az alkalmazotti

státusz, de mindkét hallgatói csoportnál itt a legnagyobb a nappali területen továbbtanulók aránya, viszont itt is a tradicionális végzetekre jellemző jobban a munkanélküliség. A legjobb mutatókkal a gazdaságtudományi, jogi, orvos- és egészségtudományi, informatikai és pedagógusképzési területen végzetek rendelkeznek. Az informatikai képzési terület esetében a hátrányos helyzetűek hátrányban vannak, esetükben alacsonyabb a foglalkoztatottság, és lényegesen magasabb a munkanélküliek aránya. Ennek pontosan fordítottja látható az orvos- és egészségtudományi képzési területnél, ahol a hátrányos helyzetűek rendelkeznek jobb paraméterekkel. Összességében szinte minden képzési területen megállapítható, hogy a tradicionális végzetek körében alacsonyabb az alkalmazottak aránya, ami pedig annak köszönhető, hogy esetükben nagyobb arányban jellemző a továbbtanulás, egy új képzettség megszerzése, mint a hátrányos helyzetű hallgatók csoportjánál.

A 2. ábrán azt szemlélítjük, hogy azok a végzetek, akik rendelkeznek munkahellyel, milyen mértékben dolgoznak a végzettségüknek megfelelően. Itt is meghatározzuk a különbséget az egyes képzési területek esetében a hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek között.



2. ábra. A végzettség és a szakmában való elhelyezkedés kapcsolata (%) (Forrás: DPR, 2013; N=18395; *** $p < 0,001$, ** $p = 0,001-0,01$, * $p = 0,01-0,05$)

Úgy véljük, hogy a saját, illetve a saját és kapcsolódó szakterületekre vonatkozó állításokat együttesen is kezelhetjük, hiszen az ezeken a munkahelyeken dolgozó végzettek használják a felsőoktatásban megszerzett tudást. A legrosszabb helyzetben ismételten a művészetközvetítői képzési területen végzettek vannak, közülük is a hátrányos helyzetűek dolgoznak teljesen más területen. A bölcsészettudományi képzési terület is sereghajtónak tekinthető, azonban nem tapasztalható különbség a két hallgatói csoport között. Az agrár képzési területen végzettek is magas arányban dolgoznak teljesen más területen, és közülük is a hátrányos helyzetűekre jellemző a szakmában való elhelyezkedés alacsonyabb aránya. Kiemelendően nagy a különbség a két hallgatói csoport között a közigazgatási, rendészeti és katonai képzési terület esetében, mivel itt a hátrányos helyzetűek helyezkednek el a végzettségnek megfelelően, míg a tradicionális végzettségekről ez jóval kisebb mértékben mondható el. Hasonlóság figyelhető meg a sporttudományi és társadalomtudományi, valamint a természettudományi képzési területen, hiszen itt is a hátrányos helyzetűek dolgoznak nagyobb arányban a végzettségüknek megfelelően. Az informatikai, a jogi, valamint az orvos- és egészségügyi képzési területen végzettek helyezkedtek el legnagyobb részben (90% felett) a végzettségüknek megfelelően, de mindhárom képzési terület esetében elmondható az is, hogy pár százalékponttal magasabb arányban jellemző ez a tradicionális végzettségekre.

Összegzés

Kutatásunk során a felvételi adatbázis alapján beazonosítottuk azt, mely képzési területre kerülnek be nagyobb arányban a hátrányos helyzetű hallgatók. Továbbá arról is információkat kaptunk, hogy a végzett hallgatók mely képzési területek esetében tudnak leginkább végzettségüknek megfelelő munkahelyen dolgozni, valamint mely képzési területeken szerzett végzettség esetében áll fenn legkevésbé a munkanélküliség esélye. Az adatokból kiderült az is, hogy a felvételi során választott munkarendben is eltérés van a tradicionális és a hátrányos helyzetű hallgatói csoport között.

Az eredmények azt is mutatják, hogy az egyes képzési területek vonzóbbak a gyermeküket nevelő szülők számára (pl. a pedagógusképzés), és vannak olyanok, amelyek a fogyatékkal élők számára tekinthetők inkább vonzóknak (pl. a sporttudományi képzés). A hátrányos helyzetűek inkább az alacsonyabb képzési típust preferálják, nem véletlen tehát, hogy a felsőfokú szakképzésben a legmagasabb az arányuk, míg a mesterképzésben vagy az osztatlan képzésben a legalacsonyabb. Ennek az az oka, hogy a hátrányos helyzetűek nagyjából egy diploma megszerzésére törekednek, és nem folytatják tanulmányaikat

magasabb szinten. Ezt támasztja alá a hátrányos helyzetűek alacsonyabb mesterképzésben való részvételi aránya, valamint a DPR adatai is, mivel a hátrányos helyzetűek csoportján belül szinte minden képzési típus esetében alacsonyabb azoknak a hallgatónak aránya, akik nappali tagozaton tanulnak.

Összességében az orvos- és egészségtudományi, a pedagógusképzési terület, valamint a közigazgatási, katonai és rendészeti képzési terület esetében magas a hátrányos helyzetű felvettek aránya, és ezekről a képzési területekről mondhatjuk el azt is, hogy a jelentkezők jól döntöttek, mivel a diplomás pályakövetési adatok alapján az látható, hogy körükben kisebb a munkanélküliség, és a leginkább a végzettségüknek megfelelő helyen dolgoznak. Az agrár, a bölcsészettudományi és a sporttudományi képzési területen is magas a bejutott hátrányos helyzetűek aránya, de a többi képzési területhez képest nekik rosszabbak a munkaerőpiaci kilátásaik. Szükséges azonban azt is megjegyezni, hogy a sporttudományi képzési terület esetében a hátrányos helyzetű végzettek jobb helyzetben vannak, mint a tradicionális társaik. A közgazdasági, az informatika és a jogi képzési területekhez tartozó szakok többsége joggal nevezhető elitképzésnek, mivel ezeknek a képzési területeknek a szakjaira jóval kisebb arányban jelentkeznek hátrányos helyzetű hallgatók annak ellenére, hogy a munkaerőpiacon számos szakjuk és szakmájuk versenyképes. Ezt alátámasztják a DPR alacsony munkanélküliségi adatai is, valamint azok a számadatok, amelyek a végzettségnek megfelelő munkahelyre vonatkozóan szolgáltatnak információt.

Irodalom

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyarországi Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bertelsmann, Bielefeld.
- Bakos Norbert, Hidas Zsuzsanna és Kezán András (2011): Területi különbségek Magyarországon. *Területi Statisztika*, (14)4 335–357.
- Braconier, H. (2012): "Reforming Education in England". In: *OECD Economics Department Working Papers*. 939.
- Galasi Péter, Timár János és Varga Júlia (2001): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon. In: Semjén A. (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. MTA Közgazdaságtudományi Központ, Budapest. 73–89.
- Griffin, T. (2014): *Disadvantaged learners and VET to higher education transitions*. National Vocational Education and Training Research Program, Adelaide.

- Hegedűs Roland (2015a): Pozitív diszkrimináció a magyar felsőoktatásban. *Educatio*, (24)2 139–147.
- Hegedűs Roland (2015b): Gyógypedagógusok: Honnan indulunk, hová tartunk? *Különleges Bánásmód*, (1)1 25–40.
- Hegedűs Roland (2015c): Connection Between Educational Mobility and Higher Education Institutions. In: Berács, J., Iwinska, J., Kováts, G. és Matei, L. (szerk.): *Central European Higher Education Cooperation Conference Proceedings*. Corvinus University of Budapest Digital Press, Budapest. 114–123.
- Hegedűs Roland (2016): Számok-arányok-mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, (10)3 1–14.
- Híves Tamás (2015): Területi oktatáskutatás. *PhD-értekezés*. Pécs.
<https://www.gesetze.li/lilexprod/ifshowpdf.jsp?lgblid=2009029000&version=5&sig ned=n&tablese=0>
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2006): *A hátrányos helyzetű és roma fiatalok eljuttatása az érettségizéshez*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézete, Budapest.
- Kinder- und Jugendgesetz (2008. XII. 10.).
- Kóczy Á. László (2010): A magyarországi felvételi rendszerek sajátosságai. *Közgazdasági Szemle*, 57, 142–164.
- Kuráth Gabriella (2007): A hazai felsőoktatási intézmények regionális hatásának vizsgálata a beiskolázási marketingmunkában. *Tér és Társadalom*, (21)4 95–110.
- Lkhamsuren, M., Dromina-Voloc, N. és Kimmie, R. (2009): *Financing Higher Education: A Myriad of Problems, a Myriad of Solutions*. Institute for Higher Education Policy, Washington.
- M. Császár Zsuzsa (2004): *Magyarország oktatásföldrajza*. Pro Pannónia Kiadó, Pécs.
- Maras, P. (2007): But no one in my family has been to University' Aiming Higher. School Students' attitudes to Higher Education. *The Australian Educational Researcher*, (34)3 69–90.
- Nagy Péter Tibor (2003): Felsőoktatásba vezető út és a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*, (12)2 236–252.
- OECD (2001): *Territorial Outlook*. OECD, Paris.
- Pénzes János (2014): *Periférikus területek lehatárolása. Dilemmák és lehetőségek*. Didakt Kft, Debrecen.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio*, (9)1 79–94.
- Schulte-Haller, M. (2009): *Frühe Förderung. Forschung, Praxis und Politik im Bereich der Frühförderung. Bestandsaufnahme und Handlungsfelder*. Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM, Bern.
- Stamm, M., Burger, K., Brandenberg, K., Edelman, D., Holzinger-Neuling, M., Mayr, K., Müller, C., Negrini, L. és Wetzel, M. (2011): *Integrationsförderung im Frühbereich. Was frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) benötigt, damit sie dem Anspruch an Integration gerecht werden kann*. Universität Fribourg Department für Erziehungswissenschaft, Fribourg.
- Süli-Zakar István (2003): A magyar területfejlesztés az EU regionális politikájának tükrében. Az Észak-Alföldi régió fejlesztési dokumentumai az EU csatlakozás tükrében. In: Süli-Zakar István (szerk.): *Társadalomföldrajz és területfejlesztés II*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetem Kiadója, Debrecen. 639–666.

- Szemerszki Mariann (2010): Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In: Kozma T. és Ceglédi T. (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen. 172–188.
- Teperics Károly és Dorogi Zoltán (2014): Az egyetemek gazdasági és regionális hatásai. *Educatio*, (23)3 451–461.
- Varga Aranka (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, (23)3–4 134–137.
- Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- Varga Júlia (2010): *A képzési terület és a felsőoktatási intézmény hatása a fiatal diplomások munkaerő-piaci sikerességére a 2000-es évek végén*. MTA Közgazdaságtudományi Intézete, Budapest.
- Veroszta Zsuzsanna (2014): *Diplomás pályakövetési adatok 2013*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.
- Vincze Szilvia (2012): Átmenet az oktatásból a munka világába – friss diplomások a munkaerőpiacon. *Iskolakultúra*, (22)3 85–95.
- Wigger, A. és Reutlinger, C. (2007): *Soziale Benachteiligung und Frühförderung*. Referat an der Fachtagung am 23. Juni 2007, St. Gallen.
- Yekta, S. (2010): *Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder. Die institutionellen und familiären Ursachen der Bildungsbenachteiligung der Kinder*. AVM, München.



AZ ÚJRAÉRTELMEZETT TANULÁS – EGY TANULÁSI ÉLMÉNY FÓKUSZÚ FEJLESZTÉS TAPASZTALATAI ÉS EREDMÉNYEI A FELSŐOKTATÁSBAN

Cseh Györgyi Lenke

Qualitas T&G Kft.

csgyorgyi@qualitas.hu

Baráth Réka

IZO Espana

reka.barath01@gmail.com

Absztrakt

Az elmúlt években a felsőoktatásban végzett fejlesztési tapasztalatainkra, valamint a nemzetközi és hazai felsőoktatási innovációkra, trendekre építve indítottunk el egy K+F+I felsőoktatási projektet, amelyben célul tűztük ki, hogy vizsgáljuk, milyen tényezők vannak hatással a tanulási élményre – és ezen keresztül az eredményességre – a felsőoktatásban. Vizsgálatunk célcsoportját a hallgatók és az oktatók jelentették. A vizsgálatot egy fejlesztést megalapozó kutatásként terveztük meg. A projektben elsősorban egyetemi oktatók dolgoztak (több területről és több egyetemről), mellettük és velük szervezetfejlesztő, tréner, coach, szakpszichológus volt tagja a csoportnak. A kutatás-fejlesztés során a Service Design filozófiája és módszertana alapján dolgoztunk: a folyamatban végig építettünk a felsőoktatási szolgáltatás felhasználóinak igényeire, valamint a szolgáltatást nyújtók képességeire. Ezzel el tudtuk érni a ko-kreáció elvének érvényesülését, vagyis az érintetteket aktív partnereként vontuk be a fejlesztési folyamatba. A kutatás-fejlesztés során kvantitatív és kvalitatív eszközöket is alkalmaztunk: kérdőív, egyéni és fókuszcsoportos interjú, workshop, de alkalmaztunk újszerű módszereket is: personák (alaptípusok), student journey (hallgatói út/utazás) és directed brainstorming (irányított ötletelés). Alkalmaztuk és adaptáltuk a Customer Experience Management területén használt legfontosabb metrikákat (pl. NPS, Net Promoter Score; CSI, Customer Satisfaction Index). A tanulmányban bemutatjuk a kutatás-fejlesztés modelljét (LxLab Triple Diamond), a kutatás-fejlesztés folyamatát, valamint a legfontosabb eredményeket.

Kulcsszavak: tanulási élmény; Service Design; Net Promoter Score; Customer Satisfaction Index; tanulásfejlesztés

Bevezetés

Felsőoktatás-fejlesztési tapasztalatok

Az elmúlt években lehetőségünk volt több felsőoktatás-fejlesztési projektben szolgáltatóként – tanácsadóként, fejlesztőként – részt venni. Ezek a projektek uniós támogatással valósultak meg. A forráshoz jutás komoly lehetőséget biztosított az intézmények számára képzési programjaik átalakítására, korszerűsítésére, új programok és képzési tartalmak kidolgozására, új tanulás-szervezési eljárások kipróbálására. A különböző projektek során hozzá tudunk járulni a képzések kimeneti kompetenciáinak – a jogszabályban rögzítettekén túli, a képzést, a kurzusok tartását direkt módon segítő – meghatározásához a kidolgozás folyamatának leírásával, a munkaerőpiac szereplőinek bevonásával, az érintettek együttműködését és kommunikációját ösztönző, a megállapodásukat elősegítő technikák alkalmazásával. A kimeneti kompetenciák ismeretében sor kerülhetett képzések és kurzusok értékelésére, vizsgálatára (Baráth, 2014; Cseh és Kígyós, 2013); tanulási eredményekre épülő fejlesztésére. Ehhez kapcsolódott az alkalmazott oktatási módszerek vizsgálata, hiszen a megtervezett tanulási eredmények elérése feltételezi az ezekhez illeszkedő módszerek megválasztását. Az oktatási folyamat kulcsszereplője az oktató és a hallgató. Foglalkoztunk oktatói kompetenciák meghatározásával (Baráth, 2014), az oktatók pedagógiai kompetenciáinak fejlesztésével. Fókuszba került a hallgatók egyéni fejlesztése is (Baráth és Dombi, 2016), ami a hallgatók viselkedési kompetenciáinak felmérésére és a képzésnek a munkaerőpiaci kompetenciák figyelembevételével meghatározott kimeneti kompetenciákkal történő összevetésére épülő egyéni fejlesztési program tervezését és kivitelezését jelentette. Az egyéni fejlesztést a képzésben oktatók valósították meg, akiknek a feladatellátáshoz eljárásokat, szakmai segédanyagot készítettünk, a munkájukat konzultációval segítettük.

Minden projekt után kértünk visszajelzést a munkánkra, és végeztünk önértékelést. Ezek nemcsak a fejlesztői, tanácsadói munka minősége szempontjából voltak fontosak, hanem a későbbiekben orientáltak a fejlesztési irányokat is. Általában a feladatvégzésünk során beléptünk egy már megkezdett folyamatba, és a mi munkánk lezárult a projekt keretei között. Nem volt módunk arra, hogy lássuk – adott esetben elősegítsük – a hosszabb távú hatásokat, a fejlesztési produktumok implementációját. Ezzel együtt a munkavégzés során számos tapasztalatra tettünk szert. Nem állíthatjuk, hogy ezek általánosíthatók, ezzel együtt a saját döntésünket befolyásolták, amikor a tanulási élményre és eredményességre fókuszáló fejlesztést választottuk irányként. A következőkben a tapasztalatainkból emelünk ki néhányat.

Az egyik alapvető kérdésként azt láttuk, hogy a felsőoktatásban a fejlesztési programok csoportosíthatók az alapján, hogy mennyire külső elvárás vagy belső igény generálta ezeket; a másik dimenzióként pedig az jelent meg, hogy az adott szervezet mennyire törekedett valós, a tevékenysége, működése napi gyakorlatáig hatoló változtatásokra, vagy mennyire tekintette ezeket formálisan teljesítendőnek. Ezek a dimenziók soha nem jelentek meg laboratóriumi tisztasággal, de a hangsúlyok, a prioritások láthatók voltak. A pályázatok logikája okán mindig jelentős volt a külső elvárás. Ezt követően a kérdés az volt, hogy ebben a pályázó mennyire tudja és szándékozik a saját problémáját behelyezve keresni a megoldásokat, illetve milyen mértékben szolgálja a pályázat egyszerűen a forrásszerzést. Természetes, hogy a saját problémára fókuszáló projektelemek jelentettek ígéretet a tartós változásra, fejlődésre. Ahol ez nem volt meg, ott jellemzően a projekt zárásával a fejlesztési folyamatok leálltak, és hosszabb-rövidebb idő alatt az adott esetben elindult működési változások is visszazökkentek a régi kerékvágásba – az implementáció esetlegessé, töredezetté vált. Ebből származott számunkra az a következtetés, hogy akkor számíthatunk eredményes fejlesztésre, ha sikerül elérni a saját probléma definiálását, és a megoldásban folyamatosan szerepet vállalnak az érintettek. A rendszerben való gondolkodás és a tanulóorientált kultúra segíti elő a mély és tartós fejlődést az adott szervezetben. Lényegében a tanulószervezetként való működés, legalábbis az ennek irányába való haladás szükséges ehhez. Enélkül jobb esetben kis szigetek jönnek létre a szervezetben, vagy formálissá válik a változás.

A másik fontos tapasztalatunk arra vonatkozott, hogy meghatározó a vezetés jelenléte, aktív szerepvállalása a fejlesztésekben. Azokban a projektelekben, ahol azt láttuk, hogy a vezetés világosan látja (szervezetfejlesztő vezetés), mit akar elérni, maga is inspirálja a folyamatot – például részvételével, szerepvállalásával segíti ezt –, ott a fejlesztés magas minőségben zajlott le. Ahol a vezetői attitűd erős volt, ám a szervezet egészére a hatás gyenge, ott a vezetés kisebb szigeteket teremtett a támogatásával (facilitáló vezetés). Azokban a szervezetekben, ahol a vezetés alacsony prioritással viszonyult a fejlesztéshez (túlélő vagy adminisztratív vezetés), ott a változások minimálisak voltak. A vezetést érintő tapasztalataink azt mutatták, hogy kulcsfontosságú elérni a vezetés figyelmét, aktív részvételét.

A harmadik tapasztalat a kommunikációval, az együttműködéssel kapcsolatos. A képzési programok esetében alapvető a munka világának, a munkaerőpiac elvárásainak az ismerete. E vonatkozásban ismét széles skálával találkozhattunk. Olyan kapcsolatokat, amelyek során szervezeten, rendszeresen történt volna egyeztetés az egyetemek és a munka világának képviselői között arról, hogy milyen tudás, milyen kompetenciák fejlesztése fontos az egyes

képzésekben, nem igazán kerültek elénk. Ez pedig szükséges a gyorsan és turbulens módon változó világban a racionális mértékű alkalmazkodáshoz. (E kapcsolat esetlegességét mutatták a következő példák: Az „egy asztalhoz ültetett” végzett hallgatókat alkalmazó vállalati vezetők és oktatók párbeszédében időnként komoly meglepetést okozott az oktatók számára a munkáltatók olyan visszajelzése, hogy „erre egyáltalán nincs szükség az adott szakmában”, „azt minden hallgatónak kéne tudnia, de nem tanítják nekik”). Megerősödött bennünk az, hogy amit az angol Sector Skill Council-ok tapasztalata alapján adaptáltunk a fejlesztéseinkbe – az érintettek számára helyzeteket és lehetőségeket kell teremteni a képzésekkel kapcsolatos elvárások megfogalmazására, és közös megállapodások elérésére –, azt fontos lehet még hangsúlyosabbá tenni.

Végezetül az utolsó elem, amit a tapasztalataink közül kiemelünk, az a felsőoktatás funkciói – oktatás, kutatás és a harmadik misszió, a felsőoktatási intézmények környezetükre gyakorolt tevékenysége és hatása – közötti arányok kialakítása és az egyensúly megteremtése. Azt tapasztaltuk, hogy a nagy presztízsű egyetemeken – természetesen módon – nagy jelentősége van a kutatásnak. A környezettel való kapcsolat, hatásgyakorlás eltérő mértékű, jellemzően erősebb a gazdasághoz jobban kötődő egyetemek, karok esetében. Amiben viszonylagos egységet érzékelünk, az az oktatás relatíve kevésbé fontos szerepe. Mindez nem deklarációk, hanem a működési tapasztalatok alapján fogalmazódott meg bennünk. Kulcselemként jelent meg, hogy az oktatók megítélésének, minősítésének meghatározója a tudományos teljesítmény, a kutatás és publikálás. Az is igaz, hogy néhány intézmény esetében lehet találkozni szofisztikált, az oktatók tanítási munkájának elemzését, alapvetően fejlesztő értékelését célzó rendszerekkel is. E tapasztalatokból az következett számunkra, hogy a jobb egyensúly érdekében fontosak lehetnek az olyan fejlesztések, amelyek az oktatás, a tanulás minőségének fejlesztésére irányulnak, felhasználva ehhez a kutatást.

A kutatás-fejlesztés kontextusa

A fejlesztésben részt vevő, korábban több felsőoktatás-fejlesztési projektben dolgozó egyetemi oktató, kutató, tanácsadó, szervezetfejlesztő coach oktatási, kutatási és tanácsadási tapasztalatai, a nemzetközi szakirodalom és tendenciák ismerete, valamint tudatos kereső-kutató munka alapján állt össze az, hogy melyek a tudástársadalmakban a felsőoktatást érő kihívások, trendek, inspirációk. Mindezeket a tanulmány keretei között nem tudjuk bemutatni, csupán néhányat emelünk ki, hogy láthatóvá tegyük, mi határozta meg kutató-fejlesztő munkánkat.

Kiindulási pontnak tekinthetjük a „Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai” című stratégiai dokumentumot. Ebben a felsőoktatás helyzetének és jövőképeének megfogalmazása után (jelen-jövő modell) számba veszik a jövő eléréséhez vezető utakat, az ehhez kapcsolódó feladatokat. Ez a felsőoktatás mindhárom missziójára vonatkozóan szerepel, külön az oktatásra, a kutatásra és a harmadik misszióra. Ez részletes, alapos áttekintés, amiből csupán néhány, az oktatás területére leírt, témánk szempontjából kiemelten fontos elemet mutatunk be. Az oktatás területén végrehajtandó intézkedések eredményeképpen (1) „az intézmények gyorsabban és hatékonyabban tudnak reagálni a munkaerőpiaci elvárásokra”; (2) „jelentősen csökken a lemorzsolódás”; (3) „javulnak a hallgatók munkaerőpiaci elvárásokhoz kapcsolódó kompetenciái”; (4) „az oktatók pedagógiai és oktatás-módszertani felkészültsége jelentősen javul”; (5) „a hallgatók még versenyképesebb, alaposabb tudást biztosító oklevélhez jutnak”; (6) „megnő a magyar felsőoktatás vonzereje” (Fokozatváltás, 2016. 35.).

A célkitűzések közül feltétlen ki kell emelni a 2.2.4 célkitűzést (Fokozatváltás, 2016. 38–39.), amely szerint „Az oktatási innováció terén, a felsőoktatásban használt oktatásmódszertan gyakorlat- és hallgatói munkavégzés központúvá kell tenni.” „A következő években mind a kontaktóra-hallgató által végzett munkaóra, mind a szorgalmi időszak-vizsgaidőszak, mind az „elméleti tárgy”– „gyakorlati tárgy” viszonyrendszerét újra kell gondolni. Az intenzívebb tanulási élmény, a gyakorlati készségelsajátítás és a munkaerőpiac által elvárt projekt- és eredmény szemlélet megköveteli magát a tantárgy- és kurzusközpontú oktatásszervezés felülvizsgálatát is.” Mind kutató-, mind fejlesztő munkánk fókuszában – az előzőekben bemutatott célmeghatározással összhangban – a tanulási élmény vizsgálata; a hallgatók motiválása, kompetenciáinak fejlesztése; az oktatók módszertani felkészültsége, a hallgatók oktatók általi támogatása állt.

Tanulmányoztuk a tanulásra fókuszáló nemzetközi felsőoktatási innovációkat is. Ezek közül itt egyet emelünk ki, a finn Laurea University of Applied Sciences Learning by Developing (LbD) programját. Ezt részben volt alkalma a fejlesztő csapat több tagjának a helyszínen is tanulmányozni, az egyik fejlesztő pedig „életközben” szerzett tapasztalatokat a valós működéséről¹. „A módszer lényege, hogy az egyetem hallgatói és oktatói, illetve az intézmény partnerei – mind a magán, mind a közszférából – gyakorlati problémákból kiindulva vesznek részt projekteknél.” (Raij, 2012). A hallgatók kompetenciafelmérés alapján, egyéni fejlesztési tervekre építve vesznek részt különböző, valós projekteknél.

¹ Baráth Réka a Laurea University of Applied Sciences hallgatója Master of Business Administration (MBA) in service innovation and design szakon.

A képzésben az oktatás, a kutatás és a regionális fejlesztésekhez történő hozzájárulás integráltan van jelen, erős szinergikus kapcsolatokkal bír. A hallgatók az ebben való közreműködésük során – az oktatóik mentorálásával – sajátítják el azokat a kompetenciákat, amelyek az adott (általuk tanult) szakma műveléséhez szükségesek. A Laurea kidolgozott egy saját kompetenciarendszert, amit a képzései során alkalmaz (Rajj, 2014).

Részletesen áttekintettük a dán Kaospilot programkínálatát is, egy kollégánk részt vett egy rövid képzésükön (The Art & Craft of Designing & Facilitating Learning Spaces). A Kaospilot egy alternatív dán üzleti vállalkozás és képzési központ, melynek az Aarhus University akkreditálta a képzéseit. A világ egyik legjobb design iskolája 1991 óta működik. Foglalkoznak oktatással, tanácsadással, de fontos küldetésük a kultúra támogatása, terjesztése, valamint a társadalmi felelősségvállalás. Oktatási programjaikban arra készítik fel a hallgatókat, résztvevőket, hogy a jövőnek ne csak részesei, hanem alakítói is legyenek. Működésük során számos díjat nyertek, az Európai Unió is elismeri, és anyagilag is értékeli a munkájukat. Sok más felsőoktatási intézményt inspiráltak már további fejlesztésekre, például az észak-európai országokban, de még Ausztráliában is. Nemzetközi oktatási intézmény, az egész világból fogadnak hallgatókat. A képzés hivatalos nyelve az angol (Anka, 2016).

Számos magyar felsőoktatási innovációval és adaptációval is találkozhatunk a tanulásfejlesztés területén, a teljesség igénye nélkül említünk néhányat. A Debreceni Egyetem adaptálta a finn Jyväskylä University of Applied Sciences Team Academy (vállalkozók iskolája) című programját. A program újszerűsége abban rejlik, hogy a hallgatók valós üzleti vállalkozást indítanak, s ebben dolgozva sajátítják el a működtetéshez szükséges tudást és készségeket. A tanulásnak ez a formája a learning by doing. A Budapesti Gazdasági Egyetem is adaptálta ezt a programot (Team Academy, 2010).

Említhetjük még a Kodolányi János Főiskola PIQ & Lead programját is. A Főiskola a PIQ & LEAD modellért 2014-ben Magyar Termék Nagydíjat, 2015-ben Európai Innovációs Díjat kapott. A fejlesztők abból a felismerésből indultak ki, hogy az általuk oktatott szakmák esetében alapfogalom a Profession (Professzió), az Innovation (Innováció), a Quality (Minőség) és a Lead (Vezetői alkalmasság). Megfogalmazásuk szerint a modell lényege: „Korszerű felsőoktatási módszereket és elméleteket ötvözve hallgatóink a tanulmányaik során megismerik az adott szakma minőségi standardjait, minőségbiztosítási feladatait is, hiszen ahhoz, hogy munkájukat majd magas színvonalon tudják végezni, szükséges a minőség tudatos menedzselése.” Amit kínálnak: „Magas szintű elméleti tudás mellett a gyakorlati tudás megszerzése projektfeladatokkal”, amely során a hallgatók megtanulnak csoportban dolgozni, együttműködni; elsajátítják az alapvető

vezetési ismereteket, majd szakmai tapasztalatot és elméleti ismereteket ötvöző szakdolgozatot írnak. „Ennek eredménye, hogy bármelyik tudományterületen is tanul, vezetési ismeretekkel kap diplomát.” „Felkészítjük a hallgatókat a munkaerőpiacra: hallgatóink tanulmányait már beiratkozástól kezdve mentor segíti. A mentor nem csak osztályfőnök, hanem személyes karriertanácsadó is. Kapcsolatot teremt olyan munkahelyekkel, ahol a hallgatók a szakmai gyakorlat során megmutathatják tudásukat. A munkahelyek elvárásait a PIQ & Lead™ modell beépíti a tananyagokba, így a képzések egyrészt duális jelleget kapnak, másrészt segítik a hallgatók minőségi és innovatív szocializációját.” (PIQ & LEAD (TM) modell, 2014).

Az itt bemutatott modellek, szakmai elvárások, tapasztalatok csupán illusztrálták azokat az inspirációkat, amelyekkel intenzíven és szisztematikusan foglalkoztunk a fejlesztés tervezésének időszakában. Mindezt kiegészítette a nemzetközi szakirodalom alapos áttekintése, válogatása, és ennek alapján a későbbiekben történő felhasználása.

Fejlesztési értékek, alapelvek

A fejlesztés elindításakor megfogalmaztunk három fontos, követendő alapelvet: (1) szakmai diverzitás, sokoldalúság; (2) ko-kreáció (közös vagy együttes alkotás); (3) a funkcionális tér és idő elve. A szakmai diverzitás, sokoldalúság azt jelenti, hogy a fejlesztői hálózatba különböző szakmai előélettel rendelkező szakemberek kapcsolódtak be, eltérő szakterületekről, gazdag nemzetközi tapasztalattal. Ez a sokféleség – képzettségben és végzettségben, tapasztalatban, érdeklődésben, ismert és alkalmazott módszerekben, gondolkodásmódban – és az együttműködés képessége a garancia arra, hogy az egyes fejlesztésekben az intézményi elvárásokhoz illeszkedő megoldások szülessenek. A szakmai diverzitás mellett a végzett munka minősége iránti elköteleződés jellemzi a fejlesztőket. A csoport nyitott, ha további szakmai tudásra, kompetenciákra van szükség, akkor újabb embereket vonunk be.

A ko-kreáció elve azt jelenti, hogy egyrészt az érintetteket aktív partnerként vonjuk be a fejlesztési folyamatba. Ennek eléréséhez egyrészt a Service Design módszertanát alkalmaztuk (Vargo és Lusch, 2008), kifejezetten olyan technikákat és eszközöket használtunk, amelyek lehetővé teszik, inspirálják az alkotást, a problémamegoldást. Másrészt értékajánlatot hozunk létre közösen (az ügyféllel), amely a csoportban megtalálható készségekre és képességekre épít; s tesszük mindezt közös tanuláson keresztül. Ennek szellemében ko-kreációs workshopokat (kreatív módszerek alkalmazására épülő, a résztvevők intenzív együttműködésével zajló műhely, aminek mindig van konkrét, megragadható eredménye, produktuma) szerveztünk annak érdekében, hogy az insight-okra, a

vizsgált rendszer, jelenség legfontosabb jellemzőire és összefüggéseire tudjunk fókuszálni, és így a lehető legtöbbet tudjunk belőlük tanulni. A ko-kreáció tehát olyan folyamat, amely folyamatos és intenzív tanulást tesz lehetővé minden, a tevékenységben részt vevő szereplő számára.

A funkcionális idő és tér elve azt jelenti, hogy tiszteletben tartjuk mindenki idejét, az ügyfélét és a fejlesztőjét is. Arra törekszünk, hogy akkor és arra kérjünk időt, ami az adott szervezet(i egység) fejlődéséhez, problémáinak megoldásához szükséges. Arra is törekszünk, hogy világos és érthető legyen, hogy a tanulás minőségén való változtatás igényli az időbeli ráfordítást (pl. tapasztaltok összegyűjtése, megosztása, új eljárások megismerése, adaptálása). A vezetés részéről szintén időt igényel a tervezett változások nyomán követése, az eredmények számba vétele, a szükséges beavatkozások megtétele. A funkcionális tér azt jelenti, hogy tudatában vagyunk: a mentális és a fizikai környezet jelentősen befolyásolja a viselkedést és a teljesítményt. Inspiráló, a kreativitást ösztönző tereket teremtünk, ahol minden érintett együttgondolkodását és közös munkáját facilitáljuk egy adott projekt kivitelezése során.

A kutatás-fejlesztés elméleti háttere és módszertana

Service Design (SD)

A Service Design gyökerei a Services Marketingre vezetnek vissza. Alapját a service-dominant logic, a szolgáltatásalapú gondolkodás képezi (Vargo és Lusch, 2008). Az új gondolkodásforma azt bizonyította, hogy a szolgáltatásokat nem lehet ugyanazzal a logikával kezelni, tervezni, mint a termékeket. A Service Design – mint multidiszciplináris megközelítés – a szolgáltatásban érintett emberek, folyamatok és infrastruktúra integrált, összehangolt szervezését jelenti a felhasználók számára elérhető eredmények és élmények növelése érdekében. A Service Design alapú tervezés tehát nem egyszerűen szolgáltatás nyújtásához vezet, hanem annak élményszerűvé tételéhez, ezen keresztül a vásárlói, felhasználói elköteleződés növekedéséhez. A folyamat szempontjából kulcsfontosságú az emberi erőforrásra, tudásra és kompetenciákra építés, valamint az érintettekkel való interakciókon alapuló értékteremtés és -formálás (Vargo és Lusch, 2014).

A mára önálló diszciplínává vált Service Design célja új szolgáltatások tervezése és már létezők továbbfejlesztése a felhasználók igényei alapján a szolgáltató kompetenciáira alapozva. Ezen cél eléréséhez nyújt strukturált folyamatot és eszköztárt a Service Design, melynek alkalmazása elősegíti a

felhasználók és más érintettek bevonását a fejlesztési folyamatba, ezzel biztosítva a fejlesztés releváns mivoltát.

„Hogyan érhetik el a felsőoktatási intézmények ügyfeleik elégedettségét, ha nem értették meg, hogy változtatás szükséges céljaikban és betöltött szerepükben“? (Faust, 2011. 40.). „Az akadémiai intézmények eredetileg kutatásra fókuszáltak, meg egy kis tanításra, de nem arra, hogy szolgálják ügyfeleiket, a hallgatókat.” (Faust, 2011. 42.). Az egyetemek nap mint nap a tanulási élményeken keresztül szolgáltatásokat nyújtanak a hallgatóknak. Ezeket az élményeket azon interakciók során élik meg, amíg kapcsolatban vannak az intézménnyel, az ott dolgozókkal. Ahhoz, hogy ko-kreáció segítségével értéket tudjunk teremteni, először az szükséges, hogy megváltoztassuk azt, ahogy eddig gondolkodtunk, és átálljunk egy olyan gondolkodási formára, melynek középpontjában az ügyfelünk áll, a felsőoktatási intézmények esetében a hallgatók. Ennek a megközelítésnek tükröződnie kell abban, ahogy kutatásunkat vezetjük, amilyen kérdéseket az érintettek számára felteszünk.

Az ügyfeleink előtérbe helyezését alkalmazó gondolkodásmód segíti azt, hogy a vezetők megértsék, és kellő jelentőséget tulajdonítsanak annak, hogyan élik ügyfeleik az életüket egy megosztott és közösen körülhatárolt ökoszisztémában (Heinonen és Voima, 2013). Másrészt, ahogy Grönroos is megfogalmazta a *The value co-creation of service logic: A critical analysis* című írásában, az értékteremtésnek szisztematikusabbnak kell lennie. Az ügyfeleink előtérbe helyezését alkalmazó gondolkodásmód felismeri, hogy az érték nem magától vagy a szolgáltatást felajánló szervezet által keletkezik, hanem egy ko-kreációs folyamat során alakul ki, melyben az ügyfél aktív szerepet játszik; van, amikor tudatosan, van, amikor nem. Ezek az értékek az ügyfelek mentális és viselkedési folyamatai során merülnek fel, amikor tapasztalatokat értelmeznek. A fókusz már nem azon van, hogy az ügyfelek hogyan használnak egy szolgáltatást, hanem azon, hogyan élik az életüket (Heinonen és Voima, 2013).

A kutatás-fejlesztés során használt eszközök

A tervezés a Service Design-ban mindig kreatív folyamat, amit a Double Diamond modell alapján lehet bemutatni. A Double Diamond-nak négy különálló fázisa van: Discover, Define, Develop és Deliver. Az első fázis divergens folyamat, a probléma feltárására, körbejárására (Discover) irányul. A második fázis konvergens, a pontosan megfogalmazott problémát (Define) állítjuk a középpontba. A harmadik szakasz ismét divergens, a szélesre tárt ötletelés, megoldáskeresés, a lehetséges megoldások számbavétele (Develop). Végül a negyedik – újra konvergens – fázisban sor kerül a megoldásra, megvalósításra (Deliver).

A Service Design területén használt technikák és eszközök előnye, hogy segítik a fejlesztési folyamatban részt vevő érintettek aktív bevonását, vizuális támaszt adnak egy probléma feltérképezéséhez, valamint segítik az ötletgenerálás folyamatát. Segelström és Holmid (2009) alátámasztja, hogy a service designerek azért használnak többségében vizuális technikákat és eszközöket, hogy a kutatás kezdeti fázisától kezdve segítsék az összegyűjtött adatok értelmezését, ezzel is inspirálva a fejlesztési folyamatot. Ennek során az adatok rendszerezésével és elemzésével alakítják ki az insight-okat, azaz a kulcsfontosságú felfedezéseket, melyek a bevezetendő megoldás alapját képezik, és melyekre a későbbi ötletelés épül. Ezek a vizuális technikák végigkísérik a fejlesztési folyamatot, hidat képezve a kutatás és a szolgáltatás portfóliójának tervezése között.

A következőkben bemutatunk három Service Design technikát, melyek kulcsszerepet játszottak a fejlesztésben: personák (alaptípusok), student journey (hallgatói út/utazás) és directed brainstorming (irányított ötletelés). Ahhoz, hogy célcsoportjaink igényeihez és szükségleteihez illeszkedő megoldásokat tudjunk tervezni, először meg kell őket ismernünk közelebbről, megérteni mindennapi élethelyzeteiket, céljaikat és kihívásaikat. Ezen céllal alkalmaztuk a felhasználói personákat is a fejlesztés során. Ezek kitalált profilok, egy-egy célcsoport tipizált képviselői, esetünkben hallgató, oktató, PhD-hallgató, valamint a cégeknél, vállalatoknál az odaérkező hallgatókkal foglalkozó szakember. A persona nem más, mint egy vizuális adatösszefoglaló eszköz, melynek segítségével könnyebben tudjuk értelmezni célcsoportunk valós igényeit, jobban megértjük vágyaikat, törekvéseiket, elvárásaikat abban a társadalmi-kulturális és munkahelyi kontextusban, amelyben léteznek, élnek (Goodwin, 2009). A fejlesztés során kidolgozott personák adatforrásait az interjúk, ko-kreációs műhelyek, valamint shadowing (megfigyelés) technikák képezték.

Az interakciós pontok (touchpoint) meghatározásával és az erre épülő kérdőívek feldolgozásával fogjuk bemutatni a student journey-t (hallgatói út) egy félév három időszakára: kurzusfelvétel, szorgalmi és vizsgaidőszak. Az interakciós pontokat vizsgálhatjuk az elvárások szempontjából; bemutathatjuk aszerint, hogy milyen élményt jelentenek a hallgatóknak, mennyire fontosak, milyen erőfeszítést igényelnek a hallgatóktól; melyik mennyire vált ki elégedettséget vagy elégedetlenséget, milyen érzelmeket kelt, illetve bemutathatjuk a „hallgatók hangját” is (elsősorban interjúkból és műhelyekből származó, a vizsgált tárgykörhöz illeszkedő idézetek). A student journey egy élőkép, ami segít belehelyezkednünk a hallgató szerepébe, és megérteni azt, pontosan hol „fáj” neki, mire lenne szüksége tanulási élményének jobbá tételéhez. Ahogy a personák, a student journey is egy adatábrázolási módszer, melynek forrásai a kvalitatív és kvantitatív kutatásból keletkeznek. Ez a technika adja az alapot

ahhoz, hogy az intézmény be tudja azonosítani a hallgatók „MoT”-jai (Moment of Truth: azok a kritikus interakciós pontok, melyek során az intézmény a kapcsolatát teszi kockára a hallgatóval) és „MoP”-jai (Moment of Pain: azok az interakciós pontok, melyek során a hallgató elégedettségét messze nem éri el az intézmény, és melyeket elsőként kell jobbá tennünk) alapján, hogy melyik interakciós pontban kell elkezdeni a fejlesztést, és hol van lehetősége olyan élményt generálni, amivel túllépi a hallgatók elvárásait. Más megközelítéssel élve: a student journey a Service Design-ban alkalmazott customer journey (vásárlói út) felsőoktatásra adaptált értelmezése. Olyan speciális tervezési mód, ami épít a vizuális megjelenítésre, és amelynek alapját az egyes célcsoportok és alcsoportjainak alapos ismerete – igények, elvárások, szándékok – adja (ezt támogatja a persona alkalmazása). A student journey-nek két olyan fontos jellemzője van, amivel eltér, meghaladja a hagyományos tervezést (blueprint). Az egyik a kreatív technológiák alkalmazása, az inspiráló vizualitás, míg a másik az információáramlás szinergikus kezelése, aminek segítségével az adott folyamat – jelen esetben a hallgató egy féléves tanulási szakasza – legfontosabb jellemzői válnak megragadhatóvá; mindez tényekre, adatokra építve és a közöttük lévő kapcsolatok feltárásával, a lényegi jellemzők kiemelésével, a redundáns információk kiszűrésével.

A harmadik technika az irányított ötletelés volt. Az ötletrohamnak többféle megvalósítási módja van, mi ebben az esetben a 6-3-5 módszerét alkalmaztuk, mely során a fejlesztőket hatfős csoportokba rendeztük, és hat ötperces ötletelést csináltunk. Ezek alatt minden körben mindenkinek három ötletet kellett leírnia és/vagy rajzolni, és amikor egy kör véget ért, tovább kellett adni az általa felírt ötleteket a mellette lévőknek. Így a résztvevők egymás ötleteire építettek. Egy ilyen ötletroham után azzal állunk szembe, hogy a kezünkben van több mint száz ötlet (post-it), és ezeket a gondolatokat rendeznünk kell. Itt van kifejezetten nagy szerepe a vizuális gondolkodásnak. Az emberi agy kapacitásának 70%-át arra használja, hogy vizuális információt értelmezzen, valamint a szöveges információt lassabban értelmezi. Paivio (1971) kettős kódolás elméletére építve könnyebben tudunk visszaidézni egy ötletet, ha azt vizuálisan és verbálisan is rögzítettük, ezzel serkentve, gyorsítva az ötletek értelmezésének folyamatát.

Alkalmazott indikátorok és számítási módjuk

A kutatás során alkalmaztunk – a kvalitatív eszközök mellett – kvantitatív eszközöket is, fejlesztettünk egy hallgatói és egy oktatói kérdőívet. A két kérdőív struktúrája azonos volt: felvezető kérdések, tanulási-tanítási élmény vizsgálata, interakciós pontok vizsgálata fontosság és élmény szerint. A tanulási élményt

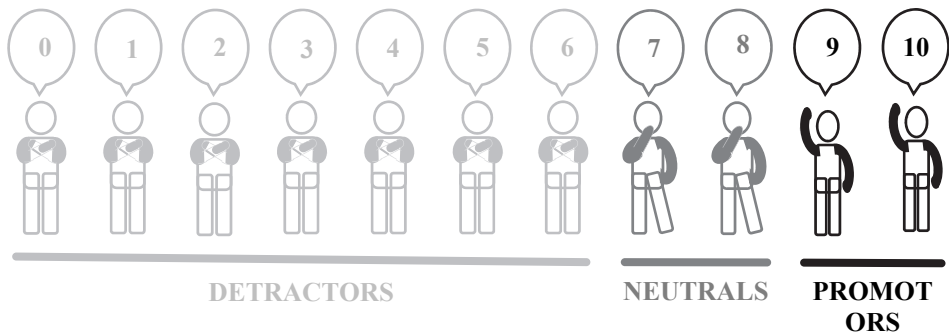
vizsgáló kérdőívekbe az interakciós pontok értékelése mellett a Customer Experience Management (vásárlói élmény menedzselése) területén használt legfontosabb metrikákra épülő kérdéseket integráltuk és adaptáltuk a jelenlegi felmérés kontextusához, mint például a Net Promoter Score (ajánlási index, NPS) és a Customer Satisfaction Index (elégedettségi index, CSI). Döntésünket azon tényekre alapoztuk, hogy a felsőoktatási intézmények nap mint nap szolgáltatásokat nyújtanak a hallgatóknak tanulási élményeiken keresztül és interakcióik során.

Az NPS 2003-ban jelent meg először a Harvard Business Review-ban (Reichheld, 2003). Bár az NPS gyökerei és annak első alkalmazásai az üzleti világra vezetnek vissza, mára már számos akadémiai intézmény is integrálta vizsgálataiba, kutatásaiba. Csak az Egyesült Királyságban több mint 130 felsőoktatási intézmény alkalmazza ezt a metrikát (MacGregor, 2013). Az NPS vizsgálatának középpontjában az ügyfél hűsége és a szervezet ajánlása áll a szervezettel való kapcsolata és interakciói alapján. A metrika a következő egyszerű kérdéssel alapszik: Milyen valószínűséggel ajánlanád (szervezet neve) barátodnak vagy családtagodnak egy 0-tól 10-es skálán? A 11 fokú skálán a 0 az „Egyáltalán nem valószínű”, a 10 a „Teljes mértékben valószínű” jelentéssel bír. (Ez alapján ajánlási pontszámunk fordíthatnánk; a szakirodalomban elterjedt elnevezés okán megőrizzük az angol kifejezést, illetve rövidítését, az NPS-t.) Meg kell jegyeznünk, hogy az NPS számításához többféle skálát is alkalmaznak, azonban a 0-tól 10-ig terjedő skála vált általánosan használttá. Ahhoz, hogy meghatározzuk egy adott szervezet NPS-ét, a szervezet ügyfeleit három csoportba kell osztanunk válaszaik alapján: (1) 10–9: promoter (támogatók, ajánlók): Hűséges ügyfelek, akik hajlandók többet befektetni a szervezetbe, és azt kifejezetten ajánlják. (2) 8–7: passive (közömbösök): Olyan ügyfelek, akik valószínűleg elégedettek a szervezettel, ugyanakkor nem teljes mértékben hűségesek hozzá. Az ügyfelek ezen csoportja könnyen elcsábítható más szervezethez, ha jobb ajánlatot kapnak. (3) 6–0: detractor (bírálok): Olyan ügyfelek, akik elégedetlenek a szervezettel. Nagy valószínűséggel elmennének ettől a szervezettől, és nem ajánlanák azt másoknak (F. Reichheld, 2003. 51.).

A student journey során a hallgató az ügyfél, az ő elkötelezettségének, az adott intézmény, kar iránti lojalitásának a mérőszáma az NPS. A pontérték meghatározásához a támogatók százalékos arányából ki kell vonnunk a bírálok százalékos arányát, ezzel megkapjuk az adott szervezt NPS indikátorát, ami a -100 és +100 közötti intervallumba esik. Minden pozitív érték alapvetően jónak tekinthető, hiszen ez azt jelenti, hogy az ajánlók aránya nagyobb, mint a bíráloké, az 50 feletti érték pedig kiváló. A Bain által fejlesztett mérési technika korrelációt állít fel a különböző ügyfélcsoportok és azoknak a szervezetbe való befektetési

szándéka alapján. Abban az esetben, ha a válaszadó 0–6 között vagy 9–10 között értékelte a szervezetet az első (az ajánlásra vonatkozó) kérdésre adott válaszában, akkor azt követi egy feltáró kérdés annak érdekében, hogy feltérképezzük, mi áll a számadat mögött, és mi a valós oka értékelésének. Az 1. ábra szemlélteti az NPS-t.

$$\text{NET PROMOTER SCORE} = \% \text{ PROMOTORS} - \% \text{ DETRACTORS}$$



1. ábra. A Net Promoter Score (Forrás: <http://wp.keal.com/what-is-a-net-promoter-score-and-how-insurance-brokerages-can-calculate-it/>)

Hatásossága okán – ezt jól mutatja, hogy a Fortune 100 vállalatának nagy többsége alkalmazza az NPS-t – mára a Net Promoter Score üzletfilozófiává, operatív gyakorlatok rendszerévé és vezetői elkötelezettség mutatójává vált, nem egyszerűen egy újabb mód az ügyfél elégedettségének mérésére (Reicheld, 2011). Net Promoter Score helyett ma már Net Promoter System-ről beszélünk (Reicheld, 2011, Pozíció 1728.), ami egy rugalmas és adaptálható rendszer, és amelynek sikeres működése érdekében a következő három elemre minden körülmény között szükség van. Elsősorban a szervezetnek szisztematikusan kategorizálnia kell a bírálókat és a támogatókat. Az eredményeket és visszacsatolásokat meg kell osztani a szervezet dolgozóival annak érdekében, hogy tudjanak változtatni rajta, és ne maradjon egy egyszerű statisztikai adat. Másodrészt a szervezetnek létre kell hoznia egy zárt ciklusú tanulási és fejlesztési folyamatot (Markey, 2009), és azt beépíteni a napi rutinjába. Végül szükség van a felső vezetők támogatására ahhoz, hogy a szükséges szervezeti változások napvilágot lássanak (Reicheld, 2011, Pozíció 1736–2112).

Ennek a felsőoktatásra történő adaptálása azt jelenti, hogy az adott egyetemnek, karnak rendszeresen vizsgálnia kell a hallgatói utat annak

érdekében, hogy feltárja, meghatározza a hallgatók intézmény iránti elkötelezettségének, lojalitásának mértékét, és tudja azonosítani azokat a hallgatói csoportokat, amelyek az intézmény/kar bírálóit, illetve támogatóit alkotják. A vizsgálatok eredményéről, a kritikus pontokról (MoT, MoP), amelyeken változtatásra van szükség, tájékoztatni kell az oktatókat, feltárva és azonosítva azokat az okokat, amelyek a jelenségek, a vizsgálati eredmények mögött állnak. A következő lépés a tudatos és szervezett változtatás, ami nyilvánvalóvá teszi, hogy a megoldások megtalálása, a változtatás nem egyszerűen az egyes oktatók személyes ügye és felelőssége, hanem szervezeti szintű feladat. Alapvető kérdés: ha ilyen korrekciós tevékenység jelen van az egyetemen, karon, annak szervezeti egységeiben, akkor ez egyedi akcióként jelenik-e meg, vagy a szervezeti tanulás rendszeres, kultúraépítő tevékenységeként azonosíthatjuk. Kézenfekvő, hogy az elvárt változás lényegében azt feltételezi, hogy itt rendszeres, a szervezeti működés rendjébe illeszkedő, a kultúrája által értéknek tekintett tevékenységről van szó. Végezetül – ahogy a menedzsmentirodalom alapvetései között találkozhatunk a harmadik feltétellel – a felső vezetés támogatása, aktív szerepvállalása nélkül érdemi változás nem történik.

Ahhoz, hogy az említett elemeket sikeresen tudjuk beépíteni a rendszerbe, strukturált adatgyűjtésre van szükség. Ennek érdekében ma már három típusú NPS-t különböztetünk meg, melyeknek alapja ugyanaz, de céljuk különböző. Ezek alapján létezik (1) NPS Relationship (kapcsolati NPS), ami az ügyfél általános élményét vizsgálja a szervezettel kapcsolatuk alapján; (2) Touchpoint NPS (interakciós NPS), ami egy konkrét interakció, vagy egy interakció csoport alatt megélt élményét vizsgálja; (3) Benchmark NPS, ami az azonos szektorban lévő szervezeteket hasonlítja össze.

Első ránézésre távolinak tűnhet ugyan, de a Net Promoter System kulcsfontosságú szerepet játszik a felsőoktatási intézmények és azok tanulási és tanítási élményének fejlesztésében. Adaptálásakor azt kell figyelembe venni, hogy az egyetemek többsége nem a profit növelésére törekszik; továbbá a hallgatók ügyfelek, de nem a klasszikusan vett értelemben, többségük esetében egy egyszeri „vásárlási döntésről” van szó. Ennek ellenére is átültethető az NPS koncepciója a felsőoktatásba, ugyanis az egyetemek egyik legfontosabb célja a pozitív hírnév/reputáció (Theus, 1997). Ha ezt a célt, törekvést továbbvisszük, akkor láthatóvá válik, hogy az indikátor segítséget nyújthat kurzusok, karok, valamint az egyetem reputációjának értékelésében (Schmatz és mtsai, 2015).

Érdemes megemlítenünk három további okot, melyek miatt az NPS fontos eszköz lehet a felsőoktatásban a tanulási élmény, ezen keresztül a tanulás minőségének fejlesztésében. A diplomaszerezés egy hosszú időre való

elköteleződést jelent, és a korábbi döntés nagy inerciával jár, ezzel együtt nem felülírhatatlan, azaz erős elégedetlenség esetén a hallgató dönthet úgy, hogy máshol folytatja, fejezi be tanulmányait. Két további okot említhetünk, részben az elsőhöz kapcsolódóan. Ezek egyike az élethosszig tartó tanulás okán arról szól, hogy a diplomaszerezés nem más, mint egy tanulási szakasz lezárása, és nem magának a tanulásnak a befejezése. A tudástársadalom realitásai közé tartozik, hogy egy életpálya alatt többszöri korrekcióval, adott esetben szakmaváltással számolhatnak a mai és a jövőbeni nemzedékek, ami felértékeli a kötődést ahhoz az intézményhez, ahol a hallgató az első diplomáját szerezte. Az újabb tanulást, az újabb diplomaszerezést sok tényező befolyásolja, de kétségtelenül az egyike a korábbi alma materhez való kötődés, annak elismerése, szeretete. Végezetül megemlíjtjük, hogy a mai korban maga a tanulásipar is globalizált rendszerré vált. Ez azt is jelenti, hogy a hallgatókért folyó verseny már nem nemzeti, hanem nemzetközi, és ebben a versenyben a felsőoktatási intézményeket nem kizárólag kutatási eredményeik pozicionálják, hanem az is, hogy milyen minőségű tanulási lehetőséget teremtenek a hallgatóik számára, ők hogyan élik meg a tanulásukat, hogyan bánnak velük a tanulási idejük során.

Az ügyfél elégedettségével a nemzetközi szakirodalomban „Customer Satisfaction Index” néven (CSI) találkozhatunk. A CSI volt az első ügyfélközpontú, a legfontosabb, nem pénzügyi indikátor az üzleti szektorban (Marr, 2016). Hagyományosan tízfokú skálán mérik, hogy az ügyfelek mennyire elégedettek egy termékkel, szolgáltatással. A hagyományos kutatás-módszertani megközelítésekkel ellentétben nem az 5-ös értéket tekintjük semlegesnek. Azok a vásárlók, akik 0–4 választ adtak az adott skálán, azok elégedetlenek a kínált termékkel vagy szolgáltatással. Az 5–8 intervallumba eső választ adók semlegesnek tekinthetőek. Az elégedett vásárlók 9–10 értékkel válaszolnak a kérdésre. A CSI alkalmazásakor kulcsfontosságú annak kiegészítése kvalitatív kutatással annak érdekében, hogy a szervezet be tudja azonosítani ügyfeleinek elégedettségének vagy elégedetlenségének okait. Használata továbbra is jellemző az üzleti világban és a felsőoktatásban, ugyanakkor egyre inkább kiegészítő szerepet tölt be az NPS mellett.

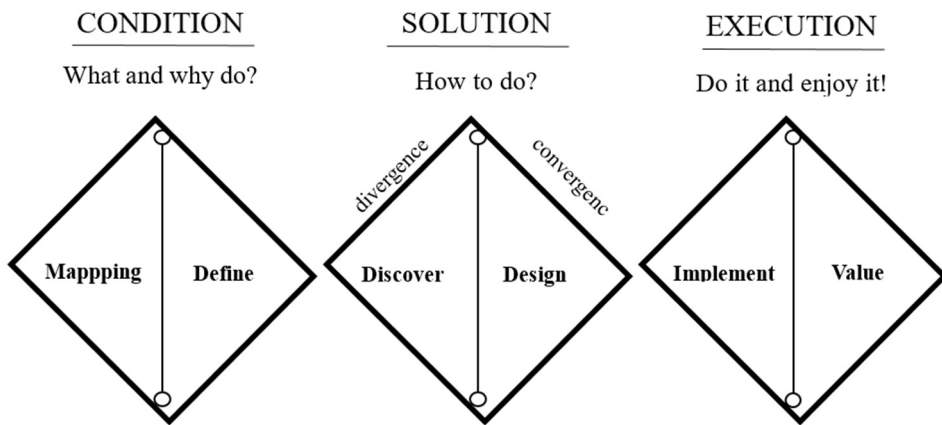
A kutatás-fejlesztés megvalósítása

A tervezési folyamat modellje

A Service Design alapján alakítottuk ki saját fejlesztési modellünket. Megőriztük a Double Diamond logikáját (a divergens és konvergens fejlesztési fázisok váltakozását és egymáshoz illesztését), és ezt adaptáltuk a felsőoktatási közegbe a korábbi fejlesztési tapasztalataink alapján. Úgy láttuk, hogy a fejlesztési

folyamatok végigvitele egy újabb divergens-konvergens szakasz felvételét igényli, így keletkezett az általunk alkalmazott modell, amit a forrásra való utalás okán LxLab Triple Diamond-nak neveztünk el (2. ábra).

LxLab Triple Diamond



2. ábra. Triple Diamond (saját szerkesztés)

A Triple Diamond-nak három része, gyémántja és hat szakasza van. Az első rész a Condition, ami a feltételekről szól, mit és miért akarunk csinálni. Ennek első, divergens szakasza a Mapping, a probléma körbejárása, a felfedezés, feltérképezés, egy helyzetelemzés elkészítése. A második szakasz a Define, ebben a konvergens szakaszban kerül sor a probléma pontos megfogalmazására, leírására. Itt tehát az adatgyűjtésre építve, tényekre támaszkodva az adott (fejlesztési) folyamat fókuszának meghatározása történik. A második rész a Solution, a megoldás kereséséről szól (Hogyan csináljuk?). Ennek első szakasza a Discover, a felfedezések, ötletek gyűjtése, ismét a kreatív gondolkodás ideje, ez tehát egy divergens szakasz; majd ezt követi egy konvergens szakasz, a Design, azaz az ötletek értékelése, kiválasztása, a fókuszált tervezés, ami strukturált, az algoritmikus gondolkodás és tevékenység szakasza. A harmadik rész az Execution, a végrehajtás, azaz csináljuk, próbáljuk és használatba vesszük az új dolgokat (kipróbálás, eredmény, élmény). Ennek divergens, Implement szakaszában történik meg a kipróbálás, az első eredmények azonosítása, és belső (az adott szervezeten belüli) bemutatása, vitája. Ez ismét útkeresési fázis, amikor sokoldalú megközelítéssel tesszük vizsgálat tárgyává az elkészült produktumot. Az utolsó, konvergens szakaszban (Value) értékelni kell a fejlesztést, elvégezni a

szükséges korrekciókat. Ebben a szakaszban ismételten a világosan definiált szempontok mentén zajló elemzés, ennek eredményei alapján az elkészült produktum javítása történik annak érdekében, hogy az indulásnál (Condition) meghatározott céloknak, azonosított és elfogadott elvárásoknak az adott szolgáltatás (pl. egy képzési program vagy ennek részeként egy kurzus) minél inkább eleget tegyen.

Eszközfejlesztés, a fejlesztés folyamata

A tanulás minőségének és élményszerűségének fejlesztését célzó projekt – a korábbi együttműködési tapasztalatok és az előzőekben bemutatott alapelvek figyelembevételével – oktatók, kutatók, szakértők meghívásával, a velük történt szakmai egyeztetéssel indult el. Közös alakítottuk ki a fejlesztési koncepciót, terveztük meg a folyamatot, és belső továbbképzést tartottunk a Service Design-ról. A tanulás élményszerűségét, eredményességét szolgáló programok, eszközök – ezek között a hallgatói út vizsgálatát lehetővé tevő kérdőív – kidolgozását a fejlesztőcsoport végezte. Az egyes területek, programok, eszközök kidolgozására érdeklődés és szakértelem alapján alakultak ki – egyeztetéssel és közös megállapodással – kisebb csoportok. Minden eszköz fejlesztése során alkalmaztuk a belső szakmai vitát, a szakértői kontrollt, a kismintás kipróbálást és korrekciót, és csak ezt követően került sor az eszközök „éles” használatba vételére.

A fejlesztés megalapozását szolgáló kutatásban kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt alkalmaztunk. Kvantitatív módszerként kérdőívet terveztünk mind a hallgatók, mind az oktatók számára (ők jelentik a fejlesztés két fő célcsoportját). A kérdőívek kidolgozására, korrekciójára workshopokat szerveztünk, hallgatói és oktatói interjúkat vettünk fel. Mindezzel párhuzamosan a nyert adatok és információk feldolgozásával a fejlesztőcsoport folyamatosan dolgozott.

Első lépésként egy hallgatói workshopot szerveztünk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatókat milyen élmények érik a magyar a felsőoktatásban, mi van rájuk jelentős hatással, mi a véleményük arról a képzésről, amiben részt vesznek. Célunk volt, hogy több nézőpontból is képet kapjunk arról, mi befolyásolja, határozza meg a hallgatók útját, tanulási élményeit a felsőoktatásban. A workshopra több felsőoktatási intézményből és karról hívtunk hallgatókat. Az egész napos műhely célja, fókusza a tanulási élmény, valamint a hallgatói interakciós pontok feltárása volt. Ez utóbbi esetében azt akartuk azonosítani, láthatóvá tenni, hogy a hallgatók milyen, számukra jelentős helyzetekben, és hogyan kerülnek kapcsolatba az egyetemmel és szolgáltatásaival. Ennek az útnak a megértéséhez alkalmaztuk a Service Design területén alkalmazott egyik

legfontosabb eszközt, a customer journey-t, amit adaptáltunk a felsőoktatás kontextusához, és a tradicionálistól eltérő módon, az összegyűjtött adatokat egy vizuális „térképen” ábrázoltuk. Az eseményeket három csoportba soroltuk: kurzusfelvétel, szorgalmi és vizsgaidőszak. A hallgatók összesen 37 interakciós pontot azonosítottak, ezek közül négy területet találtak kifejezetten problémásnak: előadások, szakdolgozati témaválasztás, értékelés-visszajelzés a hallgatóknak a munkájukról, kurzusfelvétel. A legproblémásabb területek kiválasztásában – intézménytől, kartól függetlenül – azonos állásponton voltak a hallgatók. A workshop után hallgatói interjúkra is sor került, melyek alapján tovább tudtuk finomítani a tervezett, fejlesztés alatt álló kérdőívet.

A hallgatói műhely után a felsőoktatásban dolgozó oktatók bevonásával oktatói workshopot tartottunk. Az egész napos műhelyen a Szegedi Tudományegyetem hat karának oktatói vettek részt. A kérdés fontosságát jól mutatja, hogy a műhelyen részt vett két dékánhelyettes, egy intézetvezető és az egy-egy kar tanulmányi osztályának vezetője is. A műhely során a résztvevők közösen meghatározták az oktatói interakciós pontokat, majd ezek működését értékelték, több szempont mentén elemezték, végül azonosították a kritikus pontokat. Az oktatók 48 interakciós pontot határoztak meg, ezek közül különösen kritikusnak tartották a következő hét területet: az oktatók komplex (az oktató tanítással kapcsolatos munkáját is figyelembe vevő) értékelése; félév előkészítése (előző évek tapasztalatai, nemzetközi tapasztalatok figyelembevételével); tömegoktatás – elszemélytelenedés, az oktatók-hallgatók kapcsolata, együttműködése; a vizsgáztatás módja, formája, objektivitása; kommunikáció, visszajelzés a hallgatóknak a teljesítményükről, a munkájukról, nem csak „eredményhirdetés jeggyel”; kurzusértékelés – az egyes kurzusok értékelése a hallgatók és az oktató(k) által; órákra való felkészülés (előadás, gyakorlat).

Az előző műhelyek tapasztalatai alapján szerveztünk egy nyitott szakmai napot is érdeklődő oktatók, hallgatók és vállalati szakemberek számára. Úgy gondoltuk, ez érdekes és fontos lehet az érintettek számára, mert mindhárom csoport ugyanazt szeretné: gyakorlatias, eredményes, élményt adó felsőoktatást. Fontos ez a hallgatóknak, hiszen úgy léphetnek ki a munkaerőpiacra, hogy tapasztalattal rendelkeznek és készen állnak a munkára. Fontos az oktatóknak, mert sokkal motiváltabbak lehetnek a hallgatók, jobban élveznék a feladatokat, szívesebben járnának az órákra, és ez mélyebb, sikeresebb tanuláshoz vezetne. Végül érdekes a vállalati képviselők számára is, mert olyan embereket alkalmazhatnának, akik friss diplomával rendelkeznek, és mellette akár több év szakmai tapasztalatuk is van a valós élethelyzetekre építő oktatás eredményeként. A szakmai nap alapvető célja az volt, hogy az érintettek

– vegyes csoportokban (hallgató, oktató, vállalati képviselő) – gondolják végig, milyen lesz a (magyar) felsőoktatás 20 év múlva. Ehhez víziót, jövőképet és megoldásokat fogalmaztak meg a csoportok képből, hangban, közös prezentációkban, melyekre adott reflexiókkal zárult a nap. Mindez további hozzájárulást jelentett ahhoz, hogy – az akkor már meglévő – eszközeinket finomítsuk, pontosítsuk.

A workshopok, interjúk alapján készült el a hallgatói és az oktatói kérdőív. A kérdőívek validálására szakértői módszerrel került sor. A hallgatói kérdőív esetében sor került az adatfelvételre és feldolgozásra is. (A növekvő adatbázis elemzésével, statisztikai vizsgálatokkal – figyelve az összehasonlíthatóság szempontjára – folyamatosan fejlesztjük a kérdőívet.) Az oktatói kérdőív is elkészült, az adatfelvételt a 2017-es év második felére tervezzük.

A student journey vizsgálatára készült hallgatói kérdőív esetében a belső vita és a szakértői véleményezés után a kismintás kitöltésre azokat a hallgatókat kértük meg, akik részt vettek a hallgatói műhelyen. A hallgatók visszajelzései alapján – pl. tartalom, érthetőség, relevancia, időigény – megtörtént a kérdőív korrekciója, és ezt követően végeztük el az első nagyobb vizsgálatot. Ennek eredményeit a következőkben mutatjuk be.

Kutatási eredmények

A hallgatói út vizsgálata érdekében a rendelkezésünkre álló kapcsolati hálón keresztül próbáltuk meg elérni a hallgatókat. Nem volt módunk arra, hogy reprezentatív vizsgálatot végezzünk. A válaszadók több felsőoktatási intézményből kerültek ki, számos képzést képviseltek (BA/BSc, MA/MSc, posztgraduális képzésben résztvevők). A hallgatói kérdőívet 307-en töltötték ki, pontosabban az adattisztítás után megmaradt, lényegében teljesnek tekinthető kitöltések száma ez. A kérdőív felvétele interneten keresztül történt. Az elkészült adatbázis sokrétű és széles körű elemzésre kínál lehetőséget, ami meghaladja a jelen tanulmány kereteit. Vizsgálatunkban két dolgot emelünk ki, összhangban az SD módszertanával: az CSI és az NPS eredményeit.

Elégedettség és ajánlás

A következőkben – az eredmények bemutatása során – a „magyar felsőoktatás” kifejezést fogjuk használni. Tesszük ezt annak a világos és egyértelmű hangsúlyozásával, hogy tisztában vagyunk azzal, a megállapításaink nem általánosíthatók, nem állítható, hogy az eredmények generálisan érvényesek a hazai intézményekre. Mégis ezzel a szóhasználattal élünk, mert számos intézményből és jó néhány szakról kaptunk választ. Valószínű, hogy nagy

különbségeket azonosíthatnánk karonként és szakonként, ha lenne lehetőségünk teljes körű, illetve reprezentatív vizsgálatra. Az elmúlt évek fejlesztési tapasztalatai azonban azt megerősítik – ha ezt nem is tekinthetjük egzakt igazolásnak –, hogy a hazai felsőoktatásban a tanulás irányítását illetően dominánsan a hagyományos módszerek vannak jelen, relatíve kevés a valós probléma megoldására épülő tanulásszervezés. Az általunk megtapasztaltakon túl ezt mutatja a következő idézet is: „A humboldti modell, a modern egyetem alapvetően tanárorientált, fő aktivitási területe a professzori előadás volt. Ezt dialogikussá tette ugyan már az 1950-es évektől az amerikai, szemináriumokra alapuló egyetemi rendszer, az igazi, radikális váltás azonban abban áll, hogy nem a megtanítandó tartalom és a megtanító bölcsessége a képzés igazi motorja, hanem az a lényeg, hogy a tanuló milyen tudásbeli, képességbeli, attitűdbeli változáson ment keresztül az oktatási folyamat kisebb vagy nagyobb szakasza során.” (Bókay és Derényi, 2010). A tanulás fontosságának ezen helyzete nem magyar sajátosság, ezt mutatja Hénard (2010. 63. megállapítása is: „...minőségi tanítást támogató szolgáltatások gyakran sérülékenyek; előfordul, hogy a vonakodó akadémiai közösség bírálatainak a tárgyává válnak: bürokratikusnak, feleslegesnek és az intézmény akadémiai missziója szempontjából feleslegesnek tűnnek.” Nem véletlen, hogy a tanulási eredmények alkalmazása, tényleges – és nem formális – hatásgyakorlása csak hosszabb folyamat eredményeként várható. Ahogy Bókay (2008) fogalmaz: „a tanulási eredményeken alapuló, kimeneti szemléletű felsőoktatási tervezés nem egyszerűen egy új pedagógiai technika, hanem egy radikálisan új oktatásfilozófiai gondolkodásmód megjelenése” (Bókay, 2008).

Vizsgálatunk alapján a hallgatóknak a magyar felsőoktatással való elégedettsége (CSI) 5,94 (11-es skálán), ami azt jelenti, hogy a hallgatók neutrálisan (passzív szót is használják erre) viszonyulnak a magyar felsőoktatáshoz (a neutrális viszony a skálán 5–8 közötti értékeket jelent), tehát ezen skálának is az alsó negyedébe esik az eredmény. Ha azt is megvizsgáljuk, hogy a hallgatók között hogyan oszlanak meg a magyar felsőoktatással elégedetlen, semleges és elégedett hallgatók, akkor azt látjuk, hogy a hallgatók 22,5%-a elégedetlen, 69,7%-a semleges és 7,8%-a elégedett. A hallgatók véleménye alapján a magyar felsőoktatás NPS értéke (intézményben való tanulás ajánlása másoknak, ajánlási index) -25. A pozitív NPS jó eredménynek számít, az 50 feletti pontszám pedig kiemelkedően jónak. Itt is érdemes megnézni a bírálók, a semlegesek és a támogatók arányát. A hallgatók 42%-a bíráló, 41%-a semleges és csupán 17%-a támogató.

A karral való elégedettség vizsgálata során minden hallgató értelemszerűen arról a karról nyilvánított véleményt, ahol tanul, így az eredmények arra

alkalmasak, hogy megvizsgáljuk, azt a kart jobbnak, ajánlhatóbbnak ítélik-e meg a hallgatók, mint általában a magyar felsőoktatást. A karral való elégedettség átlaga, ahol a hallgató tanul (karral vonatkozó CSI-index) valamivel jobb, mint a magyar felsőoktatás megítélése; az átlag 6,61 (maximum 11), de ez is még a neutrális kategóriába esik. Elégedetlen 19%, semleges 56% és elégedett 24%. Az NPS -17,2, azaz ez is magasabb valamivel, mint a magyar felsőoktatásra vonatkoztatott érték, de távol van a pozitív tartománytól, és nagyon messze van a +50-tól. A hallgatók 41,2%-a bíráló, 34,6%-a semleges és 24%-a támogató.

Megnéztük, hogy a képzésben megjelenik-e a valós problémák megoldása az oktatás módszerei között. 67,44%-uk válaszolta azt, hogy náluk van ilyen a képzés során. Az ezzel való elégedettség (7,26) a semleges kategóriába esik, ugyanakkor ez a legmagasabb érték az eddig vizsgáltak közül. A hallgatók 62,3%-a közömbös, 28,7%-a elégedett. Mindössze 9% nyilatkozott úgy, hogy elégedetlen. Az elégedett és elégedetlen hallgatók aránya itt az általános elégedettséghez képest megfordul, azonban a közömbösek nagy aránya rontja az eredményt. Valószínű, hogy a valós problémákra épülő képzési formák növelésével ez javítható lenne.

A CSI- és az NPS-indexek „mögött” ott állnak az egyes interakciós pontokkal kapcsolatos élmények, illetve azok fontossága. A hallgatók a 37 interakciós pont vizsgálata során kiemelkedően fontosnak a következő pontokat ítélték: a vizsgákon való részvétel és a visszajelzés a vizsga eredményéről. Olyan interakciós pont, amit nem tartanak fontosnak, nem volt. Az interakciós pontok döntő többségére úgy tekintenek, hogy ez része az egyetemi életnek, ezért van. Ha az élményt vizsgáljuk, akkor két elemet lehet kiemelni, a kötelező szakmai vagy terepgyakorlaton való részvételt, valamint a valós élethelyzetekben valós problémák megoldását. Élmény szempontjából rossz tapasztalatai, élményei vannak a hallgatóknak a kurzusok felvételével; a tandíj, illetve egyéb befizetésekkel; valamint a vizsgákra való jelentkezésekkel. Azt is megnéztük, hogy a fontosság és az élmény hol válik el leginkább. Ezek a következők: tandíj, illetve egyéb befizetések; a kurzusfelvétel során keletkezett problémák kezelése; zárthelyi dolgozatok írása; vizsgák tervezése, felvétele, részvétel a vizsgákon, illetve az ezzel kapcsolatos problémák kezelése. Ezek alapján feltételezhető, hogy a problémakezelés nem működik igazán jól az intézményekben, valamint a hivatali ügyintézés nem minden esetben gördülékeny.

A kérdőíves vizsgálatból a problémák tartalma nem volt azonosítható. A korábbi interjúk azonban számos konkrét példát mutattak ezekre. Érdemes kiemelni az értékeléssel kapcsolatos jelzéseket. Itt négy problémát említünk: az értékelés releváns volta, azaz mennyire kapcsolódik tartalmában és minőségében (nehézségében) magához a szorgalmi időszakban zajlott

tanításhoz; kapnak-e a hallgatók az értékelés során olyan visszajelzést, ami segíti a tanulást, támogatja, hogy a korábban elkövetett hibákat korrigálni tudják (jellemzően „nem” volt a válasz); mire fókuszál a teszt, a vizsga (jellemzően nagyon erős az ismeret jellegű tudás kontrollja, kevés az alkalmazás, így a készségek és képességek fejlődését nyomon követő értékelés); végezetül mennyire kapcsolódnak az egyes tárgyak, kurzusok értékelési elemei egymáshoz. Az értékeléssel kapcsolatos elemek a problémák illusztrálására szolgálnak, természetesen – ahogy ezt korábban hangsúlyoztuk – nem tudunk általános következtetéseket megfogalmazni a magyar felsőoktatásra. Számos más példával is élhetnénk, ezek jellemzően a tanítás és tanulás tartalmához, a követelmények meghatározásához, az alkalmazott oktatási és értékelési módszerekhez köthetők, tehát általában a tanulás minőségét befolyásoló tényezők.

A másik terület, ami láthatóan problémákat okozott, a tanulás szervezése, szervezettsége. Az interjú során a hallgatók gyakran említették problémaként azt, hogy akár a kurzusfelvétel során, akár a vizsgára való jelentkezéseknél gyorsan elfogynak a helyek, és ez nehezíti, hogy tervezni tudják a saját tanulási útjukat. Nem ritka az sem, hogy ahol elvileg választható kurzusok jelennek meg, ott a választási lehetőség a valóságban minimális. Végezetül időről időre említették a hallgatók a velük való kommunikációval, bánásmóddal kapcsolatos konfliktusokat, amelyek jellemzően a hivatalos ügyeik intézéséhez kapcsolódtak. Az itt említett problémák alapvetően a szervezeti működéshez tartoznak. Ám érdemes azt is megemlítenünk, hogy a tanulásszervezés, a tanulási környezet, a tanulás minőségének jellemzői sem választhatók el a szervezeti működés jellegzetességeitől. Elég arra utalnunk, hogy milyen gyakorlata van az egyes képzések esetében, illetve az egyes szervezeti egységek (tanszékek, intézetek) és karok esetében az oktatás eredményessége értékelésének, van-e rendszeres fóruma, gyakorlata annak, hogy az adott képzésben oktatók megosztják a tanítással kapcsolatos tapasztalataikat, és e tapasztalatokra, valamint a hallgatói visszajelzésekre építve korrigálják a képzési programot, az egyes kurzusokat, szem előtt tartva a Képzési és Kimeneti Követelményekre (KKK) épülő tanulási eredményeket. A minőségi tanulási környezet kialakítása és fenntartása természetes módon igényli azt, hogy az ezzel kapcsolatos feladatok ne egyszerűen az egyes oktatók tanítással kapcsolatos feladataiként értelmeződjenek, hanem kialakult gyakorlata legyen ennek a szervezeti egységek és karok szintjén, amit a vezetés irányít és ösztönöz.

Vizsgáltuk azt is, hogy a különböző képzési formákban tanuló hallgatók között milyen arányban vannak jelen a bírálók, a semlegesek és a támogatók (a felsőoktatásban való részvételi arányuk jelentősen eltér). A felsőfokú

szakképzésben tanulók és a mesterképzésben részt vevő hallgatók inkább semlegesek; az osztatlan képzésben és a posztgraduális képzésben résztvevők inkább támogatók; viszont az alapképzésben tanulóknak csaknem a fele bíráló. Ez „erős jelzés”, hiszen egyrészt jelentős létszámról van szó, másrészt közülük kerülnek majd ki a mesterképzésbe belépő hallgatók, illetve ők jöhetnek vissza újabb alapdiploma megszerzése érdekében. Vizsgáltuk, hogy a befizetett tandíj és a kari NPS milyen kapcsolatban áll. A bírálók több mint 60%-a, valamint a semlegesek 60%-a államilag finanszírozott képzésben vesz részt; miközben a támogatók között csak 37% az államilag finanszírozott képzésben tanulók aránya.

Fejlesztések a kutatási eredmények és a tapasztalatok alapján

Mire van szükség a tapasztalatok alapján a felsőoktatásban?

Az eddig lebonyolított műhelyek, interjúk és kérdőíves adatfelvétel alapján (ezt az oktatói interakciós pontok is megerősítették) a felsőoktatásban az eredményes és élményt adó képzés érdekében két fókuszot lehet definiálni. Az egyik a tanulás-tanítás, a másik a szervezeti működés. Ennek figyelembevételével a fejlesztés során így négy fejlesztési területet azonosítottunk: (1) képzések értékelése és fejlesztése; (2) hallgatók támogatása, tanulásfejlesztés (valamint a hallgatók vállalkozói és kezdeményező kompetenciáinak kiemelt fejlesztése); (3) oktatók támogatása, együttműködésük fejlesztése; (4) felsőoktatás és munkaerőpiac együttműködése. A következőkben röviden bemutatjuk az egyes területekre vonatkozó fejlesztési megközelítést, koncepciót.

Képzések és kurzusok – a képzésfejlesztés folyamata

A képzések értékelésének és fejlesztésének folyamatát a Triple Diamond modell divergens és konvergens fejlesztési szakaszaihoz illetve mutatjuk be. A folyamat első lépése a vizsgált képzéssel kapcsolatos valamennyi bemeneti információ összegyűjtése (Mapping). A képzésvizsgálat esetében az egyik meghatározó bemeneti információt az adott képzési programra érvényes KKK-k jelentik, a 2017-től érvényes szabályozás szerint a másik fontos központi dokumentum a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR). El kell végezni a képzési dokumentumok elemzését: célok, fejlesztendő kompetenciák, tanulási eredmények, a képzés tartalma, az értékelés módja, a hallgatók véleménye. Második lépés a kompetenciák meghatározása, a munkaerőpiaci igények felmérése. Ez utóbbi többféle módszer alkalmazásával is megtörténhet, de tapasztalataink szerint a kommunikációra, együttműködésre épülő műhely a leghatékonyabb. A műhelyen résztvevők az oktatók, a végzett hallgatók, a munkáltatók képviselői. Az érintettek összegyűjtik az adott szakma eredményes

végzéséhez szükséges tevékenységeket; meghatározzák a tevékenységek elvégzéséhez szükséges kompetenciákat, majd ebből tanulási eredményeket fogalmazzak meg. A műhelyen sor kerül még a tanulási környezet – tágan értelmezett – meghatározására is (Define, Discover). Harmadik lépésben készül el a képzés hálóterve és a kompetenciahálója (Design). A tanulási eredmények megfogalmazása újszerű tevékenység az oktatók számára, ami nem egyszerűen technikai újdonság, hanem más gondolkodást igényel az oktatásról, az oktatói szerepről. A hangsúly a célokról, azaz arról, hogy az oktató mit akar megtanítani, átvődik a tanulási eredményekre, azaz a hallgatóknak mit kell tudniuk, mire kell képesnek lenniük a képzés, illetve a kurzus végén. A tanulási eredmények megfogalmazására, az ezek elérését támogató módszertan és a tanulási eredmények elérését kontrolláló értékelési formák alkalmazására célszerű tapasztalatszerzési, tudásmegosztási alkalmakat teremteni az oktatók számára. Az oktatók ezen tudás birtokában tudják elkészíteni a kurzusleírásokat. Ez a fejlesztés 4. lépése (Design). Végül az 5. lépésben sor kerül a képzés kipróbálására, működtetésére, majd egy meghatározott időn belül az értékelésre (Implement, Value). Ezt követően indulhat újra a folyamat. A képzésről való közös gondolkodás, tervezés és a tapasztalatok megosztása a szervezeti tudásbázis fejlesztését, egyben a tanulásfókuszú szervezeti kultúra támogatását is jelenti.

Tanulástámogatás – hallgatók támogatása, tanulásfejlesztés

A hallgatók maguk is felelősek saját tanulásukért. A felelősség része, hogy legyen lehetőségük részt venni az intézményi döntések meghozatalában, legyen szó a jövőről, a képzésről, a kurzusokról, az intézményről. A hallgatóknak tanulásukhoz támogatásra, segítségre van szükségük. Biztosítani kell számukra sok helyzetet, lehetőséget, be kell őket vonni valódi problémák megoldásába; inspiráló, minőségi tanulási környezetet kell számukra biztosítani. A tágabb értelemben vett tanulási környezet tartalmazza az előadásokat, szemináriumokat, oktatókat, a fizikai teret is. A hallgatóknak releváns, célirányos, szakszerű visszajelzést, korszerű értékelési formák alkalmazásával értékelést kell kapniuk a munkájukról.

A hallgatók fejlesztésében kiemelt szerepe van a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetenciák fejlesztésének. „A kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia segíti az egyént a mindennapi életben – a munkahelyén is – abban, hogy megismerje tágabb környezetét, és képes legyen a kínálgató lehetőségek megragadására. A tudást, a kreativitást, az újításra való beállítódást és a kockázatvállalást jelenti, valamint azt, hogy célkitűzései érdekében az egyén terveket készít és hajt végre.” (Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, 2011). A kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetenciák

fejlesztésére tehát minden hallgató esetében szükség van, függetlenül attól, hogy pedagógus, mérnök vagy kutató lesz. Ez – a személyes és szociális kompetenciák fejlesztése mellett – segíti a hallgatók pályaszocializációját is. Mindez történhet egyéni vagy csoportos fejlesztés keretében.

Oktatók támogatása, együttműködése

Az oktatói szerep sikeres megvalósítása természetes módon igényel folyamatos tanulást, reflexiót. Erre különösen szükség lehet pályakezdő oktatók, a tanítási feladatokat is ellátó PhD-hallgatók, illetve a pedagógiai végzettséggel nem rendelkező oktatók esetében. A támogatás egyik fókusza a tanításhoz kötődik, kiterjed a módszertani felkészítésre, e területen a megújulás inspirálására, az elmélet és a gyakorlat egyensúlyának és koherenciájának megteremtésére. A tanítás során nemcsak az aktív tanulást támogató módszerek alkalmazása a cél, hanem az oktatás folyamatának kutatási módszerekkel történő elemzése. Ehhez kapcsolódik a hallgatók munkájának, tevékenységének korszerű módszerekkel, releváns módon történő értékelése. A másik fókusz az oktatók munkájának értékelésébe beszámítani a tanítással, oktatással kapcsolatos tevékenységek értékelését is. A harmadik fókusz a Faculty Learning Community (FLC), azaz az oktatók együttműködése, az oktatói tanulóközösség létrehozásának támogatása. Ez az oktatóknak egy olyan együttműködési formája, amely keretében az oktatók elemzik saját munkájukat, erről diszkusszió zajlik; megmutatják egymásnak elért eredményeiket, legyen az kutatási vagy oktatási eredmény. A közös tudás, tapasztalat és reflexió alapján folyamatosan fejlesztik a tevékenységüket.

Felsőoktatás és munkaerőpiac, 3. misszió

A duális képzés elterjesztésével – a tapasztalatok szerint – egyértelműen javult az intézmények és a munkaerőpiac kapcsolata. Ugyanakkor, ahogy ezt korábban írtuk is, több lehetőség, képzési modell is van (pl. Learning by Doing, Learning by Developing), melyek alkalmazásával hatékonyan és sikeresen lehet felkészíteni a hallgatókat a munka világába való belépésre. Erősítheti az együttműködést, ha a munkaerőpiac által elvárt kompetenciák meghatározása az érintettekkel közösen, történik, egyeztetést folytatnak a kompetenciák fejlesztésének megosztásáról (egyetem és munkahely), a képzésben vállalt munkamegosztásról és felelősségről.

Az együttműködés kapcsán van még néhány fontos, fejleszthető, fejlesztendő téma. Szorosabb együttműködés a felsőoktatási intézmények, a munkaerőpiac és a települések között, kölcsönös előnyökre építve. A felsőoktatási intézmények és a munkaerőpiac közös kutatásfejlesztéseket, képzésfejlesztést végezhet; egyeztetethetnek képzési tartalmakról, módszertanokról, folyamatokról. A vállalati

szakemberek bevonhatók az oktatásba, az oktatók részt vehetnek a hallgatók vállalati képzésében, megismerhetik a vállalatoknál a legkorszerűbb technológiákat. A vállalati szakemberek andragógiai-módszertani felkészítésére és a hallgatók fejlesztésére való képessé tételére is szükség van. A hallgatók lehetőségei is bővíthetők, bevonhatók egyetemi és vállalati fejlesztésekbe; létrehozhatnak start-up vállalkozásokat, és ehhez kaphatnak támogatást a felsőoktatási intézménytől vagy vállalattól. A leírtakra jellemzően lehet találni példákat a magyar felsőoktatásban. A meghatározó kérdés azonban az, hogy az itt említett működési formák mennyire képesek általánossá válni a felsőoktatásban.

Összegzés

A tanulmányban arra tettünk kísérletet, hogy bemutassunk egy új fejlesztési modellt, melynek célja a felsőoktatásban a tanulás minőségének támogatása élményt adó, ösztönző – és ezen keresztül az eredményességet javító – tanításon keresztül. Egy folyamat közben vagyunk, annak is az első felében, de talán már ebből is látszik, hogy azok a megközelítések és eszközök, amiket eddig már alkalmaztunk – például a ko-kreációra épülő műhelyek, a hallgatói tanulási utat jellemző CSI és NPS alapján végezhető elemzések – új, a képzések, az intézmények fejlődését és fejlesztését támogató információk megszerzéséhez vezetnek. Újdonságnak számít a hazai felsőoktatásban a Service Design alkalmazása, és magának a modellnek a keletkezése is: vállalkozás által inspirált fejlesztési folyamat, amiben meghatározó többségben a felsőoktatásban dolgozó oktatók és kutatók vesznek részt.

Azt reméljük, hogy az LxLab csoport által kialakított fejlesztési modell, a folyamatosan bővülő eszközrendszer, a kreativitást és innovációt ösztönző módszertan érdemi hozzájárulást eredményezhet a tanulás minőségét fókuszba állító intézményekben. A felsőoktatási intézmények – ha eltérő mértékben is aktuálisan – a globális tudásipar szereplői, ott kell versenyképesnek lenniük. Ehhez a tanulás, a tanulási környezet minőségének, eredményességének fejlesztése alapvető fontosságú.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton mondunk köszönetet azoknak a hallgatóknak, oktatóknak, vállalati szakembereknek és a fejlesztő kollégáknak, akik időt és energiát szántak a velünk való közös munkára, és ezzel lehetővé tették a tanulás minőségének fejlesztését célzó kutatás és fejlesztés megvalósítását.

Irodalom

- Anka Ágnes (2016): *Service Design a felsőoktatásban: itthon és külföldön KAOSPILOT*. A 2016. szeptember 24-ei LxLab eventen elhangzott előadás alapján.
- Baráth Tibor (2014): New ways of defining teacher competences. Demand-driven competence definition and development. In: *Human Factors of a Global Society: A System of Systems Perspective*. Taylor&Francis, Boca Raton, USA. 973–984.
- Baráth Tibor (2014): Who Forms You Competent? Defining and Developing a Competency Framework for HE Lecturers. In: *Proceedings of the 5th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics AHFE 2014, Tadeusz Marek (ed.): Advances in Science, Technology, Higher Education and Society in the Conceptual Age: STHESCA*. AHFE Conference. 93–108.
- Baráth Tibor és Dombi Edina (2016): Competence-based, personalized training program for future teachers. *7th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics and Affiliated Conferences*. 27–31 July, Orlando, USA.
- Bettencourt, L. A., Vargo, S. L. és Lusch, R. F. (2014): *A service lens on value creation: Marketing's role in achieving strategic advantage*. *California Management Review*, 57(1)
- Bókay András (2008): Tanulási eredmények – a felsőoktatás modernizációjának kulcskérdése. In: Krémó A. (szerk.): *Oktatás és képzés 2010 - Műhelybeszélgetések 2007*. Oktatási és Kulturális Minisztérium. 123–130.
- Bókay András és Derényi András (2010): A magyar bolognai folyamat – az oktatás, a képzés és a tanulás új útjai a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 20(9) 5.
- Cseh Györgyi és Kígyós Tamás (2013): Adaptation in HUNSEM. In: Kirkham, Révai (2013, szerk.): *The art and science of leading school – Central5: Central-European view on competencies for school leaders*. Tempus Public Foundation. 110–120.
- Faust, J. (2011): *Using Service Design Education to Design University Services*. Touchpoint 3.1 40–45.
- Goodwin, Kim (2009): *Designing for the Digital Age: How to Create Human-centered Products and Services*. John Wiley & Sons.
- Grönroos, C. (2011): Value co-creation is service logic (2011): A critical analysis. *Marketing Theory*, 11, 279.
- Grönroos, C. és Voima, P. (2013): *Critical service logic: making sense of value creation and co-creation*. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 41(2), 133–150.
- Hénard, F. (2010): *Learning our Lesson: Review of quality teaching in higher education*. OECD Publishing, Paris.
- MacGregor, J. (2013): *Higher Expectations 2012/2013*.
- Marr, B. (2016): *Key Performance Indicators*. Pearson Kiadó, Anglia.
- Paivio, A. (1971): *Imagery and verbal processes*. Holt, Rinehart and Wintson, New York.
- Reichheld, F. F. (2003): *The One Number You Need to Grow*. Harvard Business Review Press.
- Reichheld, F. F. (2011): *The ultimate question 2.0*. Harvard Business Review Press.
- Schmatz, R., Wolf, G. és Landmann, M (2015): *Students as customers: The Net Promoter Score as a measure of satisfaction and loyalty in Higher Education*.
- Segelström, F. és Holmid, S. (2009): *Visualization as tools for research: Service designers on visualization*. Engaging Artifacts. Nordes, Oslo.

- Stickdorn, Sch. (2010): *This is Service Design Thinking: Basic, Tools, Cases*. BIS Publishers, Amsterdam.
- Theus, K. T. (1993): *Academic reputations: The process of formation and decay*. *Public Relations Review*, 19(3) 277–291.
- Vargo, S. L. és Lush R. F. (2008): Why service. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1) 25–38.
- Vargo, S. L. és Lush R. F. (2014): *Service-dominant logic: Premises, Perspectives, Possibilities*. Cambridge University Press, Cambridge. 3–30.

Internetes hivatkozások

- Anka Ágnes (2016): „Tanulási élmény”, *ahogyan a hallgatók látják*.
<http://qualitas.hu/felsooktatas/tanulasi-elmeny-ahogyan-a-hallgatok-latjak/>
 Faculty Learning Communities. <https://citl.indiana.edu/programs/faculty-learning-communities/>
- „Fokozatváltás a felsőoktatásban, A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai”
<http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepti%C3%B3.pdf>
- Heinonen, K., Strandvik, T., és Voima, P. (2013): *Customer dominant value formation in service*. *European Business Review*, 25(2) 104–123. <http://www.youthsight.com/higher-education-research-snippets-march-2013-snippet-5-uk-universities-and-their-net-promoter-scores/>
- Improving the Student Learning Experience – a national assesment (2014). Department for Business Innovation és Skills. BIS Research Paper No. 169.
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/311288/bis-14-700-improving-the-student-learning-experience.pdf
- Kaospliot www.kaospilot.dk
- Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia* (2011)
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kompetencia_dbm/8_kezdemnyezkpsessg_s_vllalkozoi_kompetencia.html
- PIQ & LEAD (TM) modell (2014): Kiválóság a felsőoktatásban. Eredménye a piacképes diploma. <http://www.kodolanyi.hu/piqandlead/>
- Rajj, K. (2012): „Az oktatók nem töltik be többé a klasszikus tanárszerepet”.
<http://ppkold.elte.hu/2012/05/03/az-oktato-k-nem-toltik-be-tobb-e-a-klasszikus-tanarszerepet%E2%80%9D/>
- Rajj, K. (2015): *The story of LbD model covered in a new publication*.
<https://www.laurea.fi/en/news/Pages/The-Story-of-LbD-within-the-Covers-of-a-Single-Publication.aspx>
- Rajj, K. (2014, szerk): *Learning by Developing Action Model*. Laurea Applied Science University, Espoo.
<https://www.laurea.fi/en/search/Pages/results.aspx?k=Learning%20by%20Developing%20Action%20Model>
- Team Academy (2010): *Egyedülálló képzésre vállalkoztak*.
<http://www3.unideb.hu/portal/hu/node/4227>
- What is a Faculty Learning Community? <http://www.units.miamioh.edu/flc/whatis.php>



EGYÜTTMŰKÖDŐ TUDÁSÉPÍTÉS A FINN TANÁRKÉPZÉSBEN

Kálmán Anikó

BME Műszaki Pedagógia Tanszék

kalman.a@eik.bme.hu

Absztrakt

A különböző nemzetközi felmérések alapján Finnország élen jár az innovációban az oktatás terén. A gazdasági világválság sem vetette vissza a fejlődésüket ezen a téren, hiszen tudatos oktatáspolitikával, valamint egy igen magas szintű tanárképzéssel elérték egyrészt azt, hogy az élvonalban maradjanak, másrészt azt, hogy – kis túlzással – egy gyerek se maradjon le az iskolában. Ennek a paradigmaváltásnak az egyik alapköve az élethosszig tartó tanulás szemléletének meghonosítása, valamint a tudásháromszögre való jelentős fókuszálás volt. Az Európai Unió stratégiai irányelvei ismertek, a finn rendszer pedig mintájául szolgál az új elképzeléseknek. A bizalom egy fontos eleme a változás indukálásának.

Kulcsszavak: élethosszig tartó tanulás; tudásháromszög; együttműködés

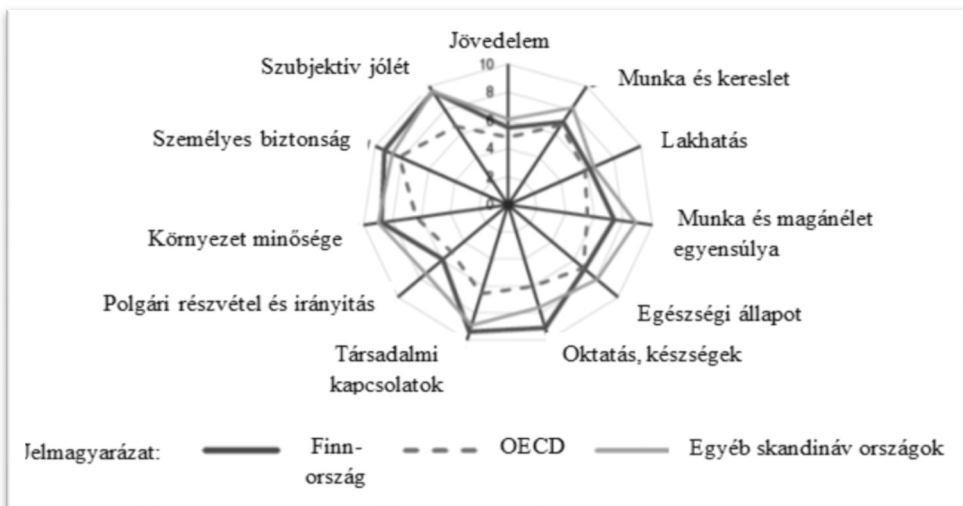
Bevezetés

Az utóbbi évtizedek Finnországában növekvő érdeklődés irányul az ország innováció, modernizáció, jólét, társadalmi haladás és minőségi oktatás terén elért sikereinek gyökereire és okaira. Az északi országok más államaival egyetemben – ám különleges vezetői szereppel felruházva – az említett kulcsfogalmakkal összefüggésben Finnország neve gyakran felbukkan a nemzetközi gazdasági és szakpolitikai tanulmányokban.

„Az ország, ahol az emberek a jövőt hasznosítják” – több ez, mint mutatószlogen, olyan izgalmas magatartásformára utal, amellyel jól jellemezhető, miért szolgál számos országban Finnország közvetlen vagy közvetett példaként. A globális közvélemény és média megítélésében Finnország előkelő helyen szerepel: első helyen áll a világ legjobb országainak listáin (Lifestyle, 2010; Newsweek, 2010), második helyen a világ innovációs csoportjainak ranglistáján (Harvard Business Review, 2009), harmadik helyezett a globális innovációk ranglistáján (The Economist Intelligence Unit, 2009), listavezető a világ legjobb oktatási rendszereinek ranglistáján (World Economic Forum 2009, 2014–2015-ben negyedik helyen állt), vezető pozícióban van a tudósok/mérnökök rendelkezésre állásának ranglistáján (World Economic Forum, 2009), szintén első

a jómód szerinti világranglistán (Legacy Prosperity Index, 2009), valamint 2014-ben az ötödik helyet foglalta el a globális innovációs ranglistán (2009-ben harmadik helyezett volt).

Az 1. ábrán az OECD-országok életminőség grafikonja látható, ahol a legtöbb faktort figyelembe véve Finnország igen kiemelkedő helyen szerepel mind az OECD-országokhoz, mind a skandináv országokhoz viszonyítva. Az oktatási rendszer sikerességét illetően a leggyakrabban idézett elemek közül gyakran elhangzik az, hogy az oktatás és a tanulás a kultúra tiszteletben álló és csodálattal övezett része. Finnország a 19. században az oktatásba való, örök időre szóló beruházással építette ki és biztosította nemzeti identitását, és amikor függetlenségét kivívta, az alap készen állt a továbbfejlesztésre. Jellemző rájuk az „Egyetlen gyerekről sem lehet lemondani” szemlélet. A finn iskolák e jelmondat jegyében működnek (ténylegesen jóval hosszabb ideje, mint ahogy e gondolat az Egyesült Államokban népszerűvé vált). A tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeket a tanárok és asszisztensek türelmes munkával az átlag szintjére hozzák fel úgy, hogy több figyelmet szentelnek és több segítséget adnak nekik. Szerintük kiváló és könyörületes tanárookra van szükség. Mindössze a tanári pályára jelentkezők 11%-át veszik fel, ami annyit jelent, hogy a legmotiváltabbakat választják ki. A tanári hivatás iránti tisztelet biztosítja, hogy a pályát tehetséges diákok választják.



1. ábra. Az OECD jóléti mutató (OECD, 2016)

A gazdasági visszaesés közelmúltbeli időszaka

Bármennyire elismert is magas jövedelmi és jóléti szintje révén, az elmúlt években Finnország súlyos gazdasági problémákkal szembesült. A 2007–2008-as gazdasági válságot követően az eurozóna egyetlen észak-európai tagja nehéz helyzetbe került. 2009-ben a teljesítmény 8,3%-kal esett vissza, és bár a GDP 2010-ben és 2011-ben növekedett, a következő három évben ez a mutató is zuhant. Az országot olyan megrázkódtatások egyedülálló kombinációja érte, mint a Nokia telekommunikációs vállalat hanyatlása, ami korábban Finnország legnagyobb cége és a világ legnagyobb mobiltelefon-gyártója volt. Az Oroszországba irányuló export egyharmadával csökkent, ami komoly aggodalomra adott okot. Finnországot az is hátrányosan érintette, amit a Helsinkiben működő ETLA gazdaságkutató ügynökség a következőképpen írt le: „a nyomtatópapír iránti kereslet annak köszönhető csökkenése, hogy a nyomtatott médiát internetes szolgáltatások váltották fel.” A finn gazdasági és társadalmi modellt folyamatos kihívások érik, állítja az OECD. A termelékenység visszaesése ellenére a bérek tovább emelkedtek: a munkaerő fajlagos költsége 10-15%-kal magasabb, mint Finnország kereskedelmi partnerei esetében. A növekedési potenciál a pénzügyi válság előtti évenkénti 3%-ról mostanra a felére, 1,5%-ra csökkent. A munkanélküliség növekszik, ugyanakkor a szociális háló alacsonyan tartja a jövedelembeli különbségeket.

A kormány folyamatban levő takarékosági programja négy milliárd euró megtakarítást — körülbelül a GDP 2%-a — eredményezhet 2019-ben, főként a kiadások lefaragása révén. Az országnak azonban — melynek közkiadásai elérik a GDP 58%-át (ez az Európai Unióban a legmagasabb érték, az átlag 47%) — még ekkor is további takarékoskodásra lesz szüksége. A legfontosabb reform a munkapiac átalakítása. A kollektív béralku és bérmegállapodások Finnországban kialakult rendszere valamikor erény volt, most azonban már túlságosan magasan tartja a béreket. A kormány rugalmasabb rendszer kialakítását szorgalmazza.

A termelékenységet újra fel kell lendíteni – a gyártás terén a termelékenység visszaesett, az üzleti szolgáltatások terén pedig alig növekedett. A nemzetközi versenyképességet helyre kell állítani. A szabályozók észszerűsítésére, a verseny előmozdítására és a vállalkozások bátorítására irányuló kormányprogramnak a növekedést kell támogatnia. Ugyanakkor Finnország jó helyzetben van ahhoz, hogy új fejlődési forrásokat találjon. A Világgazdasági Fórum (World Economic Forum) egyik jelentése szerint az ország az innováció tekintetében globálisan a második helyen áll. A kormány ambiciózus programmal rendelkezik arra nézve, hogy a versenyképességet és a fiskális fenntarthatóságot költségvetési intézkedések és strukturális reformok révén helyreállítsa. A finn fiatalok körében

a vállalkozásindítás világnézetnek számít, ami a kormány prioritásának is köszönhető: a következő három évben például 1,6 milliárd eurót szánnak arra, hogy az új technológiák használatának elősegítése érdekében a növekedést előmozdítsák. Az alacsony képzettségűek nehéz munkapiaci helyzete az oktatás és az élethosszig tartó tanulás további növelését kívánja meg.

A nemzetközi stratégiai környezet

Bár számos fejlett országban az UNESCO-nak az élethosszig tartó tanulásra vonatkozó, eredetileg az 1960-as évekből származó elképzelése még mindig csupán papíron létező fogalom, Finnországban más a helyzet, mivel itt az élethosszig tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás gyakorlata és perspektívája a mindennapi élet megvalósítható része, valamint több mint egy évtizede a nemzeti tanterv és a vállalati üzleti stratégiák része is, elsősorban azt a stratégiai gondolkodásban bekövetkezett paradigmaváltást követően, amit a 21. század gazdasági visszaesései és válságai váltottak ki.

Az utóbbi időben az oktatás kontextusát tekintve a fontosabb átalakító tényezők a következőket foglalják magukban: gondolkodásmód (kreativitás és innováció, kritikus gondolkodás, problémamegoldás, megtanulni tanulni, metakogníció), munkamódszerek (kommunikáció, együttműködés, csapatmunka), munkaeszközök (az információ világában való eligazodás, az IKT-eszközök használatában való jártasság), valamint a világba való beilleszkedés (polgári szerepvállalás helyi és globális szinten, magánélet és karrier, személyes és társadalmi felelősségvállalás). Az ENSZ-nek a fejlettség mérésére vonatkozó javaslata szerint a hangsúlyt a gazdasági jelzőszámok helyett az emberi tényezőre kell helyezni. Ennek megfelelően a Humán Fejlettségi Mutató (Human Development Index) a születéskor várható élettartamot és az oktatási indexet is magában foglalja, a GDP csak ezek után következik.

Az EU 2020 stratégia és a felsőoktatás

Az oktatás és képzés területén az Európai Unió korlátozott szerepet tölt be. Saját oktatási és képzési rendszereikért a tagállamok maguk felelősek – az uniós politika a nemzeti intézkedések támogatására és a közös kihívások kezelésére szolgál. A nyitott koordinációs módszer olyan puha mechanizmusokon alapszik, mint amilyenek az irányelvek, indikátorok, összemérés (benchmarking) és a legjobb gyakorlatok megosztása. Olyan decentralizált megközelítés ez, amelynek révén a megállapodás szerinti politikai irányelveket a tagállamok végrehajtják, az Európai Unió Tanácsa pedig ezt felügyeli. Ez valósul meg például olyan

területeken, mint a foglalkoztatás, a társadalmi integráció, az egészségügy és az oktatás.

2010 és 2020 között az Oktatás és képzés 2020 (ET, 2020) stratégiai keretrendszer célja az, hogy a legjobb gyakorlatok cseréjének, a kölcsönös tanulásnak, az információk összegyűjtésének és terjesztésének, valamint a politikai reformok támogatásának és a velük kapcsolatos tanácsadásnak a fórumaként szolgáljon. Az oktatási és képzési rendszerek előtt álló kihívások 2020-ig történő kezelésére négy közös európai uniós célt tűztek ki: az élethosszig tartó tanulás és mobilitás megvalósítását (az oktatás és képzés minőségének és hatékonyságának javítását), a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítását, valamint a kreativitás, az innováció és a vállalkozói hozzáállás fokozását. Az EU 2020 program egymást kölcsönösen erősítő prioritásai a következőket foglalják magukban: intelligens növekedés – fenntartható növekedés és inkluzív növekedés; a megvalósítás hét zászlóshajója között található a Digitális Menetrend (Digital Agenda), az Innovatív Unió (Innovation Union), valamint az Új készségek és munkahelyek menetrendje (Agenda for new skills and jobs).

A Renewed European Agenda for Adult Learning (Felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési program, 2011) előrevetítette, hogyan kell az európai felnőttképzésnek 2020-ig alakulnia. Specifikus prioritása az irányítás kérdése volt – a felnőttoktatás egyéb politikai területekkel való összehangolása, a koordináció, a hatékonyság és a társadalom szükségleteihez viszonyított relevancia javítása, a magán- és közbefektetés növelése, továbbá a felnőttoktatási kínálat és felvétel bevonási, iránymutatási és motivációs stratégiák révén történő biztosítása. A rugalmasság és hozzáférés középpontba állítása a munkahelyi alapú tanulás megnövelt rendelkezésre bocsátása, valamint az IKT második esélyként való hatékony felhasználása iránti igényt jelzi.

A Rethinking Education (Az oktatás újragondolása) elnevezésű kezdeményezést 2012-ben hozták létre azzal a céllal, hogy az Európai Unión belül az oktatási rendszerek reformját elősegítse annak érdekében, hogy a magasabb készségszintek iránti megnövekedett igényt kielégítsük és a munkanélküliséget mérsékeljük. Három olyan területet jelöltek meg, amely leginkább reformra szorul: a minőség, a hozzáférés és a finanszírozás. A reformokat úgy kell megtervezni, hogy az alapkészségek szintjét emeljék, a gyakornoki foglalkoztatást és a vállalkozói mentalitást elősegítsék, illetve az idegen nyelvi készségeket javítsák.

Az Education and Training Monitor (Oktatási és képzési figyelő, megjelenik 2012 óta) évente megjelenő kiadvány, mely az oktatás és képzés Európai Unión belüli fejlődését rögzíti. Nemzetközi összehasonlítást és országelemzéseket is

közül, amelyek az EU tagállamai között az egymástól tanulás vonatkozásában megbízható és naprakész információforrásként szolgálnak. A Bizottságnak *Opening up Education through new technologies (Az oktatás megnyitása új technológiák révén)* címmel kiadott kommunikéje felismeri, hogy az oktatás és képzés infrastrukturális beruházást (széles sávú elérés, digitális eszközök), a tanárok képzését, szervezeti változást és kiváló minőségű oktatási források kifejlesztését igényli. Szorgalmazza a politikai együttműködést, támogatja a polgárok és az oktatási rendszerek digitális készségeinek és kompetenciáinak felmérésére szolgáló keretrendszerek fejlesztését, valamint segítséget nyújt a digitális készségek és kompetenciák kutatásához.

Az oktatási és képzési rendszerek hatékonyságának, valamint a munkapiaci trendek és készségekre vonatkozó követelmények értékelésének és előrejelzésének javítása révén a *New Skills for New Jobs (Új készségek új munkahelyekért)* kezdeményezés a dolgozók képzettségének az európai munkaadók igényeivel összhangban történő emelését célozza, és a munkapiaci trendek 2020-ig történő elemzésén alapszik.

A *Supporting Growth and Jobs (Növekedés és munkahelyteremtés)* támogatása elnevezésű kezdeményezés az európai felsőoktatási rendszerek korszerűsítésének menetrendjét vázolta fel. Arra irányul, hogy az Európa által igényelt diplomások és kutatók biztosítása érdekében a képzettségi szinteket növelje, a felsőoktatás minőségét és relevanciáját javítsa, és kiemelten: működésbe hozza a tudásháromszöget: a felsőoktatást, a kutatást és az üzleti tevékenységet a kiválóság és a regionális fejlődés érdekében használja fel, és az irányítást javítsa (Kálmán 2013). A European Institute of Innovation and Technology-t (EIT, Európai Innovációs és Technológiai Intézet) 2008-ban hozták létre Budapesten az Európai Unió innovációs képessége erősítésének támogatására abból a célból, hogy a társadalmi kihívások kezelésével a növekedést előmozdítsa és munkahelyeket teremtsen. Az EIT munkamódszere a Tudás- és innovációközösségek (angol rövidítés: KIC) hálózatainak létrehozása. A *New Skills Agenda for Europe (Új európai készségfejlesztési program)* célja a humán tőke és az alkalmazhatóság erősítése: a készségek kialakítása minőségének és relevanciájának javítása, a készségek láthatóbbá és összehasonlíthatóbbá tétele, valamint a jobb pályaválasztás érdekében a készségekre vonatkozó intelligencia és információk javítása. Tevékenységei a következőket foglalják magukban: *Skills Guarantee (Garantált készségek)*: az alacsony készségszintű felnőttek támogatása az írni, olvasni, számolni tudás és a digitális készségek minimális szintjének elérésében; az európai képesítési keretrendszer áttekintése a képesítések jobb megértése érdekében; a *Digital Skills and Jobs Coalition (Koalíció a digitális munkahelyekért)* az oktatás, a

foglalkoztatás és az ipar kockázatviselői közötti együttműködés támogatására, valamint a Skills Profile Tool Kit for Third Country Nationals (Harmadik országból érkezők készségfelmérési módszere) a menedékkérők, menekültek és egyéb migránsok készségei és képzettségei korai felismerésének és profilja elkészítésének támogatására.

Az ET2020 program előrehaladása rendszeres felügyelet és éves értékelés mellett zajlik. A legutóbbi (2015) értékelés lényeges eredményeinek összefoglalása az európai oktatáspolitikák állapotát mutatja. A kiindulópont a kisgyermekkorai nevelés és gondozás. Az oktatásnak a társadalmi kohézióhoz, egyenlőséghez és a civil kompetenciákhoz kell hozzájárulnia. A felsőoktatási rendszereknek a tudásalapú gazdaságot kell fellendíteniük. A szakoktatásból és -képzésből (VET) kikerülők jó arányban találnak munkahelyet. A felnőttoktatás a készségek fejlesztésének és az átképzésnek az alapja. A készségfejlesztés kulcsa a tanulási eredmények minősége és relevanciája, amit élethossziglan ösztönözni kell. Az értékelés kiemeli, hogy a releváns és magas minőségű tanulás az innovatív pedagógiai módszerek, digitális készségek és eszközök aktívabb használatát, a nevelők komoly támogatását, a tanulási mobilitás lehetővé tételét, a nemzetköziesítés támogatását, erősebb és egyszerűbb európai uniós átláthatósági és elismerési eszközöket, az oktatás, az üzleti szféra és a kutatás közötti kapcsolatok erősítését, valamint a szociális partnerek és a civil társadalom bevonását igényli.

Az egyetemeknek a folyamatokban betöltött stratégiai szerepe a következőkben ragadható meg: a nagy kihívásokra való összpontosítás; a tudásháromszög, azaz a kutatás, az oktatás és az innováció közötti szinergia erősítése; valamint a hármas spirál együttműködésének korszerűsítése: egyetem-ipar-nagyvárosok. Mindeközben a gyakorlati megvalósítás során a hangsúly az élő laboratóriumokra és a felhasználóvezérelt innovációkra, vagyis az emberek és a folyamatok fejlesztésére tevődik át.

A felsőoktatás tekintetében ki kell emelni a tanárképzést. A társadalomban és a munka világában végbemenő, az információmennyiség gyors növekedésével párosuló változások új helyzetet teremtettek az oktatási rendszerben. A készségek rutinszerű alkalmazása és a problémák minimalizálása többé már nem elégséges a tanári munkában. Finnországban ezért úgy tartják, hogy a tanár a személyiségével dolgozik, és a szakmai fejlődés emberi fejlődést is jelent. „Tudatosan azt tanítjuk, amit tudunk, önkéntelenül viszont azt, akik vagyunk.” (Hamacheck, 1999). A részvételen alapuló pedagógia a progresszív vizsgálódás és az autentikus tanulás elvein nyugszik, és az önálló gondolkodás és reflexió fontosságát hangsúlyozza. Olyan tanulási környezetet teremt, ami képessé tesz arra, hogy a tudásról, a tanulásról és az emberi létről alkotott fogalmakat

átgondolják és kibővítsék. Tapasztalataikat, tudásukat és elméleti tanulmányaikat képesek legyenek integrálni, és olyan új ismeretté ötvözni, amit aztán a csoportban folyó együttműködő tudásépítés módszereinek felhasználásával tovább finomíthatnak. Megtanulják majd értékelni és elemezni saját cselekedeteiket, valamint a döntéseik, cselekedeteik elsajátítását vezérlő tényezőket.

A tanárképzés sarkköve az emberről, a tudásról és a tanulásról kialakított olyan elképzelés, amely a hangsúlyt a leendő tanárok saját részvételére, az együttműködő tudásépítésre és értékelésre, valamint az újfajta munkamódszerek kifejlesztésére helyezi. Ezt a reflexív, feltáró, fejlődő és vállalkozó szellemű munkamódszert részvételen alapuló pedagógiának nevezzük. A részvételen alapuló pedagógia középpontjában az áll, hogy a hallgatókat identitásépítő munkájukban támogassuk. A képzett tanárrá válás elsősorban az identitás felépítéséről szól. Az identitás azokat a különféle jelentéseket foglalja magában, amelyeket az ember saját magához kapcsol, illetve amelyeket mások rendelnek hozzá.

A tudásháromszög mint az oktatás új paradigmaváltásának tervezete

A tudásháromszöget (2. ábra) elsősorban társadalmi innovációnak kell tekinteni, melynek révén Európa erősítheti kutatási potenciálját, növelheti tehetséggondozási képességét, valamint széles körű társadalmi hasznosítás céljából előmozdíthatja és létrehozhatja a nyílt innováció keresletvezérelt platformjait.



2. ábra. A tudásháromszög

A tanulás új módjai a pedagógiai fejlesztés és értékelés olyan új megközelítéseit kívánják meg, amelyek valóban a tevékenység útján történő tanulást ösztönzik és motiválják. A tudásháromszög megvalósítása során alapvető fontosságú az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása (CESAER). A tudásháromszög megvalósítása például azt jelenti, hogy több figyelmet fordítunk az olyan tananyagok és tanulási környezetek kialakítására, amelyek a tanulás megtanulásában alapvető fontosságúak. Az egyetemi oktatókat olyan készségekkel és kompetenciákkal kell felruházni, amelyekkel elő tudják segíteni az elsajátítást, valamint az olyan helyzetek helyes kezelését, amelyekben a tanulmányok a valós életből vett problémák megoldására irányulnak. A hallgatók identitásának erősítését megfelelő tartalom, módszerek és lényeges elemként a megfelelő működési kultúra révén kell elősegíteni.

Finnországban a kialakuló alapvető gazdasági és oktatásügyi viszonyok azt eredményezték, hogy az oktatási és pedagógiai gondolkodásban és stratégiakészítésben a tudásháromszög néven is ismert koncentrált, pragmatikus, kutatás- és innovációcentrikus paradigmaváltás bekövetkezett (Markkula, 2013). A kutatás, oktatás és innováció közötti szerves kölcsönhatás gondolatát hatásos módon példázza az Aalto University (Helsinki) újonnan létrehozott projektje, egy úttörő vállalkozás Európában. A tudásháromszög koncepciója – amely az Európai Innovációs és Technológiai Intézet (EIT) létrehozásához is elvezetett – az oktatás, kutatás és innováció által elősegített társadalmi változásokra összpontosító Europe 2020 stratégia és a Horizon 2020 program részévé vált (EC, 2009). A résztvevők – tanárok, diákok, kutatók vagy üzletemberek – által szorgalmazott oktatási változásokkal és innovatív javaslatokkal kapcsolatban az elvárás az, hogy azokat azonnal átvegyék és végrehajtsák, az eredmény pedig tükröződjön és észrevehető legyen a társadalomban. Ez a fenntartható növekedésnek – nem pedig a fenntartható fejlődés képtelen koncepciójának (Bartoli, 2000; Slemmer, 1996) –, valamint az internalizált tudásmegosztásnak és -felhalmozásnak, vagy más szavakkal az UNESCO, illetve az EU által előrevetített élethosszig tartó tanulásnak (LLL), illetve élethosszig tartó oktatásnak (LE) a belső lényege.

Az egyetemek szerepe és a tudásháromszög

Az Európai Unió kutatásra, technológiai fejlődésre és innovációra vonatkozó Közös Stratégiai Keretrendszere kimondta, hogy ahol az helyénvaló, az európai kutatási és innovációs politikának el kell érnie az oktatást és képzést, így módon életet lehelve a konkrét politikai intézkedések és a kutatás és innováció kritikus sikertényezői közötti szinergia révén a tudásháromszög koncepciójába. Alapvetően fontos az egyetemek szerepe, melyek egyszerre működnek a saját

regionális innovációs ökoszisztémáikon belül, miközben globális hálózatokba is bekapcsolódnak, és a komplex kapcsolódásokat érthetőbbé és láthatóbbá teszik. A kutatás, tanulás és munka minősége és öröme jelentősen növekszik, ahogyan az egyetemek tevékenysége egyre inkább a való élethez és a valós esetekhez fűződő megközelítésen alapszik, hidat építve az innováció és a társadalmi hatás felé.

Az egyetemi közösség hatása és hatékonysága növekszik, amikor műveletei a tudásháromszög elveinek és gyakorlatának megvalósításán alapszanak. A tudásháromszög elveinek megvalósításához szükség van továbbá a következőkre: (1) az egyetemisták oktatási módszerek és támogatási rendszerek, például egyéni tanulmányi tervek, multidiszciplináris tanulócsoportok és virtuális tanulási környezetek kialakítása révén arra való motiválása, hogy hatékony és célorientált tanulmányokat folytassanak; (2) a fejlesztési tevékenység nagyobb mértékű összpontosítása a tananyaggal és a tanulási környezettel kapcsolatos kezdeményezésekre, különösen az elsőéves tanulmányok tekintetében, amelyek a tanulás megtanulása szempontjából alapvető fontosságúak; (3) az IKT-szközök által támogatott tanítás és tanulás fokozása azáltal, hogy valamennyi egyetemi oktató számára a pedagógiai képzés új formáit és módszereit dolgozzuk ki abból a célból, hogy a tanulás elősegítéséhez szükséges készségekkel és kompetenciákkal ruházzuk fel őket; (4) az oktatási munkacsoportokba olyan szakembereket is be kell vonni, akik a tanultakat képesek a munkahelyükön és olyan projektekben alkalmazni, amelyek a diákoktól azt kívánják, hogy a hagyományos határokat átlépve dolgozzanak.

Finnország jelenleg zajló oktatási reformjai: A dolgozók készségeinek fejlesztése – befektetés a jövőbe

Az oktatás területén az ország teljesítményét kitűnőnek értékelik, de az az elmúlt években meggyengült, és a világszínvonalú eredmények megőrzéséhez a jelenlegi költségvetési kurtításokat a hatékonyságnövelés terén elért eredményekkel kell kompenzálni. Az OECD Finnországra vonatkozó gazdasági felmérései szerint (2016) a felnőtt lakosság Finnországban magas szintű készségekkel rendelkezik, az iskolai eredmények jók, az iskolázottság is magas szintű. A felsőoktatásba viszont későn lépnek be a diákok, és ezeket a tanulmányokat lassan végzik el. A szakképzés egy lehetséges utat biztosít a tudományok iránt kevésbé érdeklődő diákok számára, ugyanakkor a szűk körű képesítések és az alapkészségek alacsony szintje csökkenti a szerkezeti változásokhoz való alkalmazkodás képességét. A finn kormány a jövőben olyan programok elindítását tervezi, amelyek a tanulási módszerek szélesítése

érdekében szakmai továbbképzést nyújtanak a tanárok számára, korszerűsítik pedagógiai megközelítésüket és digitális tanulási környezetet alkalmaznak. A kormány azt is tervezi, hogy a szakoktatást és -képzést rugalmasabbá teszi azáltal, hogy megkönnyíti az átjárást az oktatás különféle területei között, és a szakmai gyakorlat pénzügyi és adminisztratív terheit enyhíti.

Az OECD-n belül Finnország az egyik legmagasabb iskolázottsági szinttel rendelkezik. Híres a kötelező oktatásban elért jó eredményeiről, amelyeket a PISA-rangsorbeli magas helyezések tükröznek, bár az egy tanulóra eső ráfordítás kicsivel az OECD-átlag alatt van (a PISA-eredmények a többi észak-európai országban is romlanak). Az OECD-nek a felnőtt lakosság írni, olvasni és számolni tudására, illetve technológiailag fejlett környezetben való problémamegoldó készségeire vonatkozó felmérésében (PIAAC) Finnország a második helyet szerezte meg. A magas szintű és szakmaspecifikus készségekre fókuszáló szakképzés megkönnyíti az iskolából a munka világába való átmenetet, míg a szakképzésből kikerülők alacsonyabb alapkészségbeli szintje a gyors technológiai változásokhoz való alkalmazkodás képességét csökkenti. Az említett készségek kialakítására irányuló erőfeszítéseket az élethosszig tartó fejlesztéssel és képzéssel egyetemben fokozni kell.

A felsőoktatási intézményeket az egymást átfedő programokat kiiktató és a kormány kutatóintézeteivel és a gazdasági élettel szorosabb együttműködést teremtő határozott erőfeszítésekkel készülnek megreformálni. Alapvető kérdés az, hogy a meglévő felsőoktatási rendszert fejlesszék-e (duális modell), vagy megszüntessenek különálló felsőoktatási szektorokat. Az egyetemek szerkezeti reformját rövid távon kell megvalósítani. Az egyetemeknek globálisan látható profilra van szükségük – ehhez nemzetközileg vonzó szakmai klasztereket kell létrehozni, illetve az állami és magánszektor közös fejlesztési intézkedéseit kell megvalósítani.

Ahogy mindez a mindennapi gyakorlatban megvalósul, annak révén a gondolatok és koncepciók olyan kézzelfogható formát öltenek, amilyen például a 2017-től valamennyi finn iskolában elindított Jelenségalapú tanulási projekt, melynek célja, hogy a diákok számára az osztálytermi környezeten kívül életszerűbb és megragadóbb gyakorlati tapasztalatokat nyújtson. A finnek közös meggyőződése az, hogy minden szakértelem, illetve know-how üres és haszontalan, ha a gyakorlatban nem alkalmazható, és a közjót a gyakorlat szintjén nem mozdítja elő, ami azzal a gondolattal is kiegészül, hogy folyamatosan új készségeket és kompetenciákat kell elsajátítanunk ahhoz, hogy a rohamosan fejlődő és változó digitalizált világ új helyzeteihez és körülményeihez alkalmazkodni tudjunk. Az Aalto University tudásháromszögön alapuló projektje – más finnországi kísérletekkel és kísérleti projektekkel együtt

– az élethosszig tartó tanulás, valamint a minden érdeklődő számára rendelkezésre álló osztott, internalizált és inkluzív tudás fontosságát emeli ki.

A kutatási és innovációs politika reformprogramja

A digitalizálás és a szellemi tőke- és immateriális értékteremtés növekvő jelentősége átformálja a társadalmat, a gazdaságot, valamint a kutatás-fejlesztési tevékenységet. A munkahelyi és kompetenciakövetelmények változása miatt a cselekvésnek és a dolgok elvégzésének új módjait kell megkeresni. A versenyképesség fenntarthatóságában az oktatás és a kutatás minőségének növelése alapvető szerepet játszik. A finn kutatás-fejlesztési politika kulcsfontosságú fejlesztési területeinek reformprogramját az alábbi pontok foglalják össze: a felsőoktatási rendszer radikális reformja, a kutatási és innovációs eredmények kiaknázásának és hatásának elősegítése, a növekedés, a szellemi tőke és a vállalkozói magatartás új forrásainak erősítése, a lakosság átfogó tudásbázisának növelése, a csúcsszintű készségek szelektív támogatása, a közsféra reformja, a kormányzati szintek közötti szorosabb együttműködés, a kutatás-fejlesztés megfelelő és célirányos finanszírozása.

Bizalomalapú megközelítés

A finn oktatás szociokulturális kontextusának figyelemreméltó példájára mutathatunk rá a bizalomalapú megközelítés esetében. A finn társadalmat a bizalom magas szintje jellemzi. Az osztályteremben a tanárok is jelentős függetlenséget élveznek. Az ő felelősségük például a tankönyvek és tanítási módszerek megválasztása. A nevelők és a közösség között a bizalom légköre uralkodik. Mivel magas szintű autonómiát kaptak, külső értékelés és iskolafelügyelet nem ellenőrzi munkájukat.

A 2008. évi, az oktatás társadalmi eredményeire vonatkozó indikátor, többek között, az egészségi állapotra vonatkozó önbevallást, az önkéntességet, a személyek közötti bizalmat és a politikai hatásosságot mérte, melyeket a Felnőttkori kompetenciák nemzetközi értékelésére irányuló OECD-program felmérésében értékelték. Az említett négy társadalmi eredményre vonatkozó mérőszámot az egyéni és nemzeti jólét kulcsfontosságú indikátorai között tartják számon. A mérőszámokkal mind az iskolázottság, mind az írni-olvasni tudás egyértelmű kapcsolatban áll. Ha a bizalom és az innováció között próbálunk kapcsolatot keresni, egyértelmű korrelációt találunk, ezért az oktatási folyamatban a bizalom kérdését fontosnak kell tekinteni. Manapság gyakran érzékelhetünk bizalomhiányt az oktatási kockázatviselők és a tanárok között, ami a szakmai fejlesztési folyamat számára fogadókészség nélküli környezetet teremt. A következmény: „A tartósan ellenséges környezetben az energia

túlnyomó része a folytonos alkalmazkodásra fordítódik, s kevés marad belőle a hasznos munkára. Az ilyen környezetben csak az marad meg, aki képtelen arra, hogy a kitöréshez szükséges erőforrásokat koncentrálja.” (Kálmán, 2005).

Összefoglaló megjegyzések – néhány holisztikus szempont bevonásával

E tanulmány szerzője egy évet töltött Finnországban, Tamperében vendégprofesszorként, és alkalma volt a fent ismertetett kontextuális elemek közül többet – a finn vezető oktatók támogatása révén – tágabb perspektívából megfigyelni, megtapasztalni, átgondolni, elemezni. A finnországi paradigmaváltások jellemzőinek tanulmányozása során a fontos szempontok a következők: kutatásalapú tervezés, bizalomalapú megközelítés, karrierútvonat, nyitott tanulási környezet, tudásháromszög – amelyek megnyithatják az utat az élethosszig tartó tanulási paradigmaváltáshoz szükséges kompetenciák felé. A kérdés valóban fogalmi, ha nem éppen filozófiai természetű. Egy radikálisan átalakuló rendszer – Finnország globálisan az egyik legmodernebb ország – mély, részben spontán, okosan irányított átalakítási kísérleteivel van dolgunk, miközben az ország sajátos kihívásokkal szembesül – Demokratikus intézményeinket nem kölcsönös függőségi helyzetek kezelésére alakították ki (Bauman).

Tulajdonképpen futurista-holisztikus forgatókönyvnek vagyunk tanúi, ami az európai fejlődés számára nagy valószínűséggel modellként, „előképként” szolgál majd. Vagy pedig talán éppen egy kemény, pragmatikus kísérlettel van dolgunk, ami az egyszerű, érdekvezérelt rendszerek földhözragadt szempontjaihoz vezet vissza bennünket? Az élethosszig tartó tanulás a nyilvános szónoklatokban mindig tapsot arat, azonban az oktatáspolitikáknak még nem vált szerves részévé. Ehhez is társadalmi innováció szükséges – bármennyire elvontan hangzik is ez –, mivel világméretben a legtöbb közösségnek még nincs hozzáférése olyan élethosszig tartó tanulási hálózathoz, ami segíthetné abban, hogy a globális piacon versenyképes maradjon. A tudományos és kormányzati intézmények decentralizációja révén ezt az infrastruktúrát az ipar és a tudományos élet, a politikai döntéshozók és a mérnöki szervezetek széles partneri együttműködései is megteremthetik. Az említett partneri együttműködések hatékonyan lehetnek képesek reagálni a gyorsan és kiszámíthatatlanul változó környezetre, ezzel lehetővé téve a nagyon várt társadalmi innovációt.

Az oktatástól az önálló tanulásig olyan út vezet, hogy az élethosszig tartó tanulás jelenlegi gyakorlatának megértése és értékelése segíthet a kielégítetlen szükségletek kezeléséhez szükséges stratégiák feltárásában. Az élethosszig tartó tanulás átfogó, együttműködésen alapuló rendszere a természettudományok és

műszaki tudományok kulcsfontosságú szereplőinek mély és hosszú távú együttműködését igényli.

A technológiai és szociodemográfiai változások megrövidítik a készgépészletek életciklusát, miközben a felnőttoktatási rendszerek általában hézagpótlóak, az egyénre és nem szisztematikus közös képzésre, a munkaerő átképzésére és továbbképzésére irányulnak. Elmozdulás szükséges egy olyan akkreditációs rendszer felé, amely azon alapszik, hogy a készségeket az egész élet folyamán mikroképesítésekkel ismerjük el. Fontos lépés lenne a tanulást a diákok birtokába adni: az egyének megfelelő képességekkel és jogosultságokkal való felruházása révén saját képzésükbe és átképzésükbe való tulajdonjogát a középpontba állított dolgozóknak és diákoknak kell átadni.

A megfelelő élethosszig tartó tanulási rendszert egyedül sem a magán-, sem a közszféra nem képes biztosítani. A kormányoknak és az iparágaknak nemzeti szinten, közös kockázatviselőkként kompetenciaalapú képesítési és elismerési rendszereket kell létrehozniuk. A munkahelyi élethosszig tartó tanulási kultúra a foglalkoztatási célú oktatástól a foglalkoztathatósági célú oktatás felé, illetve a munkahelybiztonságtól a karrierbiztonság irányába mozdul el. Társadalmi-gazdasági vonatkozásban a munka újfajta világról beszélhetünk. A munkahelyek számának növekedését a technológia mellett a demográfiai és kulturális normákban bekövetkezett változások, köztük a kialakuló zöld munkahelyek is serkentik. Az alternatív munkaformák kihívást jelentenek a teljes munkaidejű foglalkoztatás számára (alvállalkozói, vállalkozói tevékenység) – növelve az egyes dolgozók lehetőségét dinamizmus, vállalkozói szemlélet és rugalmasság tekintetében. A szociális védőháló, a munkaerőre vonatkozó statisztika, a pénzügyi szolgáltatások és a felnőttoktatási rendszerek azonban a munka fent leírt informálissá válására még a fejlett gazdaságokban sem állnak készen. Az élethosszig tartó tanulás ösztönzése javíthatja az egyes országok humán innovációs kapacitásának és versenyképességének tudásbázisát. Az ipar, a tudományos élet, a szakmai egyesületek és a politikai döntéshozók élethosszig tartó tanulási keretrendszer kialakítására irányuló összehangolt erőfeszítésének meg kell kezdődnie.

Irodalom

- Bartoli, H. (2000): *Rethinking Development. Putting an end to poverty*. UNESCO/Ed. Economica (2000)
- Dra. Francesca Caena (2013): *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, European Commission, Thematic Working Group 'Teacher Professional Development'.

Economist - Finland's economic winter

<http://www.economist.com/news/business-and-finance/21689751-nordic-laggard-can-forge-ahead-reforms>

European Commission:

<https://ec.europa.eu/jrc/en/news/new-innovation-union-scoreboard-main-competitors-outpace-eu-despite-progress-many-member-states>

European Commission: *The teaching professions*.

Hamacheck, D. (1999): *Effective teachers: what they do, how they do it, and the importance of self-knowledge*. In: Lipka, R. P. és Brinthaup, T. M. (szerk.): *The role of self in teacher development*. State University of New York Press. 189–225.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

http://ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions_en

<https://www.etla.fi/wp-content/uploads/ETLA-Raportit-Reports-49.pdf>

Inglehart and Welzel, World Values Survey, 2010 <https://ourworldindata.org/trust>

Kálmán Anikó (2005): *A felnőttoktatásban és -képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága*. Kutatási zárótanulmány. Budapest.

Kálmán Anikó (2016): *Learning – in the New Lifelong and Lifewide Perspectives*. Tampere University of Applied Sciences, Tampere.

Making the Knowledge Triangle a Reality. Markku Markkula, Aalto University & EU Committee of the Regions Brussels, DG EAC (2012) http://www.cesaer.org/content/assets/docs/KT-Workshop_Markkula-Sjoer.pdf

Microsoft-Intel-Cisco ATC21S project <http://www.atc21s.org/>

OECD (2014): *Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing* <https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

OECD Economic Surveys – Finland – January 2016

<http://www.oecd.org/finland/economic-survey-finland.htm>

OECD overview Finland 2016

<https://www.oecd.org/eco/surveys/Overview-OECD-Finland-2016.pdf>

Reformative Finland: Research and innovation policy review 2015–2020, Research and Innovation Policy Council

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/tutkimus-_ja_innovaationeuvoisto/julkaisut/liitteet/Review2015_2020.pdf

Slemmer László (1996): *A fejlődés, a Szántó-elv és a bagdadi országút (avagy: Van-e célja a fejlődésnek?)*.

Why Finland is first for education? World Economic Forum Tokyo 2016

<https://www.weforum.org/agenda/2015/05/3-reasons-why-finland-is-first-for-education/>

Zygmunt Bauman: "Social media are a trap" El Pais 25 January 2016

http://elpais.com/elpais/2016/01/19/inenglish/1453208692_424660.html

SZAKKÉPZÉS, FELNŐTTOKTATÁS





FIATALKORÚ FOGVATARTOTTAK OKTATÁSI-KÉPZÉSI LEHETŐSÉGEI

Takács-Miklósi Márta

Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet
miklosimarta@unideb.hu

Absztrakt

Tanulmányomban részletesen megvizsgálom, milyen sajátosságai vannak a fiatalkorú fogvatartottak képzésének, hogyan valósulhat meg társadalomba való visszavezetésük folyamatának segítése oktatásuk által. A téma bemutatásához fontosnak tartom körülhatárolni, kik tartoznak a fiatalkorúak kategóriájába, mégpedig speciálisan a Büntetés-végrehajtási kódex és a Büntető törvénykönyv szabályai szerint. Megvizsgálom, hogyan szervezik meg az iskolai képzést a börtönökben, milyen oktatási intézmények vesznek ma részt hazánkban ezen állami feladat biztosításában, milyen viszony jön létre az iskola és a büntetés-végrehajtási intézet között. Részletesen leírom, mi jellemzi az általános iskolai képzésekben, középfokú oktatásban való részvételt, valamint a felsőfokú tanulmányok folytatását ma hazánkban, különös tekintettel a vizsgált csoportra. Kitérek azon szabályok ismertetésére, amelyek biztosítják a felnőttkorúaktól eltérő szabályok alkalmazását fiatalkorú fogvatartottak esetében (pl. ultima ratio elv, intézkedés alkalmazásának elsődlegessége, szabadságvesztés végrehajtása során történő elkülönítés a felnőttkorúaktól). Felvázolom továbbá, hogy a fogvatartottak iskoláztatási hátránya, funkcionális analfabetizmusa, szociokulturális helyzetükből származó problémájuk kezelése milyen mértékben nehezíti meg a büntetés-végrehajtási intézetben folyó oktatási munkát, és hogyan tudnak a pedagógusok elegendő figyelmet fordítani kriminálandragógiai tevékenységük során ezen hátrányok kezelésére.

Kulcsszavak: fiatalkorú fogvatartottak; börtönoktatás; reintegráció

Bevezetés

Szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy a fiatalkorúak bűnözése Magyarországon egyre nagyobb méreteket ölt, ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül az a körülmény, hogy ez össztársadalmi problémaként jelenik meg, mellyel szemben csak komplex eszközökkel lehet hatásosan fellépni. Szükségszerű foglalkozni ezzel a témával, mert az a fiatalkorú generáció, amely most büntetés-végrehajtási intézetben szabadságvesztés-büntetését tölti, egyszer majd a társadalom részévé válik. Ebből kifolyólag abszolút nem

elhanyagolható, hogy szabadulása után tisztességes állampolgárként folytatja életét, vagy visszaesőként tölt újabb időszakokat börtönben.

Írásomban részletesen megvizsgálom, milyen sajátosságai vannak a fiatalkorú fogvatartottak képzésének, hogyan valósulhat meg társadalomba való visszavezetésük folyamatának segítése oktatásuk által. A téma bemutatásához fontosnak tartom körülhatárolni, kik tartoznak a fiatalkorúak kategóriájába. Megvizsgálom, hogyan szervezik meg az iskolai képzést a börtönökben, milyen oktatási intézmények vesznek ma részt hazánkban ezen állami feladat biztosításában, milyen viszony jön létre az iskola és a büntetés-végrehajtási intézet között. Felvázolom, hogy a fogvatartottak iskoláztatási hátránya, funkcionális analfabetizmusa, szociokulturális helyzetükből származó problémájuk kezelése milyen mértékben nehezíti a büntetés-végrehajtási intézetben folyó oktatási munkát, és hogyan tudnak a pedagógusok elegendő figyelmet fordítani kriminálandragógiai tevékenységük során ezen hátrányok kezelésére. Elméleti jellegű írásomban feldolgozom a legfontosabb hazai szakirodalmat, kitérve a kapcsolódó jogszabályok, törvények, rendeletek vonatkozó rendelkezéseire is. A dolgozat eredményei hasznosíthatóak a fiatalkorúak büntetés-végrehajtására vonatkozó ismeretek összefoglalása révén, valamint törekszem arra, hogy rámutassak a jelenlegi gyakorlat leginkább problematikus pontjaira, amely területeken célszerű lenne beavatkozni a rendszer működésébe.

Fiatalkorú fogvatartottak fogalmi körülhatárolása, jellemzői

A 2012. évi C. törvény (a továbbiakban Büntető törvénykönyv) privilegizált csoportnak tekinti a fiatalkorú elkövetőket, ugyanis kimondja, hogy a velük szemben kiszabott büntetés célja elsősorban az, hogy a fiatalkorú helyes irányba fejlődjön, és a társadalom hasznos tagjává váljon. A büntetés megválasztásakor ezért minden esetben a fiatalkorú nevelését és védelmét kell szem előtt tartani (2012. évi C. törvény 106. § (1)). A hatályos törvény a fiatalkorúval szemben alkalmazott szankció elsődleges céljaként a fiatalkorú helyes irányú fejlődését jelöli meg, ennek legfontosabb eszköze az oktatás, képzés.

A téma feldolgozásához elengedhetetlen, hogy lehatároljuk, kik tartoznak a vonatkozó törvényi rendelkezések alapján a fiatalkorúak kategóriájába. A Büntető törvénykönyv a 14. életévét betöltött, de 18. életévét el nem érő elkövetőket tekinti fiatalkorúnak. Kivételt képeznek ez alól a legsúlyosabb bűncselekmények, az élet elleni, a testi épség elleni bűncselekmények egy része (emberölés, az erős felindulásból elkövetett emberölés, a testi sértés, a rablás és a kifosztás), amelyek esetében az elkövető már a 12. életéve betöltése esetén is büntethető és felelősségre vonható (2012. évi C. törvény 105. § (1)).

A gyermek- és fiatalkori kriminalitás elsődleges jellemzője a vagyoni elleni bűncselekmények magas aránya. A bűncselekmények elkövetésében a fiatalkorú elkövetőket leginkább az anyagi haszonszerzés motiválja, többségük nehéz anyagi körülmények között él, a szülők jelentős része munkanélküli. A fiatalkorúak által elkövetett deliktumokból általában hiányzik a tervszerűség, sokkal nagyobb jelentősége van az indulatnak, a bűncselekmények elkövetésében domináns szerepe van az alkalom kihasználásának (Kasnyik, 2017). A fiatalkori bűnözés társadalmi jellemzőinek vizsgálata felhívja a figyelmet azokra a problémákra is, amelyek kezelésének lehetősége kívül áll a büntetőjog által befolyásolható területeken. Így a házasságok stabilitásának vitathatatlan csökkenése értelemszerűen kedvezőtlenül hat a gyermek- és fiatalkori kriminalitásra, tehát mindezek alapján szoros az összefüggés a bűncselekmények elkövetési motívumai és a család anyagi helyzete, illetve érzelmi viszonyai között (Kőszegi, 2013).

Az egyén első tapasztalása a társadalomról a szüleivel való kapcsolatban realizálódik, és az életkor előrehaladtával az egyre bővülő és diverzifikálódó kapcsolati háló ezt az eredeti, társadalomról alkotott képet és benyomást tovább alakítja (Gáti, 2010). A család fontossága ebből a szempontból vitathatatlan, hiszen az egyén itt látja, éli meg az elsődleges viselkedésmintákat, modelleket, gondolkodásmódokat. A családi szocializációs zavarok igen gyakran jellegzetes magatartásformákban nyilvánulnak meg, melyeknek közös sajátossága a személyiségfejlődés zavara. Ilyenkor a nem megfelelő személyiségfejlődés részeinek pótlását külső referenciakapcsolatok teszik meg, tehát ha a személyiség könnyen sodorható, befolyásolható, akkor a bűnözés felé sodródhat (Kőszegi, 2013). A fiatalkorú sok esetben azért hajlamosított a bűnözésre, mert értelmi fejlődése nem megfelelő, érzelmi életének fejlődése sérült, nincs megfelelő érték- és normarendszere, emellett kevés érzelmet kapott a családjában, ezt pótolja kerülőúton, egyben antiszociális magatartásával bosszút áll környezetén (Jármy, 2003).

Igen gyakori jelenség, hogy a fiatalok szocializációs folyamata társadalmilag nem megfelelő, nem tanulták meg és nem építették be személyiségükbe a közmegegyezésen alapuló társadalmi normákat, nem sajátították el a társadalmi értékrendet – mindez viselkedési problémákhoz, majd bűncselekmények elkövetéséhez vezet. Szintén problémákhoz vezet a kortársi kapcsolatok túlértékelt helyzete, amikor a fiatalok a családi kapcsolatok gyengesége folytán mások hatására követnek el a bűncselekményt, igen gyakran esetleg erős érzelmi motiváltság, kíváncsiság hatására (Kőszegi, 2013).

Gyakrabban válik az a fiatal bűnözővé, akinek nincsen elhelyezkedési lehetősége. Szoros az összefüggés továbbá a bűncselekmények elkövetése és az

emelkedő munkanélküliség, a felmerülő komoly társadalmi és gazdasági problémák között. Ezen a helyzeten is segíthet oktatásuk, képzésük, hogy kikerülve a büntetés-végrehajtási intézetből magasabb iskolai végzettséggel könnyebben el tudjanak helyezkedni, ami hozzájárulhat ahhoz, ne váljanak visszaesővé, be tudjanak illeszkedni a társadalomba. Az iskolázottság mértéke igen rossz képet mutat, hiszen egyre nő azon fogvatartottak aránya, akik maximum csak az első négy osztályt (alsó tagozat) végezték el büntetés-végrehajtási intézetbe kerülésük időpontjáig. A fiatalok fogvatartottakról elmondható továbbá, hogy a kinti életben általában a családi környezet miatt, a mintahiány okán sem a lehetőségük, sem a motivációjuk nem volt meg arra, hogy komolyan vegyék az intézményes tanulást (Lakos és Lőrinc, 2011), ezért is fontos oktatásukra, képzésükre különösen nagy hangsúlyt fektetni.

Fiatalok fogvatartottak oktatásának, képzésének szabályai

A fiatalok bűnözésre és egyéb deviáns magatartásokra a családok, a lakóhely, a kortársi csoportok és az iskolai környezet gyakorolják a legerőteljesebb hatást. Az oktatás – személyiségformáló, készségfejlesztő feladatát betöltve – hatékonyabban segítheti elő a fogvatartott társadalomba való beilleszkedését, legyen szó akár fiatal-, akár felnőttkorú fogvatartottakról (Ács-Bíró, 2016). A 2013. évi CCXL. törvény (a továbbiakban Büntetés-végrehajtási kódex) erre vonatkozóan részletezve előírja, hogy az elítéltek általános iskolai képzésben, betanítottmunkás-képzésben, szakmunkásképzésben vagy szakképzésben kell részesíteni, minden esetben figyelembe véve büntetésének tartamát (2013. évi CCXL. törvény 164.§ (1)). A legtöbb büntetés-végrehajtási intézetben a Pannon Oktatási Központ, valamint a Kálvin János Református Gimnázium, Általános Iskola és Szakiskola pedagógusai tanítják a fogvatartottakat. Azokban a büntetés-végrehajtási intézetekben, amelyek nem tartoznak ezen két intézmény illetékességi körébe, a Klebelsberg Központ tanárai oktatják az elítélteket.

A legtöbb fogvatartottat oktató Pannon Oktatási Központ fő tevékenységi köre kezdetben (2003) az antiszociális magatartású, illetve disszociális személyiségzavarú elítéltek, valamint az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező fogvatartottak, a roma/cigány etnikum és a halmozottan hátrányos helyzetű magyar anyanyelvű tanulók oktatása, nevelése, képzése volt. Az iskola kiemelt figyelmet fordít a szabadságvesztés büntetésüket töltő fiatalok és felnőttek oktatására is, amit országos keretek között szervez és irányít, folyamatosan növekvő számú büntetés-végrehajtási intézetben van jelen (Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakképző Iskola és Általános Iskola, 2015). A Pannon Oktatási Központ oktatói közül többen korábban a büntetés-végrehajtásban dolgoztak, így megfelelő tapasztalattal rendelkeznek ezen a

speciális területen, ami megkönnyíti munkájukat. A Kálvin János Református Gimnázium, Általános Iskola és Szakiskola többcélú intézmény, 2014-ben jött létre. Főprofilja az iskolarendszerű felnőttoktatás, baracskai, balassagyarmati és budapesti telephelyein végez általános iskolai és gimnáziumi oktatást fogvatartottak számára. Pedagógusaikat a „befogadó” település vagy intézmény dolgozói közül választják ki, mindannyian toleráns, a felnőttoktatás problémáit a tanulói részről is ismerő, több évtizedes tapasztalattal rendelkező szakemberek (Kálvin János Református Gimnázium, Általános Iskola és Szakiskola, 2016). Azokra az intézetekre vonatkozóan, amelyek nem állnak szerződéses kapcsolatban általános iskolával, a büntetés-végrehajtási intézet illetékességi területébe tartozó iskola az intézettel kötött együttműködési megállapodás alapján biztosítja az alapfokú képzést magántanulói jogviszony keretében (2013. évi CCXL. törvény 200.§).

A jogi szabályozás – az oktatást biztosító intézménytől és életkortól függetlenül – az elítélt jogaként határozza meg az általános iskolai tanulmányok folytatását, arra a fogvatartott nem kötelezhető. 1993 előtt kötelezettségként még szerepelt a fogvatartottak számára az alapfokú oktatásban való részvétel, ha nem rendelkeztek általános iskolai végzettséggel. Az általános iskolai tanulmányok 40 éves korig kötelező folytatásának eltörlését követően 1993-tól érezhetően csökkent az azt igénybe venni kívánó fogvatartottak száma. Ennek ellensúlyozására az 1995. évi törvénymódosítás megteremtette annak lehetőségét, hogy abban az esetben, ha az elítélt munkavégzés helyett tanulmányokat folytat, ennek idejére anyagi támogatásban részesüljön. Ösztöndíj biztosításával igyekszik a büntetés-végrehajtás rávenni az elítélteket arra, hogy minél nagyobb számban vegyenek részt az intézetekben folyó oktatásban. A fogvatartottak tanulásban való részvételi hajlandóságát növelő fontos szabály tehát, hogy amennyiben az elítélt általános iskolai oktatásban vesz részt, középfokú iskolába jár, szakképzésben vagy továbbképzésben vesz részt, képzésének ideje alatt ösztöndíjban részesül, aminek összege az alapmunkadíj negyede (2013. évi CCXL. tv. 181.§ (2)).

A Büntetés-végrehajtási kódex elítélt végrehajtás tényéből eredő jogaként rendelkezik az önképzés, valamint az általános iskolai képzésben való részvétel jogáról. Ennek a megfontolásnak a háttérében az áll, hogy a fogvatartottaknak csak kis hányada van abban a helyzetben, hogy az oktatásban kitartással és sikerrel vegyen részt, sokuknak negatív múltbeli tapasztalataik vannak az oktatással, neveléssel kapcsolatban. Meg kell tehát kísérelni ezt a hátrányt orvosolni a börtönben. Azokban az intézetekben, ahol nem szervezhető meg az oktatás, a fogvatartottak magántanulóként folytathatják tanulmányaikat. Az oktatással, művelődéssel kapcsolatban felmerülő költségek alacsonyak a börtön

általános fenntartási költségeihez képest. A büntetés-végrehajtási képzéseket a büntetés-végrehajtási intézetek, a BVOP (Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága) és állami források finanszírozzák. Tehát az anyagi megfontolások nem hátráltathatják a börtönben való oktatás megvalósítását (Lakos és Lőrinc, 2011).

A Büntetés-végrehajtási kódex rögzíti, hogy az alapfokú iskolai végzettség megszerzését különösen ösztönözni és támogatni kell, hiszen alapvető érdek, hogy a fogvatartottak legalább az általános iskola nyolc osztályát elvégezzék. Ennek érdekében az alapfokú oktatásban résztvevők tanszereit, tankönyveit és az oktatás egyéb költségeit a büntetés-végrehajtási szervezet biztosítja (16/2014. (XII. 19.) IM-rendelet 117.§ (5)). Az alapfokú képzés, az általános iskolai végzettség megszerzése érdekében két további részletszabály is lehetőségeket biztosít a fogvatartottak számára. A 2013. évi CCXL. törvény 164.§ (2) értelmében arra is van mód, hogy az elítéltet kérelmére másik végrehajtási intézetbe szállítsák, feltéve, hogy a jelenlegi intézmény a tanulás feltételeit nem tudja részére biztosítani. Abban az esetben, ha az alapfokú oktatásban részt vevő elítélt tudásszintje a bizonyítványában feltüntetettekhez képest nagyfokú lemaradást mutat, az elítélt részére a felzárkóztatást biztosítani kell (16/2014. (XII. 19.) IM-rendelet 117.§ (6)).

A középfokú oktatásban való részvételt az elítélt kérelmére a parancsnok engedélyezheti. Ez a forma az alapfokú oktatáshoz képest más elbírálás alá esik. A középfokú oktatásban való részvétel már nem az elítéltet általánosan megillető jog, annak érvényesülését csak indokolt esetekre (például akkor, ha a megkezdett tanulmányok folytatása összeegyeztethető a büntetés-végrehajtás körülményeivel) szorítja, ezzel is kifejezve a tanuláshoz való jog korlátozott voltát (2013. évi CCXL. törvény 164.§ (1)).

Az alapfokú oktatás mellett államilag elismert szakképzés is folyik a büntetés-végrehajtási intézetekben, a fogvatartottaknak lehetőségük van szakmát szerezni büntetésük letöltésének ideje alatt. A legtöbb OKJ-s képzés alapját az általános iskolai végzettség adja, de akadnak olyan képzések is, amelyek érettségi bizonyítványhoz kötöttek. Számtalan olyan szakma van, amelynek oktatása – kis eszközigénye következtében – könnyen megvalósítható az intézetekben. A cél, hogy a szakmát tanulók ne csak elméleti ismereteket szerezzenek a képzés során, hanem gyakorlati tapasztalatot is. A fogvatartottak körében elsősorban a hétköznapi életben könnyen használható képzések (pl. konyhai kisegítő, ECDL, parképítő, karbantartó, térburkoló, kárpitós, karbantartó, festő-mázoló, kisművekezelő, építő- és anyagmozgatógép-kezelő) a népszerűek. OKJ-s végzettséget adó szakképzéseket nemcsak a letöltő házakban, hanem a megyei házakban is indítanak (Lakos és Lőrinc, 2011), ezzel is segítve a

büntetés-végrehajtási intézetből szabaduló fiatal- és felnőttkorú fogvatartottak társadalomba történő beilleszkedését.

Speciális, fiatalkorú fogvatartottakra vonatkozó büntetés-végrehajtási szabályok

A fiatalkorúakra vonatkozó hatályos büntető anyagi és eljárásjogi szabályok a felnőttekre vonatkozó rendelkezések egyszerű adaptációjaként értelmezhetők, a jelenlegi szabályok nem veszik kellőképpen figyelembe a fiatalokra jellemző fejlődési sajátosságokat. A célcsoport különleges jellegzetességei miatt szükség lenne speciális szabályok megalkotására és törvénybe iktatására a fiatalkorúak büntetésére, annak végrehajtására vonatkozóan (Ligeti, 2006). Véleményem szerint indokolt lenne tehát mielőbb megalkotni a fiatalkorúak büntető igazságszolgáltatási törvényét, továbbá biztosítani a gyermekvédelmi rendszer eszközeinek és a fiatalkorúak büntetőjogának összhangját.

Ha speciálisan erre a területre vonatkozó törvény még nem is született, azonban kiemelhető néhány olyan előírás, amely legalább részben biztosítja az eltérő szabályok alkalmazását fiatalkorú fogvatartottak esetében. Fontos hangsúlyozni, hogy fiatalkorúak esetén központi szerepet kap az ultima ratio elv, azaz szabadságvesztés velük szemben csak végső eszközként alkalmazható. Jelentős különbség továbbá a felnőtt fogvatartottakhoz képest, hogy fiatalkorúval szemben elsősorban intézkedést kell alkalmazni. További előírás, hogy szabadságelvonással járó intézkedést alkalmazni vagy büntetést kiszabni csak akkor lehet, ha az intézkedés vagy a büntetés célja más módon nem érhető el. Amennyiben mégis intézkedésre vagy büntetésre kerül sor, végrehajtásának rendjét úgy kell kialakítani, hogy az a fiatalkorúak tekintetében a gyermekek jogainak érvényesülését is szolgálja (2012. évi CCXL. törvény 1.§ (2)).

A Büntetés-végrehajtási kódex hangsúlyozza, hogy a szabadságvesztés végrehajtása során különös gondot kell fordítani a fiatalkorú oktatására, személyiségének fejlesztésére és testi fejlődésére, a tankötelezettség érvényesítésére, az első szakmához jutás lehetőségére (2013. évi CCXL. törvény 192. § (4)). A jogi szabályozás számos fontos szabályt rögzít még a fiatalkorúak privilegizált csoportjára vonatkozóan. Egyrészt többletlehetőségeket biztosítanak a fiatalkorúak számára a pedagógussal való kapcsolattartásra vonatkozóan, másrészt támogatják a megkezdett tanulmányok folytatását, illetve magántanulói viszony fenntartását (vö. 2013. évi CCXL. törvény 196-198. §). A fiatalkorú kapcsolatot tarthat az oktatási-nevelési intézménye pedagógusával tanulmányi és vizsgakötelezettsége, illetve személyiségfejlődése érdekében. Megkezdett tanulmányok esetén a jogszabály lehetővé teszi azt,

hogy a fiatalkorú eleget tudjon tenni vizsgakötelezettségének. A büntetés-végrehajtási intézet ennek érdekében gondoskodik az előállításáról, ha ehhez az oktatási intézmény vezetője és az intézet parancsnoka is hozzájárul. Sajátos helyzet jön létre abban az esetben, ha a fiatalkorú az intézeten kívüli oktatást nyújtó intézménnyel kíván tanulói vagy magántanulói jogviszonyt létesíteni. Erre is van lehetőség, ebben az esetben az iskolálatogatási és vizsgakötelezettség az oktatási intézményben történik.

A Büntetés-végrehajtási kódex talán legfontosabb, fiatalkorúak védelme érdekében rögzített rendelkezése, hogy abban az esetben, ha mégis letöltendő szabadságvesztés kiszabására kerül sor, annak végrehajtása során a fiatalkorúakat a felnőttektől el kell különíteni. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a fiatalkorúak szabadságvesztését külön büntetés-végrehajtási intézetben vagy az intézet elkülönített részében kell végrehajtani (2012. évi CCXL. törvény 99. § (1); 192. § (2)). Ez jelenleg Magyarországon több, kifejezetten a részükre kialakított intézetben zajlik.

A Tököli Fiatalkorúak Büntetés-végrehajtási Intézete az első, speciálisan fiatalkorúak részére kialakított intézet. Országosan a legnagyobb – fiatalkorúak befogadására alkalmas – intézet, mely alapfeladatoként fiatalkorú fogvatartottak elhelyezését, ezen belül elítéltek, előzetesen letartóztatottak vagy elzárást töltők elhelyezését biztosítja (vö. Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága, 2016). 1997-ben hozták létre a Fiatalkorúak Regionális Büntetés-végrehajtási Intézetét Kecskeméten. A 30 fő (20 fiatalkorú fiú és 10 fiatalkorú lány) befogadására alkalmas létesítményt úgy tervezték, hogy lehetőség legyen (és kötelező is) az egyágyas cellánkénti elhelyezésre (Czenczer, 2008). 2002-ben jött létre a Fiatalkorúak Regionális Büntetés-végrehajtási Intézete Szirmabesenyőn a 3/2002. (III. 26.) IM-rendelet alapján. Az új intézet a Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Heves megyében lakó fiatalkorú férfi fogvatartottak szabadságvesztésével, valamint előzetes letartóztatásával összefüggő büntetés-végrehajtási feladatokat látja el (Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága, 2016b). Hazánk legújabb és legmodernebb, a nemzetközi elvárásoknak is megfelelő, 50 fő részére fenntartott Fiatalkorúak Regionális Büntetés-végrehajtási Intézete Pécssett nyílt meg 2006. május 5-én a PHARE projekt keretében. Ez az intézet fiatalkorú fiúk szabadságvesztés-büntetését és előzetes letartóztatásának feladatait látja el (Czenczer, 2008).

Különbségek vannak az intézmények között az oktatás megszervezésének módját tekintve, szoros összefüggésben az ott elhelyezett fiatalkorú fogvatartottak számának alakulásával. A fiatalkorúak szirmabesenyői és tököli intézeteiben a nagyobb fogvatartotti létszám lehetővé teszi saját iskolarendszerű oktatás működését, ezekben az intézetekben a Pannon Oktatási Központ tanárai

oktatnak. A pécsi és a kecskeméti intézet, tekintettel az ott elhelyezhető kevesebb számú fiatalra, több civil szervezettel, helyi iskolával és önkormányzattal alakított ki tartós kapcsolatot a fiatalok oktatására, nevelésére. Ezen intézetekben jellemző az, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekkel együttműködő iskolák tanítói tartják az órákat, és ezen iskolák is biztosítják az intézet fogvatartottjai részére a tananyagot, tankönyveket, valamint a bizonyítványokat (Czencer, 2008).

A fiatalok fogvatartottak tanulásának sajátos szabályai, nehézségei

A fogvatartottak iskoláztatási hátránya, funkcionális analfabetizmusa, szociokulturális helyzetükből származó problémájuk kezelése nagymértékben megnehezíti a büntetés-végrehajtási intézetben folyó oktatási munkát, hiszen a pedagógusoknak kriminológiai tevékenységük során nagy figyelmet kell fordítaniuk ezen hátrányok kezelésére is (Steklács és Szinger, 2010). Sajnálatos módon ugyanakkor a büntetés-végrehajtási intézetekben oktató tanárok a biztonsági felkészítésen túl semmilyen speciális felkészítésben nem részesülnek, autodidakta módon, a kollégáktól tippet kapva készülnek fel a börtönben rájuk váró oktatási tevékenységre.

A jogszabályok számos kedvezményt biztosítanak a fiatalok fogvatartottak számára. Ennek hátterében az a tény áll, hogy fiataloknál az iskolai oktatásban való részvételnek lényegesen fontosabb szerepe van, mint felnőttek esetében. A fiatal fogvatartottak átlagosan gyengén fejlett személyiséggel, alacsony neveltségi szinttel, sérült szocializációs folyamattal kerülnek be az intézetbe (Lakos és Lőrinc, 2011). Jelentős azoknak az elítélteknek az aránya, akik nem fejezték be általános iskolai tanulmányaikat, és nagyon alacsony a középfokú végzettségűek száma (Hegedűs, 2012). A büntetés-végrehajtási intézeteknek a fiatalok fogvatartottak nevelése során mindenképp a bűnözői karrier kialakításának megakadályozását, a bűnisméltés megelőzését kell szem előtt tartani (Budai, 2017). A helyzetet azonban tovább bonyolítja, hogy a fogvatartottak sokszor nehezen birkóznak meg a börtönélettel, nem megfelelően kezelik a felmerülő problémákat, gyakran igen agresszívan reagálnak az őket ért hatásokra. Kutatások (pl. McMurrán és McGuire, 2005) alapján a személyközi problémák nem megfelelő feldolgozása, az egyén és/vagy a környezete számára nem adekvát problémamegoldás jelentős szerepet játszik abban, hogy valaki hogyan kezeli a börtönélet frusztrált helyzeteit, agresszívan viselkedik vagy sem társaival (Szilágyi és Kasik, 2015). Hazánkban számos vizsgálat ismert a szociális kompetencia (pl. Zsolnai és Józsa, 2013) és a szociálisprobléma-megoldás (Guti és Kasik, 2015) jellemzőivel kapcsolatban. Elítéltek körében adaptáció és agressziókutatást többen végeztek

már (Boross, 1979; Huszár, 1995), 2014-ben pedig a szociálisprobléma-megoldást vizsgáló felmérés történt (Szilágyi és Kasik, 2015). A kutatás rámutatott, hogy az agresszió fontos szerepet tölt be a börtönökben. A szubkultúra érték- és normarendszere bizonyos esetekben el is várja az agresszió különböző formáit, a szubkultúra szerveződésében jelentős szerepe van az erőszaknak. Boross és Csetneky (2000) vizsgálatai is azt mutatták, hogy „a fiatalok, fiatal felnőttek agresszivitásuk révén könnyen beilleszkednek a börtönön belüli társadalomba, mely működéskének egyik fontos vezérelve az erőszak, sikeres vagy sikertelen használata határozza meg az egyén helyét a hierarchiában” (Szilágyi és Kasik 2015. 64.).

A fiatalok személyisége még kialakulóban van, éppen ezért esetükben eredményesebb lehet a nevelés, mint a felnőtteknél. Az elítéltek pedagógiai, pszichológiai motiválása ugyanakkor igen nehéz, több okból kifolyólag. Egyrészt azért, mert a fogvatartottak igen gyakran tanulási nehézségekkel küzdenek, életük során rengeteg tanulási kudarccal szembesültek, ennek hátterében számos pszichológiai és pedagógiai probléma állhat. Másrészt a tanulási nehézségek megjelenéséhez hozzájárul a kényszerközösség zavaró hatása, a kialakult rossz tanulási szokások, illetve a tanulási stratégiák hiánya is. A börtönben oktató tanárnak a fogvatartottakra nem csupán diákként kell tekintenie, hanem olyan személyként is, akinek alakítani és formálni kell egész magatartását, tevékenységét, életszemléletét (Csukai, 2014). Az életkori sajátosságokra tekintettel indokolt a fiatalok felnevelésétől (részben) eltérő büntetőjogi és büntetés-végrehajtási szabályozása, mivel speciális fogvatartotti kategóriának minősülnek.

Nem hagyható figyelmen kívül a büntetés-végrehajtásban megvalósuló felnőttképzés sajátosságainak vizsgálata során a fogvatartotti populáció sajátos helyzetéből adódó módosító tényezők rendszere. A pedagógiai folyamatban ugyanis figyelembe kell venni a célcsoport sajátos szociológiai és pszichológiai, valamint andragógiai jellemzőit. Fontos lenne az így keletkező előnyöket felerősíteni, a hátrányokat közömbösíteni. A büntetés-végrehajtási intézetekben lévő fogvatartottak esetén ezek a jellemzők nagymértékben eltérhetnek az átlag felnőtt populáció sajátosságaitól (Kassai, 2008). Különösen fontos a résztvevő központú módszerek alkalmazása, valamint a csoporton belüli interaktív kommunikáció biztosítása, ami hatékony formája az együttműködésnek és a társas tanulásnak (Molnár, 2017; Simándi és Vizstent, 2017).

A beiskolázottak között sok az iskolai végzettséggel rendelkező funkcionális analfabéta (Kassai, 2008; Lakos és Lőrinc, 2011; Maurer, 2010). Ezek a fogvatartottak – bár iskolai végzettségük megvan – a mindennapi tevékenységük során nem használják rendszeresen az elsajátított ismereteiket. Így a hétköznapi

életben adódó információ-feldolgozási műveleteket csak gyenge hatásokkal képesek elvégezni. Számukra csak akkor eredményes a képzés, ha előtte önképzőkörök, ismeretfrissítő szakkörök segítségével fejlesztik kompetenciáikat (Lakos és Lőrinc, 2011). A felsorolt okok miatt lemorzsolódott felnőttek aránya jóval magasabb a börtönoktatásban a hagyományos felnőttoktatáshoz, -képzéshez képest.

Elengedhetetlen, hogy építsünk a már jelen levő, illetve a tanulás folyamatában kialakuló motívumokra, amelyek serkentése a pedagógus kompetenciái közé tartozik. A fiatalok fogvatartottak esetében a tanulás folyamatában kialakuló motívumoknak kiemelt szerepük van. Az oktatásra vonatkozó motivációk sokszor magának az osztályteremnek, a körlettől való távollétnek szólnak, nem is igazán a tanulás élményéért jelentkeznek oktatásra, hanem azért, mert legalább a tanulással töltött időt sem kell a zárkában tölteni (Kassai, 2008).

További nehézségeket okoz az iskolai szocializáció hiánya, ez távolabbi hatásokat is gyakorol a fiatalok fogvatartottak személyiségének fejlődésére. A legtöbb fiatal nemcsak a tanulási folyamatokból esett ki, hanem az iskolai szocializáció fontos részét képező közösségi tevékenységeken sem vett részt (pl. osztálykirándulás, múzeumlátogatás, színház, vetélkedők). A gyerekek motiválatlanok, a tanuláshoz általában nem kapnak szülői segítséget. Az intézetekbe kerülő gyerekek zöme korábban igen gyakran magántanuló volt, illetve egy-két osztályról van bizonyítványuk. Mindezen körülményekből kifolyólag a tanulás folyamata kudarcokkal, negatív élményekkel teli, fölösleges és unalmas tevékenységnek tűnik szemükben, megnehezítve számukra azt, hogy büntetésük ideje alatt eredményes tanulmányokat folytassanak, majd szabadulásuk után a társadalom hasznos tagjává váljanak (Czencser, 2008). A társadalomba történő visszailleszkedéshez nyújtanak segítséget az állami intézmények, a pártfogó szolgálat, alternatív szankciók mellett a civil szervezetek, nem kormányzati szervezetek is.

Alternatív szankciók, a civil szervezetek szerepe

A klasszikus büntetés-végrehajtás, szabadságelvonó büntetések alkalmazása mellett célszerű lenne növelni az alternatív szankciók arányát, melyek minden esetben a végrehajtandó szabadságvesztés-büntetés alternatívájaként szolgáló szankciók. Alkalmazásuk elsősorban a kisebb súlyú bűncselekmények esetében indokolt. Közösségben végrehajtott és különböző szabadságkorlátozással kombinált felügyeletet jelentenek, melyek az elkövető számára a reintegrációhoz szükséges támogatást is nyújtják (Gönczöl, 1996).

A börtönbüntetés szétszakítja a közösségi és családi kapcsolatokat, csökkenti az elkövető szándékát és képességét is, hogy felelősséget vállaljon tetteiért. Ugyanakkor a közösségben végrehajtott büntetések előnye, hogy kiküszöbölik az elzárás mind az egyénre, mind a társadalomra káros hatását, illetve az életkori sajátosságok miatt a fiatalok esetében a börtönszocializáció és a reszocializáció esélye is nagyobb, mint a felnőttek esetében (Kerezi, 1996), ezért lenne indokolt csak a legsúlyosabb bűncselekmények elkövetésekor alkalmazni a börtönbüntetést.

Hasznos lenne tehát nagyobb teret engedni az alternatív szankciók alkalmazásának enyhébb súlyú bűncselekmények esetében, ami egy világos, átlátható keretekkel működő büntetőpolitikába illeszkedve talán hatékonyabb eszköz lehetne a szabadságvesztésnél a bűnisméltés megelőzésében. Osztom Kasnyik (2017) arra vonatkozó véleményét, hogy indokolt lenne létrehozni egy regionálisan szerveződő, nem teljesen zárt intézményhálózatot a fiatalkorú bűnelkövetők elhelyezése céljából. Ez egyszerre biztosítaná a hatóságok kontrolligényét, a nevelés és foglalkoztatás korai elkezdésének lehetőségét anélkül, hogy a befogadottnak el kellene szenvedniük egy totális intézmény hátrányait. Ez annál is inkább fontos, mert számos esetben már nem elegendők az alternatív eszközök, szükség van a fiatalkorú környezetéből való kiemelésére, ugyanakkor nem indokolt a büntetés-végrehajtási intézetben való elhelyezése.

Fontos jogintézmény az alternatív szankciók közé sorolható pártfogó felügyelet, ami jelenleg is működik hazánkban, azonban érdemes lenne ennek nagyobb teret engedni. A Büntető törvénykönyv 119. §-a kimondja a pártfogó felügyelet szükségességét fiatalkorú bűnelkövetők esetében. Pártfogó felügyelet alatt állnak feltételes szabadság, próbára bocsátás, felfüggesztett szabadságvesztés, javítóintézeti nevelésből való ideiglenes elbocsátás és vádemelés elhalasztása esetén. Kerezi (1996) szerint ez az eljárás egyrészt kontroll, másrészt támogató funkciót tölt be, így a pártfogó tevékenységköre a büntetőpolitika és a szociálpolitika kapcsolódási pontjain jelölhető ki. A pártfogó feladata, hogy az előírt magatartási szabályokat a fiatalkorúval betartassa, ezzel járulva hozzá a bűnisméltés csökkentéséhez. A büntetés-végrehajtási intézetekben csoportos tájékoztatókat, egyéni meghallgatásokat tartanak, valamint a munkába álláshoz szükséges okmányok intézésében vesznek részt. Szintén az ő feladatuk a lakhely és a munkahely keresésének, az esetleges kezelés, tanulmányok folytatásának előkészítése, valamint a családok felkészítése a visszafogadásra (Kovács, 2008).

A fiatalkorú fogvatartottak védelme, segítése érdekében az egyes szakterületek együttműködése elengedhetetlen, így oktatásuk mellett különösen nagy figyelmet kell szentelni családi kapcsolataik ápolására

családterápiás foglalkozással és családi konzultáció megtartásával; szenvedélybetegségek káros hatásainak megismerése: családsegítő központ, drogambulanciák segítségével; útmutatás nyújtására az elkövetővé vagy áldozattá válás elkerülése érdekében egyházak, civil szervezetek bevonásával (Büntetés-végrehajtási Szervezet Oktatási, Továbbképzési és Rehabilitációs Központja, 2017).

A fiatalok társadalomba való beilleszkedésének segítéséhez igénybe kell venni a fiatalok hozzátartozóinak és a gyámhatóságnak a segítségét is a felnőttkorú fogvatartottaknál előírt oktatási intézmények, pártfogó felügyelet, egyéb állami szervek és civil szervezetek mellett (2013. évi CCXL. törvény 192. § (3)). Kiemelt jelentőségű, hogy a civil szervezet és a büntetés-végrehajtási intézet együttműködve, közösen dolgozzon a fogvatartottak reszocializációjának támogatásán. A büntetés-végrehajtás és a civilek a segítő szándék jegyében, de külön-külön tevékenykednek, ami a hatásfokot nagymértékben csökkenti. Kívánatos ezért, hogy a szakemberek, munkatársak kölcsönösen megismerjék egymást, aminek következtében a folyamatos jelenlét, valamint a kommunikáció mindkét félnél attitűdváltozáshoz vezethet (Csáki és Mészáros, 2005). A civil szervezetek legfőbb célja a büntetőeljáráshoz terheltnek minősülő megkeresése, gondozása, képzése, mentálhigiénés ellátása, reszocializációja, (re)integrációja, rehabilitációja. „A civileknek azért kell bejárniuk a börtönökbe, hogy kéznél legyenek, ha szükség van rájuk, és azért kell kéznél lenniük, hogy rá lehessen döbbedni, hogy rájuk van szükség. Hogy pusztán jelenlétükkel is bizonyíthassák: van palló átkelni a fölött az irdatlan mélység fölött, amit egy érzékenyebb rab megnyílni lát maga előtt!” – fogalmaz Végh (2008. 88.).

Alapvetően más az állami és a civil intézmények mozgásterét és a rendelkezésükre álló lehetőségek tára, más eszközökkel dolgozhatnak ugyanazon területen, de más szférában tevékenykedők. A civil szervezetek szakmai munkájuk során anyagi vonatkozásban nagyobb rugalmassággal bírnak az állami szféra bürokratikus felépítésével szemben. Az állami szervezettel való együttműködés akadálya elsősorban az eltérő szemlélet, míg más civil szervezetekkel való közös munkában akadályt képező tényező a közös anyagi források megszerzése, a pályázatok elnyerése (Kovács, 2008).

Számos hazai civil szervezet célja igencsak összetett, túlmutat a fogvatartottak oktatásán, képzésén, komplexebb küldetéssel rendelkezik. Ide sorolhatjuk a fogvatartottak és a szabadultak társadalmi és munkaerőpiaci beilleszkedésének támogatását, a társadalmilag leszakadt rétegek felzárkóztatását és az esélyegyenlőség megteremtését célul kitűző civil szervezeteket. Ezek tevékenyen hozzájárulnak a társadalmi integrációs folyamatok kialakításához, a büntetés-végrehajtásban a nevelés, oktatás,

képességfejlesztés, kulturális tevékenység és hátrányos helyzetű csoportok társadalmi esélyegyenlőségének elősegítése által. Ilyen összetett célt tűzött ki például a Váltó-sáv Alapítvány, amely egy országosan működő civil szervezet, célja a fogvatartottak és a szabadultak (elsősorban fiatalok, 16–35 évesek) társadalmi és munkaerőpiaci beilleszkedésének támogatása, azaz a büntetőeljárásban terheltnek minősülők megkeresése, gondozása, képzése, mentálhigiénés ellátása és reszocializációja (Csáki és Mészáros, 2003). Fontos sajátosság a kötetlenség a civil szervezetek életében, például lehetőségük van munkájukba exkriminális fiatalokat bevonni, akik klienseik számára olyan példát jelenthetnek, ami hozzájárulhat a „helyes út” megtalálásához.

Összegzés

A büntetés-végrehajtási szervezet alapvető feladata az antiszociális késztetéseket erősítő környezeti hatások kizárása, csökkentése, különösen hangsúlyos mindez a fiataikorú elkövetők esetében. A fogvatartottak társadalomba való visszailleszkedésének, reintegrációjának elérése érdekében úgy kell szervezni a büntetés-végrehajtást, hogy a feladatok ellátásával közelebb jusson a rendszer a deklarált célhoz, a fogvatartottakkal való méltányos és humánus bánásmódhoz, ezen keresztül a visszailleszkedés segítéséhez (Garami, 1997). A társadalomból való tartós kirekesztettség által gyengül a fogvatartottak önértékelése, önbecsülése, önálló életvitelre való képessége, valamint kommunikatív képessége, ami fiataikorú fogvatartottak esetében a felnőtteknél is összetettebb helyzetet teremt, hiszen személyiségük még kiforratlan (Burik, 2011). Ezen hiányosságok elsajátításához nyújt segítséget az oktatás, a tanárok jelenléte a börtönök falai között – e témát elemezte ez a tanulmány, melyben nagy hangsúlyt fektetett a fiataikorú fogvatartottak helyzetének bemutatására.

A büntetés-végrehajtási intézetbe bekerülő fiatalok negatív élményekkel terheltlen, motiválatlanul, számtalan kudarcral a hátuk mögött kezdik meg intézetbeli tanulmányaikat. Központi jelentőségű kérdés, hogy sikerüljön meggyőzni a fiatalot a tanulás, ismeretszerzés, iskolai végzettség megszerzésének fontosságáról, hozzájárulva így ahhoz, hogy fejlessze képességeit, készségeit a börtönben töltött időszak alatt (Czencser, 2008). Különösen fontos lenne ezzel a kérdéssel eredményesebben és hatékonyabban foglalkozni, hiszen a fogvatartottak iskolai végzettsége, előképzettsége alacsonyabb a társadalmi átlagnál, ami jelzi, hogy a bűnelkövetők többségénél a normál szocializációs folyamatokban zavarok keletkeztek.

Tény ugyanakkor, hogy abban az esetben, ha a bűnelkövetőt eredményesen akarjuk befolyásolni, a szabadságvesztés-büntetést olyan intézkedésnek kell tekintenünk, amely alkalmat ad a reintegrációra, és nem zárul le a szabadulás

pillanatában, hanem más módszerekkel, megváltozott feltételek között folytatódik tovább. Hasznos lenne tehát nagyobb hangsúlyt fektetni az utógondozásra, pártfogó felügyeletre, célszerű lenne a fiatalkorú által elkövetett bűncselekményekért való felelősséget is a fiatalkorú szüleire, szülőjére is kiterjeszteni. Több és speciálisan képzett szakemberre lenne szükség a fiatalkorúakkal való foglalkozásban, elengedhetetlen az egyes szakterületek együttműködése. A fiatalkorú fogvatartottak oktatása mellett különösen nagy figyelmet kell szentelni családi kapcsolataik ápolására családterápiás foglalkozással és családi konzultáció megtartásával; a szenvedélybetegségek káros hatásainak megismertetésével, így több szociális munkásra, pszichológusra lenne szükség a velük való hatékony foglalkozásban.

Az állami intézmények feladatkörét emellett fokozatosan a társadalom más közösségeinek, egyházi és civil szervezeteinek kellene kiegészíteniük, így segítve elő a börtönből szabadultak társadalomba történő hatékonyabb be-, illetve visszailleszkedését (Márkus, 2016). A börtönbüntetésüket letöltő fogvatartottak társadalomba történő beilleszkedése mindannyiunk közös érdeke, így elengedhetetlen az állami szervek mellett a civil szervezetek és a befogadó társadalom irányukban tanúsított aktivitása.

Irodalom

- 16/2014. (XII. 19.) IM-rendelet a szabadságvesztés, az elzárás, az előzetes letartóztatás és a rendbíróság helyébe lépő elzárás végrehajtásának részletes szabályairól
2012. évi C. törvény a Büntető törvénykönyvről
2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról
- Ács-Bíró Adrienn (2016): Szakképzés és foglalkoztatás a rácsok mögött. Tapasztalatok a Kalocsai Fegyház és Börtönben. *EDU*, 6(3) 147–156.
- Borgulya Zoltán (2004): Utolsó esély a reintegrációhoz – Börtönoktatás az EU-ban. *Börtönügyi Szemle*, 23(3) 65–70.
- Boros János (1979): Agresszivitás a börtönben. *PhD-értekezés*. ELTE, Budapest.
- Boros János és Csetneky László (2000): *Börtönpszichológia*. Rejtjel Kiadó – Rendőrtiszti Főiskola, Budapest.
- Budai Gábor (2016): Fogvatartottak képzése és foglalkoztatása a Pálhalmi Országos Büntetés-végrehajtási Intézetben. *Börtönügyi Szemle*, 36(1) 5–21.
- Burik Mónika (2011): *A magyar és külföldi büntetés-végrehajtási intézetek pénzügyi és gazdasági tevékenységének összehasonlítása*. Doktori értekezés. Nyugat-magyarországi Egyetem Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola, Sopron. http://www.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/ktk/Kepzes_doktori/2011/2011_Burik_Monika_d.pdf 179 p.
- Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (2016a). *Tököl – az Intézet története*. Elérhető: <http://bv.gov.hu/tokol-az-intezet-tortenete>

- Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (2016b). *Fiatalokorúak Regionális Bv. Intézete Szirmabesenyő*.
<http://bv.gov.hu/miskolc-fiatalokoruk-regionalis-bv-intezete-szirmabesenyo>
- Büntetés-Végrehajtási Szervezet Oktatási, Továbbképzési És Rehabilitációs Központja (2017): Szakképzés ráépülés (középfok) reintegrációs jegyzet.
<http://bv.gov.hu/download/4/3d/a1000/F%20C5%91fel%20C3%BCgyel%20C5%91%20r%20C3%A1%20C3%A9p%20C3%BCl%20C3%A9s%20k%20C3%B6z%20C3%A9pfok%20C3%BA%20reintegr%20C3%A1ci%20C3%B3s%20jegyzet%202017%20v2.pdf>.
- Czenczer Orsolya (2008): *Fiatalokorúak reszocializációs nevelése a szabadságvesztés büntetés alatt*. Doktori értekezés. Kézirat.
http://corvina.kre.hu:8080/phd/Dr.KapaCzenczerOrsolya_PhD_dolgozat.pdf
- Csáki Anikó és Mészáros Mercédesz (2005): Szociális munka a büntetés-végrehajtásban és az utógondozásban. *Esély*, 15(2) 95–114.
- Csukai Magdolna (2014): Oktatás a büntetés-végrehajtási intézetekben. *Hadtudományi Szemle*, 7(4) 188–194.
- Garami Lajos (1997): Támogató háttér. A nevelői funkció változásáról. *Börtönügyi Szemle*, 16(3) 71–80.
- Gáti Annamária (2010): *Aktív állampolgárság Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. Másodelemzés nemzetközi adatbázisok és szakirodalom alapján*. Elérhető:
<http://www.tarki-tudok.hu/?page=hu/aktiv-allampolgarsag/25-aktiv-allampolgarsag-magyarorszag-nemzetkozi-osszehasonlitasban>.
- Gönczöl Katalin (1996): Devianciák, devianciakontroll, bűnmegelőzési stratégiák. In: Gönczöl K. és mtsai (szerk.): *Kriminológiai ismeretek bűnözés, bűnözéskontroll*. Corvina Kiadó, Budapest. 127–130.
- Hegedűs Judit (2012): *Fiatalokorúak Büntetés-végrehajtási Intézete*.
http://tokolbv.hegedus.name/index_elemei/tokolbvbemutato.pdf
- Huszár László (1995): Alkalmazkodás. Hosszúidős elítéltek börtön-adaptációja. *Börtönügyi Szemle*, 14(2) 21–34.
- Igaz Barbara és Kenese Attila (2014): *A gyermekbűnözők, avagy a büntethetőségi korhatár kérdései*.
[http://www.jogiforum.hu/files/publikaciok/igaz_barbara__kenese_attila__a_gyermekbunozok\[jogi_forum\].pdf](http://www.jogiforum.hu/files/publikaciok/igaz_barbara__kenese_attila__a_gyermekbunozok[jogi_forum].pdf)
- Jármay Tibor (2003): *Közösség, bűnözés, megelőzés*. Zempléner Civil Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Kálvin János Református Gimnázium, Általános Iskola és Szakiskola (2016). *Bemutakozás*.
<http://www.kalvinsuli.hu/index.php/bemutakozas>
- Kassai Attila (2008): A szakképzés speciális pedagógiai kérdései börtönkörülmények között. *Börtönügyi Szemle*, 27(3) 25–33.
- Kerezi Klára (1996): Az alternatív büntetések és végrehajtásuk. In: Gönczöl K. és mtsai (szerk.): *Kriminológiai ismeretek bűnözés, bűnözéskontroll*. Corvina Kiadó, Budapest. 379–393.
- Kőszegi Szilvia (2013): Fiatalokorú bűnözők re-integrációs esélyei. *Gazdaságtudományi Szemle* (5)7
<http://epa.oszk.hu/02000/02065/00007/pdf/>

- Lakos Zsuzsa és Lőrincz József (2011): Amikor mákos az iskolaköpeny – fiatalok elítéltek oktatása. *Börtönügyi Szemle*, 30(4) 31–40.
- Ligeti Katalin (2006): *A fiatalok büntető igazságszolgáltatási Törvényének koncepciója*. Büntetőjogi Kodifikáció 2. szám, 21–36. Elérhető: <http://ujbtk.hu/buntetojogi-kodifikacio-2006-2/>
- Márkus Edina (2016): *Amikor a harmadik az első: A civil szektor többféle nézőpontból*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Maurer Péter (2011): Mi lehet a baj az oktatással a büntetés-végrehajtási intézetekben? *Scientia Pannonica Tudományos Folyóirat*, 3(1)
http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=116&Itemid=28.
- McMurrin, M. és McGuire, J. (2005): *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. The Guilford Press, New York–London.
- Molnár Attila Károly (2017): Börtönbeli csoportfoglalkozások a társadalmi reintegrációért. In: Karlovitz J. T. (szerk.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. 146–151.
- Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakképző Iskola és Általános Iskola (2015). *Pedagógiai program*. Elérhető: http://pok.suli.hu/intro/magangimnazium/wp-content/uploads/2015/08/PP_Pannon-Oktata%CC%81si-Ko%CC%88zpont-Gimna%CC%81zium.pdf
- Simándi Szilvia és Visztenvelt Andrea (2017): Munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek tanulási jellemzői és a tanulásra ható tényezők. In: Orgoványi-Gajdos Judit és mtsai. (szerk.): *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre*. EKF Líceum Kiadó, Eger. 98.
- Steklács János és Szinger Veronika (2010): Szövegértés a büntetés-végrehajtás mindennapjaiban. In: Benedek A. (szerk.): *A szakképzés és a felnőttképzés fejlesztése: Tények és tendenciák*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest. 403–429.
- Szilágyi Éva és Kasik László (2015): Fogvatartottak szociálisprobléma-megoldó gondolkodása és agresszivitása. *Börtönügyi Szemle*, 34(4) 49–68.
- Végh József (2008): Pallók a mélység fölött. A civilek szerepe a büntetés-végrehajtásban. *Börtönügyi Szemle*, 27(1) 83–92.



A FELŐOKTATÁSI SZAKKÉPZÉS HALLGATÓI A FELVÉTELI ADATOK TÜKRÉBEN

Szabó Barbara Éva

Debreceni Egyetem

szabo.barbara.eva@gmail.com

Absztrakt

A tanulmány a szakképzésnek egy speciális részébe ad betekintést, ami a felsőoktatás berkein belül működik, és az elmúlt 20 évben meghatározó változásokon ment keresztül. A felsőoktatási szakképzés (FOKSZ), korábban felsőfokú szakképzés (FSZ, 2003–2013) és akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés (AIFSZ, 1998–2003) témájában az elmúlt 18 évben több jelentős kutatás ment végbe. Ezek egyrészt a hallgatói oldallal foglalkozó kutatások (Hrubos, 2002; Szemerszki, 2012), másrészt a munkaerőpiaci és hallgatói oldallal egyaránt foglalkozó vizsgálatok (Fehérvári és Kocsis, 2009) voltak. Munkánk során az Oktatási Hivatal 2014. évi felvételi eljárásához kapcsolódó adatbázisát használtuk, emellett a 2001–2016 közötti jelentkezési adatokat is figyelembe vettük a képzési struktúra statisztikáival együtt, hogy jobban átláthatóvá tegyük a változásokat. Elemzésünkben a felsőoktatási szakképzésekre 2014-ben első helyes jelentkezők és felvettek adatait tekintjük át több szempont alapján. Feltérképezzük a hallgatók szociokulturális környezetét, háttérváltozóit, mutatóit (nem, kor, középiskolai eredmények, hátrányos helyzet, képzési terület). Az adatbázisban 121.446 fő szerepelt, ebből 12.954 jelentkezett felsőoktatási szakképzésre. Az AIFSZ esetében 2001–2004 között közel megkétszereződött a jelentkezők és a felvettek aránya. A képzésre jelentkezők száma a jelentkezési mutatók szerint 2011-ig folyamatosan növekedett. 2013-ban, a képzés átalakítását követően, a képzési területek, szakok és támogatott férőhelyek csökkentésével egy közel 50%-os visszaesés volt tapasztalható. A 2013 utáni csökkenéshez képest 2014-ben 3000 fővel nőtt a jelentkezők száma, illetve a férfiak aránya is emelkedést mutat. Az új képzési rendszerben a gazdaságtudományi képzések dominánsak, több mint 50% feletti a jelentkezési mutatójuk, emellett a társadalomtudományok, az agrár- és informatikaképzés is a népszerűbb területek között található. Az eredmények választ adnak azokra a kérdésekre, hogy milyen környezetből érkeznek a felsőoktatási szakképzésbe a hallgatók, mely szakok, képzési területek a legpreferáltabbak, illetve mennyiben változott a jelentkező hallgatók összetétele az előző AIFSZ és FSZ képzéshez képest.

Kulcsszavak: felsőoktatási szakképzés; felvételi; jelentkezési mutatók

Bevezetés

Felsőoktatási rendszerünk egyik speciális részeként tekinthetünk a felsőoktatási szakképzésre, melynek megjelenése és a bolognai rendszerbe történő beágyazódása még nincs 20 éves. Az 1998-ban indított akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésnek nevezett képzés kezdetei az 1990-es évek közepére tehetőek, ugyanis ekkor erősödött meg az igény, az elvárás az egyetemi szektor mellett egy olyan képzési forma kialakítására, amely – szemben a korábbi, post-secondary (dominánsan a középiskolához kötődik Magyarországon) oktatással – jobban megfelel a munkaerőpiaci igényeknek. Tanulmányunkban – a képzés történeti egységeinek felvillantása mellett – elsősorban a hallgatói háttérrel és összetétellel foglalkozunk. Célunk helyzetképet nyújtani, mely révén megismerhető a képzésekre jelentkező tanulók háttere és összetétele, emellett külön foglalkozunk azzal, hogy a létszámváltozásoknak, ingadozásoknak milyen oktatáspolitikai háttere lehet.

Fordulópontok és történeti mozzanatok

A tudásalapú társadalom létrejötte, a technika fejlődése, a globalizáció hatásai miatt jelentős átrendeződések mentek végbe a felsőoktatásban. Felértékelődött a gyakorlatorientált tudás, mellyel párhuzamosan megnőtt Európában a rövid ciklusú szaktudást adó képzések volumene az 1970-es évektől kezdődően (Furth, 1973). Ezek a képzések a gyakorlatra helyezik a hangsúlyt, nem az elméleti tudásra, mint a bolognai rendszerben folyó alap- és mesterképzések.

A felsőfokon folyó szakképzések vizsgálata nemzetközi és magyarországi szinten is kiemelt téma. Az elméleti és empirikus írások is egyre inkább a képzés szükségességére mutatnak rá. Slantcheva-Durst (2014) szerint fontos beszélnünk a képzések történetéről, kialakulásáról, főként, hogy az utóbbi években egyre több európai ország is átalakította rövid ciklusú felsőoktatási képzéseit, például Belgium, Dánia, Spanyolország, Hollandia és Portugália (Kirsch és Beernaert, 2011). Nemzetközi szinten többeket foglalkoztatott a téma, hogy mégis honnan eredeztethető a kialakulása, rendszerszintű fejlődése a képzésnek (Brine, 2008; Furth, 1973; OECD, 1973; Schneider, 2008; Teichler, 1998), illetve több összehasonlító munka foglalkozott az európai országok sajátosságaival (Dobbins és Knill, 2009; Kirsch és mtsai, 2003). A magyar FSZ hallgatói oldalával (Hrubos, 2002; Szemerszki, 2012), illetve a munkaerőpiaci és a hallgatói oldallal egyaránt foglalkozó kutatások (Fehérvári és Kocsis, 2009) is voltak. A nemzetközi helyzetet feltáró, komparatív vizsgálatok és a magyar helyzetre reflektáló kutatások (Farkas É., 2009; Farkas P., 2009; Gibson és Dobay, 1997; Kazarján, 2013; Sediviné és mtsai, 2003) ugyancsak zajlottak az elmúlt években.

A felsőoktatásban látható, hogy a 20. században létszámbővülés következett be (Osborne, 2003). A rendszerváltást követően a tudás és azon belül a szakmai tudás felértékelődött. Megnőtt a munkaerőpiaci értéke azon gyakorlatorientált tudást biztosító képzéseknek, melyek rövid idő alatt adtak megfelelő szaktudást (Sedviné, 2008). A felsőoktatás intézményrendszerének differenciálódása és diverzifikálódása is megfigyelhető az 1970-es, 1980-as évektől (Hrubos 2000, 2002; Ladányi, 1996; Lannert és mtsai, 2006; Teichler, 2006). A létszámexpanszió minden országban más ütemben zajlott, Magyarországon a felsőoktatás részvételi aránya az 1990-es évekre elérte az 50%-ot, illetve többszektörűvé vált a rendszer (Hrubos, 2002). A gazdasági és társadalmi elvárásokhoz való alkalmazkodással a hallgatói tömeg összetétele egyre heterogénebb lett. Más szociokulturális környezetből érkeztek a hallgatók, más elvárásaik és motivációik is voltak, amelyekre reagálnia kellett az oktatáspolitikának. A bekövetkezett változások kapcsán sokan a permanens finanszírozási problémák orvoslását várták a felsőoktatásban. Hrubos (2006) szerint ehhez hozzájárult a tudományok differenciálódása és új tudományok létrejötte, ennek eredményeként a felsőoktatási programok burjánzása feltartóztatatlanná vált.

A 1992-ben készült felsőoktatási stratégiai tervben már szerepelt az AIFSZ az említés szintjén. Az 1995-ben elkészült szakképzés távlati koncepciója és programja már tartalmazta az új típusú képzésre vonatkozó lényeges elemeket, melyek között szerepelt a szakképzettséget szerzők arányának és tudásuk versenyképességének növelése, a gazdaság szerepének növelése a szakmai specializáció folyamatában, valamint a képzés finanszírozása és a kapcsolódó intézményfejlesztés (Gurbán, 2009; Milkovits és mtsai, 1998). Az alapokkal a szakképzés utat tört a felsőoktatás világába, ahol diverzifikált intézményrendszert alakított ki. Kettős funkciójának köszönhetően az AIFSZ a szakképző és az általános műveltségi tartalmat is közvetíteni tudta (Bánhidyné és mtsai, 2000). A folyamatok egyik hátráltató tényezőjeként említi Polónyi (2002), hogy a képzés kialakulásáig és kezdésének időszakában akadályozó tényező volt, hogy a szakképzés, a közoktatás és a felsőoktatás ágazati irányítása elkülönült Magyarországon. Dinamikus fejlődést tapasztalhatunk, főként a többségben levő szakközépiskolák tekintetében, melyek szerződésben álltak a felsőoktatási intézményekkel ekkoriban. Maga a képzés nem volt tradicionális eleme a magyar oktatásnak (Meleg, 2000), így a kezdeti akadályok után a képzés fogadtatása, megítélése csak igen kis mértékben javult a 2000-es évek elejére. A képzés egyik fontos jellemzője volt, hogy a felsőoktatási intézmények mellett középfokú oktatási intézmények is bekapcsolódtak a munkába, ezzel is sokszínűbbé téve a képzést, hiszen a középiskolákban tanulók tanulói

jogviszonnyal rendelkeztek, míg a felsőoktatási intézményekben tanulók hallgatói státuszban voltak.

A bolognai rendszer, valamint a felsőoktatási törvény változása újabb fejezetet nyitott a képzés történetében. 2003-ban a képzés nevében változás történt. Az 1993. évi LXXX. törvény módosításáról szóló 2003. évi XXXVIII. törvény átnevezte a képzést akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről felsőfokú szakképzésre (FSZ). Ez a név jobban kifejezte a tartalmát, a gazdasági szféra szereplői is jobban be tudták azonosítani. A felsőfokú szakképzés fogalmának több meghatározása ismerte. A 2005. évi CXXXIX. törvény szerint a felsőoktatási intézmények hallgatói – valamint a felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján a szakközépiskolák tanulói – szakképzésben vesznek részt, ami – a felsőoktatási intézmény által készített szakképzési program alapján – beépül a felsőoktatási intézmény hasonló képzési területéhez tartozó alapképzésébe legalább 30, legfeljebb 60 kredittel. Felsőfokú szakképzésben az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő, felsőfokú végzettséget nem eredményező felsőfokú szakmai képesítés volt szerzhető, a képzési idő általában négy félév volt (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról). A képzés maga jelentős tartalmi változásokon ment keresztül (Farkas É, 2006), bevezették a modulrendszerű, kompetenciaalapú képzést.

A felsőfokú szakképzés a 2006-os bolognai rendszer bevezetésekor nyerte el végleges helyét a képzési struktúrában. A képzés ezen időszakában az FSZ kettős funkciójából egyet tökéletesen betöltött: utat nyitott és megismertette a hallgatókkal a felsőoktatás világát. A másik funkciója a munkaerőpiaci igények kiszolgálása és az annak való megfelelés volt, ami csak elméletileg valósult meg (Farkas É., 2009). A képzés indítása óta egyrészt csökkent az érettségizők száma, így egyre több hallgatót tudnak felvenni a felsőoktatási intézmények, másrészt a kétszintű képzés bevezetésével az alapszakon hasonló célokat fogalmazzak meg, mint a felsőfokú szakképzés esetében (Györgyi, 2012). Ugyan sokan lépnek be a képzésekbe, de nagyfokú a lemorzsolódás, aminek hátterében több ok áll. Tanulmányi kudarcok, nehézkes teljesítés, illetve a diákok vagy nem azt kapják, amit vártak, vagy magasabb szintű felsőfokú tanulmányaikhoz nem érzik szükségesnek a képzések elvégzését. Persze egyedi okokról is beszélhetünk, például idő közben felveszik egy alapképzési szakra.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény alapján a felsőfokú szakképzéseket a felsőoktatási szakképzések (FOKSZ) váltották fel 2013 szeptemberében. Az új képzési típus bevezetését legfőképpen azzal indokolták, hogy a gazdasági növekedéshez szükséges, a munkaerőpiac igényeinek megfelelő gyakorlatias, speciális szaktudást igénylő szakembereket fognak képezni az új képzési forma keretében. Az új rendszeren belül kiemelten kezelik

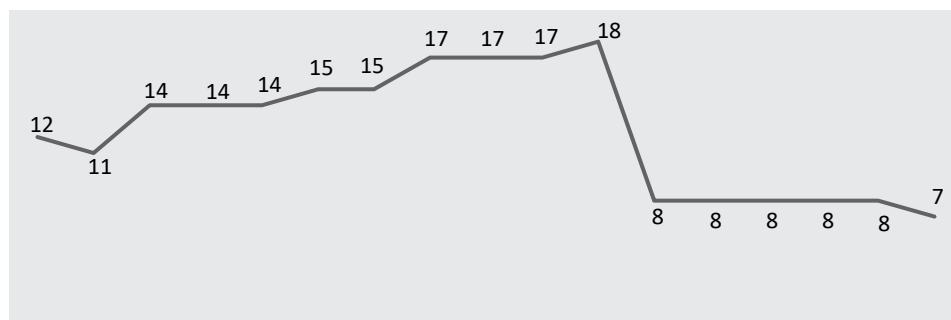
az agrár-, a műszaki, az informatikai, valamint a gazdasági területet. A képzés legfőbb sajátossága, hogy már kizárólag felsőoktatási intézményekben lehet képezni a hallgatókat, a középfokú intézmények nem vállalhatnak szerepet a képzésekben. Új sajátosság, hogy kétéves képzés során már nem hathetes gyakorlaton, hanem összefüggően féléves gyakorlaton kell a hallgatóknak részt venniük. A felsőoktatási intézményeknek a képzés három szempontból is fontos (Szerepi, 2012). Egyrészt plusz finanszírozást kap az adott intézmény, megelőzi az oktatók elbocsátását, hiszen leköti a magasabb szintű képzések esetén keletkező oktatási kapacitásokat, illetve a képzésben részt vevő hallgatók bennmaradásuk esetén alapot jelentenek a további egyetemi képzéseknek.

A képzés története nemcsak az elnevezés változásai kapcsán érdekes, hiszen nagyjából ugyanolyan képzési időt, hasonló tartalmat, munkaerőpiaci funkciót takartak a képzés fejlődési állomásai, hanem abból a szempontból is, hogy milyen szemléletben közelít ehhez a képzési típushoz az oktatáspolitiká. Ez leginkább a támogatási rendszer változásában érhető tetten (pl. 2013-ig magasabb számban államilag finanszírozott). Ez az, ami jelentősen alakítja a képzés iránti keresletet, és ennek mentén lehet megmagyarázni a képzési típus iránti érdeklődést mind a hallgatók, mind az intézmények oldaláról.

A képzési területek változásai

Érdekes a jelentkezési mutatók előtt a statisztikákat egyik oldalról meghatározó képzési területek tényezőit és változásait is megnéznünk. 2001-től napjainkig nézzük át, hogy a 3 nagy történeti egység folyamán miként is változtak a meghirdetett képzési területek. Az Oktatási Hivatal (2015. december 31-ig Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.) statisztikáit elemezve látható az 1. ábrán, hogy 2001-ben 12 képzési területen voltak elérhetőek AIFSZ képzések. Ezt megelőzően sajnos nem találtunk adatokat. Látható, hogy 2003-tól folyamatos növekedés kezdődött, ezzel párhuzamosan pedig a következő fejezetben is látható lesz, hogy a jelentkezők száma is gyors növekedésnek indult. Az egészségügy, elektrotechnika-elektronika, élelmiszeripar, gépészet, informatika, kereskedelem-marketing, könnyűipar, közgazdaság, mezőgazdaság, művészet- közművelődés- kommunikáció, oktatás, szociális szolgáltatások, ügyvitel, vendéglátás-idegenforgalom mellett 2006-ban a vegyipar, 2008-ban a faipar és építészet, majd 2011-ben az egyéb szolgáltatások képzési területek is megjelentek a felsőfokú szakképzésben. Így 2011-ben már 18 képzési terület közül választhattak a hallgatók.

Képzési területek száma



2001 2002 2003 2004 2005 2006 2007 2008 2009 2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017

1. ábra. Az AIFSZ-, FSZ-, FOKSZ-szakok képzési területeinek száma 2001–2014 között (Forrás: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., felvi.hu, saját szerkesztés)

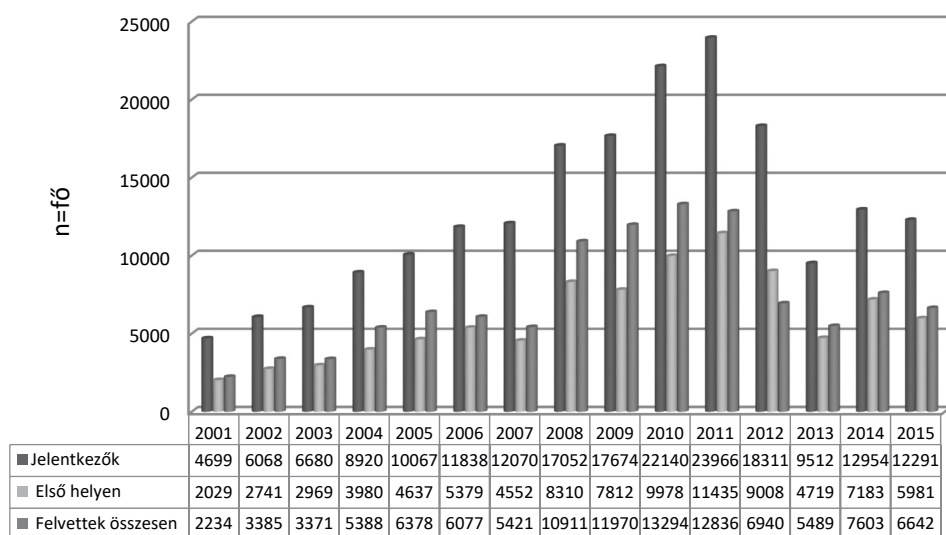
A 2013-as teljes átalakulás a képzési területekben is komoly változásokat hozott (Felvi, 2015). Az OKJ-ből kikerült a képzés, tehát már nem ad szakmai végzettséget és diplomát sem (Fehérvári, 2014). Az új rendszerben agrár, gazdaságtudományok, informatika, jogi, művészet, orvos- és egészségtudomány, pedagógusképzés és társadalomtudomány képzési területen folyt az oktatás egészen a 2016 szeptemberében induló évfolyamig. A képzési területek csökkenése is okozta, hogy az intézményeknek több szakról kellett lemondaniuk, emellett az elnevezések is sokban változtak, hiszen az alapszakokkal megfelelő képzési neveket vezettek be. 2017 szeptemberétől két képzési terület ismét kikerül a felsőoktatási szakképzésből, a társadalomtudományi és a pedagógusképzés. Emellett új elemként jelenik meg a műszaki terület, amit már meghirdettek a 2017-es általános felvételi eljárásban, bár jelenleg csak az Óbudai Egyetem hirdeti meg (Felvi, 2017).

Jelentkezési adatok a felsőoktatási szakképzésben

Kutatásunkban az Oktatási Hivatal 2014. évi felvételi eljárásához kapcsolódó statisztikáját használtuk, de figyelembe vettük a 2001–2015 közötti jelentkezési adatokat is, hogy jobban átláthatóvá tegyük a hallgatói létszámokban történt változásokat. Elemzésünkben a felsőoktatási szakképzésekre első helyes jelentkezők és felvettek adatait tekintjük át több szempont (nem, kor, finanszírozási forma, munkarend, képzési terület) mentén. Az adatbázisban 121.446 fő szerepelt, ebből 12.954 jelentkezett felsőoktatási szakképzésre.

Fehérvári (2014) a felsőoktatási (felsőfokú) szakképzésbe jelentkezők esetében négy célcsoportot határol el. 2006-ig elsősorban egyrészt azok választották, akik nem kerültek be a felsőoktatásba (Hrubos, 1998), másrészt azon hallgatók, akik sem közép-, sem felsőfokon nem találtak megfelelő alternatívát a választott szakmájukhoz, például banki ügyintéző, televíziós műsorgyártó (Fehérvári, 2014). A harmadik csoportba sorolja a bolognai rendszer bevezetését követően a lemorzsolódó hallgatókat, akiknek alternatívaként szolgált a képzés, illetve az FSZ- és a BA/BSc szakon párhuzamosan tanulók is külön csoportot alkottak. Esetükben az állam finanszírozta ezt a párhuzamos képzést (Fehérvári és Kocsis, 2009; Györgyi, 2012).

A 2. ábrán a 2001 és 2015 között felvételiző hallgatók adatait foglaltuk össze – a nappali, a levelező, az esti és a távoktatásos képzések jelentkezői adatai szerepelnek.



2. ábra. Az AIFSZ-, FSZ-, FOKSZ-képzésre jelentkező hallgatók 2001–2015 között (Forrás: *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., felvi.hu, saját szerkesztés*)

Az AIFSZ esetében az első három évet követően növekedés volt megfigyelhető. A jelentkezések közel megkétszereződtek a képzésben 2001–2004 között. Ebben az időszakban további intézmények, főként egyetemek ismerték fel a lehetőséget a felsőfokú szakképzésben, ezzel párhuzamosan több szakmai képesítési lehetőség közül is választhattak a felvételizők. A folyamatos növekedési tendencia 2006-ban sem állt meg, amikor a felsőfokú szakképzés a

bolognai piramisban elnyerte végleges helyét. Ismét szintlépés törént. Közel 12.000 hallgató jelentkezett, ebből 5379-en első helyen. A felsőoktatási intézmények a jelentkezési adatokat figyelve egyre több képzést indítottak egyre több tagozaton, és elterjedőben voltak a levelező, esti és távoktatásos kézések is. Sőt a levelező államilag támogatott FSZ-képzések megjelenése is elindult, főként vidéki főiskolák biztosítottak több tagozaton is állami ösztöndíjjal támogatott férőhelyeket. Az adatok alapján 2007-ben, ha a pótfelvételi eljárást is figyelembe vesszük, mintegy 5000 be nem töltött államilag támogatott felsőfokú szakképzési hely maradt kihasználatlanul (Fábri és Szép, 2007).

2009-ben több mint 17.000 jelentkező volt, majd 2010-re 22.000 fölé emelkedett a felvételizők száma, párhuzamosan ezzel az államilag támogatott férőhelyek száma is igen magas volt, és ha az első helyen jelentkezők adataival ezt összevetjük, látható, hogy 2010-ben a 22.140 jelentkező hallgató közül első helyen 9978 jelölte be a felsőfokú szakképzést. Végül 13.294 főt vettek fel. Az érdeklődés még ekkor sem éri érte el a támogatott férőhelyek számát. Az első helyen jelentkezőkhöz képest több mint 3000 fővel vettek fel többet a képzésre. Így akik második vagy sokadik helyen jelölték be a képzést, sok esetben ide nyertek végül felvételt. Az összes jelentkezőt és az első helyes jelentkezők arányait is nézve, 2011-ig évente folyamatosan növekedett a jelentkezések száma, ekkor érte el az elmúlt közel 20 év eddigi legmagasabb jelentkezéseit a képzés, több mint 23.000 fő, melyből végül közel 13.000 nyert felvételt. 2012 előtt nem sikerült soha feltölteni a képzésben a keretszámokat annak ellenére, hogy folyamatosan nőtt az érdeklődés a hallgatók körében az FSZ-szakok iránt. 2012-ben haladta meg az első helyes jelentkezők (9008 fő) száma a felvettekét (6940 fő). Fehérvári (2014) szerint ez azt jelenti, hogy a felsőfokú szakképzés a jelentkező hallgatók másod- vagy harmadlagos preferenciái között szerepelt, a pójtjelentkezések időszakában volt a legnagyobb kereslet az FSZ-szakok iránt.

A hirtelen csökkenésnek egyértelműen láthatóak az okai. Az új képzésben azok az intézmények, amelyek nem rendelkeztek a továbbmenetet képező alapképzéssel, kiestek a rendszerből, sőt a középiskolák partnerekként és mint kihelyezett képzőhelyek szintén nem tudtak hallgatókat fogadni. Emellett 2013 őszén a csökkenésben közrejátszott, hogy a képzés rövid idő alatt alakult át, kevés volt az idő a felkészülésre, akkreditációra. Az új képzésben 2013-ban 5489 fő kezdte el tanulmányait. A FOKSZ-képzés második évére a képzési kínálat növekedésével a hallgatói érdeklődés az első helyes jelentkezések tekintetében közel 2500 fővel növekedett. Ezzel párhuzamosan a felvettek aránya is 7000 fölé nőtt. A keretszámok csökkenésével és a felsőoktatási szakképzések esetében is előre meghatározott alsó ponthatárok kijelölésével várható volt, hogy nagy növekedés nem következik be.

Hallgatói összetétel és háttérváltozók

A következőekben a hallgatók nem, korcsoport, munka, finanszírozási forma, illetve a hátrányos helyzet alapján nézzük meg a felvételi adatbázist. Az 1. táblázatban látható, hogy a felsőoktatás más képzési szintjeihez hasonlóan a 2014-ben jelentkezők esetében a női jelentkezők aránya a magasabb. Az első helyes jelentkezőket nézve, a férfiak aránya 37,7%, a nőké 62,3%. A felvettek tekintetében 38% a férfiaké és 62%-a nőké. A 2013-as jelentkezési mutatókhoz képest a férfiak aránya 2-3%-os emelkedést mutat. A képzési területeken találkozhatunk arányaiban alacsonyabb különbségekkel is, sőt az agrárképzésben a férfi jelentkezők a dominánsabbak továbbra is. Az életkor alapján továbbra is a nem frissen érettségizettek dominálnak, a 20–24 év közöttiek aránya több mint 40%. Ez azt is mutatja, hogy a legfiatalabbaknak nem feltétlenül elsődleges célja a felsőoktatási szakképzésbe való jelentkezés a 2014. évi felvételi eljárásban.

1. táblázat. Az első helyen jelentkezők és felvettek nem, életkor, finanszírozási forma és tagozat szerinti megoszlása, 2014, felvételi eljárás (%) (Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika 2014, saját szerkesztés)

Nem	Férfi		Nő		Finanszírozási forma	Államilag támogatott		Költségtérítéses	
	Első helyen jelentkező	Felvett	Első helyen jelentkező	Felvett		Első helyen jelentkező	Felvett	Első helyen jelentkező	Felvett
18–19	23	25	30	32	nappali	72	74	54	54
20–24	49	48	44	43	levelező	28	26	43	43
25–30	15	15	11	11	esti	0	0	0	0
30<	13	12	15	14	távoktatás	0	0	3	3

A jelentkezők aránya a finanszírozási forma és a munkarend alapján egyértelműen mutatja, hogy a nappali képzésbe jelentkezők aránya dominánsabb, a levelező képzésekre az államilag támogatott helyeket tekintve 30%-nál kevesebb jelentkezik, míg a költségtérítésesek aránya 43%. Az esti képzéseket minimális számban hirdetik, esetükben nincs is jelentkező, és a távoktatásos képzésre jelentkezők aránya is alig 3%. A 2013-as évhez képest viszont itt is növekedés tapasztalható. A levelező képzésekre 5%-kal többen

jelentkeztek, mint az előző felvételi eljárásban. Ennek oka az államilag támogatott férőhelyek elterjedése.

A 2013-ben elindult felsőoktatási szakképzés képzési területei jelentősen átalakultak (erről már volt szó a Képzési területek változásai című fejezetben). A 2. táblázatban összefoglaltuk, hogy a 2014-ben indult nyolc képzési területre miként jelentkeztek a hallgatók.

2. táblázat. Első helyen jelentkezők és felvettek munkarend és képzési terület szerint, 2014. felvételi eljárás (%) (Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika 2014, saját szerkesztés)

Munkarend	Nappali		Levelező	
	Első helyen jelentkező	Felvett	Első helyen jelentkező	Felvett
Képzési terület				
Agrár	10	10,7	11,4	10,7
Gazdaságtudományok	56	52,1	50,5	51,8
Informatika	7,6	9,5	5,7	6,1
Jogi	5	5,4	11	11,1
Művészet	2,4	2,5	0,4	0,1
Orvos- és egészségtudomány	0,3	0	0,6	0
Pedagógusképzés	5,4	5,4	6,8	7,5
Társadalomtudomány	13,3	14,4	13,6	12,7

A nyolc képzési terület közül az agrár, a gazdasági és az informatikai területen dominánsabbak a jelentkezések (2. táblázat). Köztük a gazdasági területekre több mint 50% a jelentkezési arány az első helyre jelentkező és a felvett hallgatók körében is. Az első helyes jelentkezésekhez képest viszont a gazdasági területen kevesebb hallgatót vettek fel, mint amennyi első helyes jelentkező volt; az agrár, informatikai, jogi, művészet és társadalomtudományi területen is kevesebb volt a jelentkező, mint a felvett nappali tagozaton. A levelező képzésben is hasonló a tendencia, csak az agrár, művészet, orvos- és egészségtudomány és társadalomtudomány területen volt nagyobb a jelentkezők aránya, mint a felvetteké.

Az új képzési rendszerben a kiemelt területeket nézve, a jelentkezési és felvételi mutatók is követik az oktatáspolitikai és a kamarai elvárásokat. A gazdaságtudományi képzések dominánsak, több mint 50% feletti a jelentkezési mutatójuk. Ehhez persze párosul, hogy 2014-ben tíz szakon hirdettek képzéseket több mint 20 képzőhelyen. A társadalomtudományok, agrár és informatika is a legnépszerűbb képzési területek. Ennek ellenére 2017 szeptemberétől a

társadalomtudományi területet is megszüntették. Ehhez a területhez tartozott a közkedvelt kommunikáció és médiatudomány és a szociális munka képzések két-két szakirányal.

Megvizsgáltuk a jelentkezőket az előnyben részesítés és a hátrányos helyzet szempontjából is. A 3. táblázatban foglaltuk össze az alap-, mester-, osztatlan és a felsőoktatási szakképzésre jelentkezők között előnyben részesített hallgatók százalékos arányait, emellett megoszlásait. Az eredményekből jól látható, hogy arányait tekintve az alapképzésre és a felsőoktatási szakképzésbe felvettek között vannak többen az előnyben részesített hallgatók. Az alapképzésbe felvételt nyertek 6,32%-a, míg a felsőoktatási szakképzésbe felvett hallgatók 8,71%-a kapott esélyegyenlőség jogcímén többletpontokat.

3. táblázat. Felvett és előnyben részesített hallgatók képzési szintek szerinti megoszlása esélyegyenlőségi jogcímek alapján, 2014, felvételi eljárás (Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika 2014, saját szerkesztés)

Képzési szint/Jogcímek	Felvett hallgatók (fő)	Előnyben részesített hallgatók (fő, %)		Hátrányos helyzet miatt (%)	Fogyatékoság miatt (%)	Gyermekgondozásért (%)
Alapképzés	52246	3321	6,3	4,3	1	0,9
Mesterképzés	19140	738	3,8	1,5	1,1	1,1
Osztatlan	6679	348	5,2	4,1	0,7	0,3
Felsőoktatási szakképzés	7608	663	8,7	6,3	1,3	1,1

Ha ezt összehasonlítjuk Hegedűs (2015) kutatásával, melyben a 2012. évi felvételi eljárás adatait nézte meg az arányokat nézve ő is hasonló eredményeket kapott. 2012-ben a felsőoktatásba felvett hallgatók 8,7%-a kapott többletpontokat esélyegyenlőségért. Még a felsőfokú szakképzésbe felvettek 12,9%-a, az alapképzésbe felvételt nyerteknek 9,5%-a. Tehát valamilyen szinten csökkenésről beszélhetünk, de arányait tekintve még mindig a felsőoktatási szakképzésben tanulók kapják legnagyobb százalékban ezeket a pontokat. Hegedűs (2015) tanulmányában a jelentkezők kistérségi mutatóit is megvizsgálta, és kimutatta, hogy Hajdú-Bihar megye több kistérsége, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megye északkeleti kistérségeinek tekintetében magas arányban voltak az akkor még felsőoktatási szakképzésbe jelentkező és előnyben részesített hallgatók. Ez is igazolja Polónyi (2014) feltevését, miszerint azon hallgatók, akik a leghátrányosabb kistérségekből jelentkeznek felsőoktatásba, inkább a felsőfokú szakképzést választják, ez pedig a kistérségi fejlettséggel hozható kapcsolatba.

Az előnyben részesített hallgatókat megnéztük abból a szempontból is, hogy milyen jogcímek alapján kaptak pontokat. A 3. táblázatban látható, hogy a hátrányos helyzet okán 6,3% kapott pontot a felsőoktatási szakképzésre felvett hallgatók közül, a legkevesebben a mesterképzésre bejutók közül (1,5%). A fogyatékoság terén 1%-ot az alapképzésben tanulmányaikat elkezdők, még a legtöbbet, 1,3%-ot a felsőoktatási szakképzésben tanulók. Gyermekgondozásért a mesterképzésre és a felsőoktatási szakképzésre felvételt nyertek 1,1%-a, míg a legkevesebbet az osztatlan képzésre felvettek 0,3%-a kapott többletpontot. Ebből is látszik, hogy a felsőfokú szakképzésben tanulók minden esetben a legtöbb pontot kapták hátránykompenzáció miatt.

Összegzés

A tanulmányban áttekintést nyújtottunk a felsőoktatásban folyó szakképzés átalakulási folyamatairól. A képzés értelmezése, meghatározása és gyakorlati irányultsága országonként igencsak eltérő. A magyar képzés a nyugat-európai országokhoz képest mindenképpen újabb keletűnek számít, hiszen 1998-ban indult először, 2006-ban a bolognai rendszer Magyarországon történt bevezetését követően nyerte el végleges helyét (Veres, 2006), majd 2013-ban teljes mértékben a felsőoktatáshoz csatolták, addig viszont a közép- és felsőfokú oktatás részét képezte egyszerre. A legutóbbi reformok nemcsak névbeli változásokat hoztak, hanem tartalmában, oktatói összetételében, gyakorlati képzésében és a végzettséget igazoló dokumentumában is a magyar oktatáspolitikai és gazdasági törekvéseknek köszönhetően változás történt. Viszont ezzel párhuzamosan a jelentkezők aránya és a képzési területek száma jelentős csökkenést mutatott. A képzési területek közel 50%-ban, a jelentkező és felvett hallgatók száma több mint 60%-ot esett vissza a képzés eddigi történetében jelentkező legmagasabb jelentkezési arányokhoz képest. A képzés kizárólag a felsőoktatási intézményekhez való csatolása a felsőoktatásban résztvevők és a felsőfokú végzettségűek számának növelését is eredményezi, részben ez is állhat a döntés hátterében.

Tanulmányunkban elemeztük az elmúlt évek jelentkezési adatait és a 2014. évi felvételi eljárásba jelentkezők sajátosságait. A képzésre jelentkezők száma a jelentkezési mutatók szerint egészen 2011-ig folyamatosan növekedett, majd 2013-ban, a képzés átalakítását követően, a képzési területek, szakok és támogatott férőhelyek csökkentésével egy közel 50%-os visszaesés volt tapasztalható. A 2012 utáni csökkenéshez képest a 2014-es évben egy kisebb előremozdulás figyelhető meg, 3000 fővel nőtt a jelentkezők aránya, emellett a férfiak aránya emelkedést mutat. A 20–24 éves korosztály meghatározóbbá vált a frissen érettségizettekhez képest.

Várhatóan a reformok beérését követően a jelentkezések emelkedésnek indulnak. Az újonnan megjelenő műszaki képzési területek mindenképpen előremutatóak, sőt a 2016 szeptemberétől új színfoltként megjelenő Közösségi Felsőoktatási Képzési Központokban is indulnak felsőoktatási képzések több képzési területen (gazdasági, informatika, műszaki), melyek a hátrányos helyzetű térségben élő hallgatóknak nyújthatnak ISCED ötszintű végzettséget a jövőben.

Irodalom

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról
2003. évi XXXVIII. törvény a felsőoktatásról
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
- Bánhidyné Szlovák Éva, Gyaraki Frigyes és Makó Ferenc (2000): Az AIFSZ és a felsőoktatás. *Magyar Felsőoktatás*, 4, 25–27.
- Brine, J. (2008): The boundaries of competency within Lisbon and Bologna: The short-cycle/foundation learner. *European Educational Research Journal*, 7, 344–357.
- Dobbins, M. és Knill, C. (2009). Higher education policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a common model? *Governance: An International Journal of Policy Administration, and Institutions*, 22(3) 397–430.
- Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Elmúlt évek statisztikái
- Fábrí István és Szép Lilla (2007): A 2007. évi felvételi eljárás értékelése. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht./Országos Felsőoktatási Információs Központ. *Kézirat*.
- Farkas Éva (2006): Szakképzés felsőoktatási keretek között. In: Kálmán A. (szerk.): *Felsőoktatás és a Lifelong Learning Stratégia (a kormány Lifelong Learning Stratégiájához kapcsolódóan)*. MELLearn (Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért) Egyesület 2. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia Konferenciakötet. Debrecen. 196–207.
- Farkas Éva (2009): A felsőfokú szakképzés helyzete a hazai oktatási rendszerben. In: Fehérvári A. és Kocsis M. (szerk.): *Felsőfokú? Szakképzés?* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 19.
- Farkas Péter (2009): A felsőfokú szakképzés nemzetközi tapasztalatai. In: Fehérvári A. és Kocsis M. (szerk.): *Felsőfokú? Szakképzés?* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 9-17.p.
- Fehérvári Anikó (2014): A felsőoktatási szakképzés első éve. *Felsőoktatási Műhely*, 1, 68.
- Fehérvári Anikó és Kocsis Mihály (2009, szerk.): *Felsőfokú? Szakképzés?* OFI, Budapest.
- Furth, D. (1973). Issues in short-cycle higher education. *Higher Education*, 2(1) 5–102.
- Gibson, M., D. és Dobay, P. (1997): Az akkreditált felsőfokú szakképzés Nagy-Britanniában I–II–III. *Magyar Felsőoktatás*, 8–10.
- Gurbán Gyula (2009): *A hazai felsőfokú szakképzés*. Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros, 5. p.
- Györgyi Zoltán (2012): A képzés és a munkaerőpiac – Találkozások és törszpontok [Oktatás és társadalom 13. sorozat], Új Mandátum, Budapest. 97–101.
- Hegedűs Roland (2015): Pozitív diszkrimináció a magyar felsőoktatásban. *Educatio*, 2, 139–147.

- Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 2, 13–26.
- Hrubos Ildikó (2002): A rövid idejű felsőfokú szakképzés létrejötte és szerepének alakulása-nemzetközi tendenciák. In: Hrubos I. (szerk.): *Az ismeretlen szakképzés, Az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai*. Új Mandátum, Budapest. 9–16.
- Hrubos Ildikó (2006): A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulás (válogatott tanulmányok). AULA Kiadó, Budapest. 155–156.
- Hrubos Ildikó, Konczné Remler Tímea és Veroszta Zsuzsanna (2002): A hallgatók társadalmi háttere és a képzéssel kapcsolatos motiváció. In: Hrubos I. (szerk.): *Az ismeretlen szakképzés. Az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai*. Új Mandátum, Budapest.
- Kazarján Erzsébet (2013): *Felsőfokú szakképzés és mobilitás, avagy egy kutatás tanulságai*. Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt., Budapest.
- Kirsch, M. és Beernaert, Y., (2011): Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link, EURASHE https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/L5_report_SCHE_in_Europe_full_report_Jan2011.pdf
- Kirsch, M., Beernaert, Y., és NØrgaard, S. (2003): *Tertiary short cycle education in Europe*. EURASHE, Brussels.
- Ladányi Andor (1996): Felsőoktatási intézményrendszerek. *Educatio*, 4, 575–584.
- Lannert, J., Mártonfi, GY. és Vágó, I. (2006): The Impact of Structural Upheavals on Educational Organisation, Attainment and Choice: the experience of post-Communist Hungary. *European Journal of Education*, 41(1) 71–84.
- Meleg Csilla (2000): A felsőoktatás mostohagyereke – AIFSZ. *Magyar Felsőoktatás*, 15–16.
- Milkovits, E., Sinett, E. W., Futterer, L., Hormonnay, GY. és Modláné Görgényi, I. (1998): *Módszertani kézikönyv az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés képzési programjának elkészítéséhez és a képzés megszervezéséhez*. NSZI, Budapest.
- OECD (1973): Short-cycle higher education: A search for identity. OECD Publishing, Paris.
- Polónyi István (2002): Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés társadalmi, gazdasági integrációját meghatározó tényezők. In: Hrubos I. (szerk.): *Az ismeretlen szakképzés. Az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai*. Új Mandátum, Budapest. 17–39.
- Polónyi István (2014): A felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései. *Iskolakultúra*, 24(5) 3–11.
- Schneider, S. (2008, szerk.): *The international standard classification of education (ISCED-97): An evaluation of content and criterion validity for 15 European countries*. Universitat Mannheim, Mannheim.
- Sediviné Balassa Ildikó (2008): *A felsőfokú szakképzés tíz éve, Jubileumi összefoglaló a múlttól, az eredményekről és a jövőről*. AIFSZ Kollégium Egyesület, Budapest. 10–15.
- Sediviné Balassa Ildikó, Bacsi Zsuzsanna, Vidékiné Reményi Judit, Elliot, Linda, Jackson, B., Vandenbulcke, I., Spaepen, L. és Siroux, J. (2003): Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzések nemzetközi elemzése. SZÁMALK SZKI., Budapest. 56–67.
- Slantcheva-Durst, S. (2014): Mechanisms of lifelong learning: the spread of innovative short-cycle higher education qualifications within national systems. *Higher Education*, 68(1) 87–102.

- Szemerszki Mariann (2012): *Az érettségítől a mesterképzésig*. Továbbtanulás és szelekció. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Szerepi Anna (2012): Intézményi tapasztalatok a bolognai alap- és mesterképzések, valamint a felsőfokú szakképzések kapcsán. In: Szeremrszki M. (szerk.): *Az érettségítől a mesterképzésig*. Továbbtanulás és szelekció. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Teichler, U. (1998): The Changing Roles of the University and Non-University Sectors of Higher Education in Europe. *European Review*, 6, 475–487.
- Teichler, U. (2008): Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education*, 56, 349–379.
- Veres Pál (2006): Felsőfokú szakképzés a felsőoktatás rendszerében. Változások a szabályozásban, a felsőoktatás új képzési szerkezete. Budapest, *Konferenciaanyag*.