

Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Bizottsága



ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

2009

Többszínűség
és multikulturalitás



ÚJ KUTATÁSOK
A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

2009

Többnyelvűség és multikulturalitás

Szerkesztők: Kovács János és Perjes István



ALLA KÖNYV-OLDVÁSTI 2000

Az MTA Pedagógiai Bizottságának sorozata

A kiadvány támogatója az MTA Könyv- és Folyóirat-kiadó Bizottsága

Lektorok: Bárdos Jenő, Benedek András, Forray R. Katalin,
Halász Gábor, Kelemen Elemér, Kozma Tamás, Nahalka István,
Ollé János, Perjés István, Pukánszky Béla, Szabó László Tamás

© Albert B. Gábor, Balogh Virág, Michael Byram, Csépe Valéria, Dobó István,
Engler Ágnes, Erdei Gábor, Fábián Márta, Farkas Éva, Fónai Mihály,
Forray R. Katalin, Géczy János, Hídvégi Péter, Hódi Ágnes, Imre Anna, Jenei Teréz,
Kaposi József, Kerülő Judit, Lakatos Szilvia, Molnár Edit Katalin, Molnár Gyöngyvér,
Pusztai Gabriella, R. Tóth Krisztina, Szabó Csilla, Tamás Katalin, Vincze Beatrix, 2010

MTAK

BA-065.555

Új kutatások a
neveléstudományokban 2009 :
többnyelvűség és
multikulturalitás
201205745

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

ISSN 2062-090X

ISBN 978-963-9698-88-8

201205745

Felelős kiadó: Aula Kiadó
A borítón szereplő fotót Molnár Patrik készítette
Olvasószerkesztő: Dimák Márta
Nyomdai előkészítés: Veres Ildikó

Nyomtatta és kötötte: Aula Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Dobozi Erika nyomdavezető

TARTALOM

Előszó	7
Michael Byram: Education for Intercultural Citizenship – a question of identity or competence?	9
Csépe Valéria: Szóhangsúly – Az idegen nyelvek tanításának elfeledett aspektusa?	23
TÖBBNYELVŰSÉG ÉS MULTIKULTURALIZMUS	35
Forray R. Katalin: Társadalmi egyenlőség vagy kulturális hovatartozás: cigány/roma oktatáspolitikai néhány kiválasztott közép-európai államban	37
Kaposi József: A fejlesztőfeladatok és a multikulturális tartalmak	52
Kerülő Judit: Esély az együttnevelésre. Egy integrációs folyamat tapasztalatai	69
Fábián Márta: Idegennyelv-tanulás és nyelvi környezet: receptív készségek vizsgálata egynyelvű és kétnyelvű környezetben élő nyelvtanulók körében	84
Jenei Teréz: Multikulturalizmusról gyermekirodalmi művek tükrében	92
Lakatos Szilvia: A romani (lovári) nyelv oktatásának helyzete	104
TANÍTÁS ÉS TANULÁS	111
Molnár Edit Katalin: Kognitív és affektív tényezők hatása a fogalmazásképeség fejlődésére	113
Balogh Virág: Készségtanulás autizmusban	123
Molnár Gyöngyvér: Papír- és számítógép-alapú tesztelés összehasonlító vizsgálata problémamegoldó környezetben	135
R. Tóth Krisztina–Hódi Ágnes: Olvasási képesség mérése számítógépes környezetben	145
NEVELÉS ÉS ISKOLA	157
Tamás Katalin: Óvodai inklúzió segítése művészeti terápiával – Befogadó nevelés az óvodában	159
Szabó Csilla: A serdülőkorú alkoholfogyasztás pedagógiai kezelése	166

Imre Anna: Iskolák, iskolavezetők – tanári attitűdök és gyakorlat	179
Dobó István: A konnektivista tanulási környezet színterei	198
FELSŐOKTATÁSI ÉS FELNŐTTKÉPZÉSI KUTATÁSOK	211
Pusztai Gabriella: Az akadémiai beágyazottság hatása a hallgatói eredményességre	213
Fónai Mihály: Hallgatók professzióképének elemei	227
Engler Ágnes: A gyermekgondozási időszakban szerzett diploma hatása a szakmai mobilitásra	247
Erdei Gábor: Az ismeretforrások és a tanulási módszerek változása a munkahelyi tanulásban	256
Farkas Éva: A felnőttoktatók képzésének európai trendjei	268
Hídvégi Péter: Munkahelyi motiváció két rendvédelmi szerv összehasonlító vizsgálata alapján	283
TÖRTÉNETI KUTATÁSOK	295
Vincze Beatrix: Harmadikutas kiűtkeresési kísérletek a két világháború közötti Magyarországon. Szabó Dezső: „Az elsodort falu” és Németh László: „A minőség forradalma”	297
Géczi János: Képi hangsúlyok a pedagógiai szaksajtóban, 1960–1980	311
Albert B. Gábor: A tankönyv-diplomácia cselekvéstere a két világháború közötti hazai tankönyvrevíziós mozgalomban	329
ABSTRACTS	337

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 2008-ban indította útjára „Új kutatások a neveléstudományokban” című sorozatát. Ahogy az első kötet esetében, úgy jelen kötetünk tematikáját is az Országos Neveléstudományi Konferencián bemutatott kutatási-fejlesztési eredmények alapján állítottuk össze. A 2009-ben megrendezett IX. konferencia címében (Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság), és alcímében (Inter- és multidiszciplináris szemlélet, többnyelvűség, multikulturalitás az oktatás és nevelés elméletében és gyakorlatában) is markánsan fogalmazta meg a szakmai rendezvény fő üzenetét.

Idézzük most fel, hogy e konferencián milyen problémákra vártunk szakmai válaszokat. „A IX. Országos Neveléstudományi Konferencia illeszkedik a korábbi seregszemlék haladó hagyományaihoz, amely az előző konferencián a hatékony tudományos kutatás, az ennek következtében fejlett pedagógiai kultúra és a sikeres iskola összekapcsolásában nyert értelmet.

A 2008. évi Nevelésügyi Kongresszus vitáiban is felmerült már, hogy a megoldhatatlannak tűnő pedagógiai problémák iskolai és iskolán kívüli okozói a megfelelő kulturális ismeretek és nyelvi kompetenciák hiányára vezethetők vissza. A súlyosbodó gazdasági helyzet és a jelenlegi, történeti szempontból is nyers kapitalista viszonyok különleges élességgel világítják meg az eddig homályban tartott, vagy homályba burkolózó pedagógiai problémákat. A természetellenes iskolai és társadalmi viszonyok különleges terhet rónak az iskolákban tevékenykedő pedagógusokra és döntően megváltoztatják a hivatás alapvető szakismereteinek struktúráját, főként azok alkalmazhatóságát. Kétségtelen, hogy az utóbbi időben különleges érdeklődés nyilvánult meg olyan területek iránt, mint a tanárképzés és a tanártovábbképzések világa, az iskola finanszírozhatósága, valamint a foglalkoztatáspolitikai, a demográfia és a költségvetés összefüggései. Reflektorfénybe került az esélyegyenlőség és hátrányos helyzet kérdése, különösen a kora gyermekkori, az alsó és középfokú, illetve a szakoktatásban. Külön helyet követelt magának a pedagógiai mérések és az ezekkel összekapcsolható minőségbiztosítás világa. Felmerült, hogy a modernizációs kényszerek gyakran negatív hatást fejtenek ki értékesnek tartott hagyományaink fenntarthatóságára, továbbfejleszthetőségére.

Mindamellet a IX. Országos Neveléstudományi Konferencia szakítani kíván a mégoly változatos szakterület relatív bezártságával. Olyan konferenciát szeretnénk, amely inter- és multidiszciplináris tekintetben integrált tud lenni és túlmutat az eddigi határon, főként a pszichológia, a nyelvészet, a performatív pedagógiai képességek/művészetek irányában. A pedagógiai értékek közvetítése olyan széles sávban mozog, amelynek alapfokú polihisztorsága a neurolingvisztikától az orvosi pszichiátriáig terjed, s egyben a tanárképzésben is a korai szakbarbárság veszélyeire figyelmeztet. Nincs tisztázva a pedagógiai *nil nocere* (ne árts) tartalma, miközben a pedagógusok a másként élők, másként beszélők és ezért másként gondolkodók eddig soha nem látott tömegének pszichológiai, nyelvi és nevelési problémáival szembesülnek. Ugyanakkor nem képesek megszabadulni a rossz hagyományoktól: a 19. századi iskolai szellemtől, a 20. századi neveléstudományi fixa ideáktól, amelyeket a szakmailag ellenőrizetlenül folyó intézménybezárások

és intézményegyesítések, valamint az egyéni és közösségi állásvesztések fenyegetése fosszilizál.

A tudásalapú társadalom értékeinek közvetítése az új európai tanulási térben jelentős mértékben az anya- és idegen nyelveken kifejlesztett kommunikációs képességektől függ. Nem véletlen, hogy az európai tudást megtartó és fejleszteni kívánó országok által kifejlesztett kulcskompetenciák többségében az anya- és idegen nyelvi képességek döntő tényezőként szerepelnek. A fenti indokok miatt tartanánk fontosnak, hogy a IX. Neveléstudományi Konferencia a címben is említett inter- és multidiszciplináris szemlélet, valamint a többnyelvűség és multikulturalitás kérdéseire összpontosítson az oktatás és nevelés elméletében és gyakorlatában, a pedagógiai értelmiség és az intézményrendszerek teljes keresztmetszetében.”

A konferencia sikerét jelzi, hogy a meghirdetett 26 témakörben 214 alkalommal hangzottak el projektek keretében elindított, folyamatban lévő kutatásokról, azok eredményeiről készült összefoglalók, újszerű, hazai kezdeményezésű tudományos munkákról szóló beszámolók, de akár a hazai kutatásokban eddig nem ismert nemzetközi adaptációk ismertetését célzó prezentációk.

Kötetünket azzal ajánljuk a kedves Olvasók figyelmébe, hogy e válogatásban ne csupán a pedagógiai *nil nocere* hangjai üzenjenek a neveléstudományok értő művelőinek.

A szerkesztők

Michael Byram

EDUCATION FOR INTERCULTURAL CITIZENSHIP – A QUESTION OF IDENTITY OR COMPETENCE?

Introduction

What I would like to do in this paper is to consider the relationship of citizenship in a nation-state with the possibility of international citizenship, and I want to suggest that 'intercultural citizenship' is a useful concept for doing this. My argument, put simply, is that intercultural citizenship is the ability to interact, communicate and act together with people of a different language and culture. It is not a question of identifying with some indefinite international community such as one hears in phrases such as 'I am a citizen of the world'.

You will hear my origins as a teacher of foreign languages in my focus on citizenship which crosses national frontiers, and I want to talk about the role of education – particularly compulsory education – in preparing young people for a changing world.

You will also hear my origins as a teacher of languages in my emphasis on communication, but I make no apology for that since language is both a marker of identification with a social group, and the means to constantly reinforce a sense of shared understandings in social groups whether small or large, local or national – or indeed international.

So let me start with a sketch of the changing world to which I have just referred. It is a commonplace to say that today frontiers as barriers no longer exist within Europe, although Europe has its strong barriers against some other parts of the world. The Europe I am speaking of here is of course that of the European Union, and in the European Union there are new buzzwords to try to capture the new reality. One buzzword is 'diversity', and another is 'inter-cultural dialogue'. The year 2008 was the year of intercultural dialogue in the European Union, and in the larger Europe as defined by the 47 member states of the Council of Europe, 2008 saw the publication of the White Paper on intercultural dialogue. It is interesting to note the tone of this White Paper because it puts emphasis on the importance of dialogue with marginalised groups, and this is of course a consequence of the political and social demand to recognise diversity. Majority groups are expected to dialogue with minority, marginalised groups. But it is just as important for majority groups to dialogue with each other. This is one weakness in the White Paper from my perspective, and the second is that the idea of dialogue – which seems to imply above all contact with other people – is not enough. The so-called contact hypothesis, i.e. the belief that meeting people and talking to them will engender positive attitudes to each other, has long been shown to be inadequate. Contact only leads to desirable outcomes if it includes people doing things together, not just talking to each other, or dialoguing with each other. I will return to this point later.

Having said all this about change, let us remember that, for young people, there has not been change. The world was always like it is.

However we see it – as changed or not – in order to deal with this new situation more systematically, we need to look at some basic ideas which I propose to do briefly but I hope adequately in the time we have.

First let us consider the notions of **National identity, language and citizenship education**

Much of the thinking about education for citizenship is focused upon the state. I want to take two similar and yet contrasting examples, England and Singapore, and use them to represent

new and old states, East and West, although I am aware that what I have to say also needs to be related to developing states, and that I have not done this.

Let me start with England. In the English national curriculum, we see three related purposes for citizenship education, quoted from the ministry website – my emphasis on the keywords:

1 Social and moral responsibility:

Learning self-confidence and socially and morally responsible *behaviour*

2 Community involvement:

Becoming involved in the life of neighbourhood and communities, including learning through *community involvement* and *service* to the community.

3 Political literacy:

Learning about the institutions, problems and practices of our democracy (...) how to *make themselves effective* in the life of the nation – *a concept wider than political knowledge alone.*

Summary

Pupils develop *skills of enquiry, communication, participation and responsible action ...* through creating links between pupils' learning in the classroom and activities that take place across the school, in the community and the wider world.

Note the reference to 'our democracy' and 'the nation' which Billig (1995) would refer to as 'banal nationalism', the assumption that ours is the norm and need not be questioned or even enter into consciousness.

I want to focus here on the kinds of communities and it is the *nature* of the communities cited here which is interesting, as is the *nature* of the individual's relationship to those communities.

There are three kinds and levels of community cited: 'local', 'regional' and 'national'. The individual is expected to have both propositional and procedural knowledge in order to participate in these communities and to be effective in the life of the nation. At the same time there is reference to the 'wider world', a vague phrase which may perhaps refer to communities beyond the nation but this remains unclear.

Knowledge has to be supported by appropriate attitudes, it seems, but there is no explicit reference to emotional attachment to a community, at whatever level, no explicit reference to nationalism or patriotism, although it has been interpreted in this way¹.

¹ The danger of slipping from citizenship as activity in community and democracy to education for national identity is demonstrated by the speech of an inspector of education:

„One of the most ambitious aspects of national curriculum citizenship requires pupils to understand the diversity of national, regional, religious and ethnic identities in the United Kingdom, and the need for mutual respect and understanding. At its heart, lies the thorny question of national identity. What is it that binds us together as a nation? What does national identity mean in practice? Can we possess multiple identities?“

He then goes on to equate citizenship education with the development of 'allegiance to British nationality' which is not a matter of ethnicity but of being subject to common laws, payers of taxes students and workers with shared interests, a description which hovers between Tönnies's (1887/1963) notion of community and society.

In Singapore, the situation is different. As a country with only half a century of history and a population of various ethnic origins, there is a need to deliberately create nationalist attachment, even if the word patriotism is not used. At the launch of what is called 'National Education', which is expected to permeate the curriculum and complement the subject 'Civics and Moral Education', the minister in charge declared:

National Education aims to develop national cohesion, the *instinct* for survival and confidence in our future. (...) we must equip (students) with the *basic attitudes, values and instincts* which make them Singaporeans. This is the common culture that will give them a shared perception of life, and draw them closer together as one people when confronted with serious problems. This will give them a *well-founded faith* in the country's future. *This is the DNA* to be passed from one generation to the next. DPM Lee Hsien Loong. Launch of NE, 17 May 1997; <http://www.moe.gov.sg/ne/keyspeeches/may17-97.htm> (accessed Dec 06)

Again I have emphasised key words – the ones which stress the emotional attachment to Singapore.

The statement is a strong one. The metaphorical passing of DNA from one generation to the next suggests that adherence to the country should be biological, and hints at the notion of a country and its people being bound together by blood. This has also been one of the defining characteristics of nationality in some older nation states, most notoriously in the extremes of Nazi Germany and parts of Yugoslavia. When we turn to the curriculum documents in Singapore, the purpose of National Education is stated quite explicitly: to develop not only knowledge, skills and attitudes, as in England, but also emotional attachment and commitment for Singapore and against some unnamed enemy:

- First, to develop an *awareness of facts, circumstances and opportunities* facing Singapore so that they [students] will be able to make decisions for their future with conviction and realism
- Second, to develop a *sense of emotional belonging and commitment* to the community and nation so that they will stay and fight when the odds are against us. (emphasis in original)

<http://www.moe.gov.sg/ne/aboutne/approach.htm> (accessed Dec 06)

Here the emphasis is in the original.

The attachment is also conceptualised as a matter of psychological development, since 'at the primary level, the students are encouraged to Love Singapore; secondary students are taught to Know Singapore; and Junior College/ Pre-University students are urged to Lead Singapore'.

There are similarities and differences between England and Singapore. In Singapore what is beyond the nation is threatening and must be repulsed: 'stay and fight when the odds are against us'. This is part of the image of Singapore as an island state surrounded by other, hostile states which might at any time invade. Those countries are largely Muslim and there are parallels with the islamophobia we now find in the west. In the English national curriculum, the relationship with other countries is less fraught but there are debates about Islam too (see note above). There is a reference to students' knowledge and understanding of 'the United Kingdom's relations in Europe, including the European Union, and relations with the Commonwealth and the United Nations'. All of these are political relations with governmental organisations. There is no hint that students should see themselves as part of and participate in communities of people beyond the national, except perhaps in that reference to 'the wider world' cited earlier.

This has of course a long history even if Singapore, and perhaps England, are new nations. Let me give you an example from France in the late 19th century when compulsory schooling had just begun. This is from a child's copy book where they have been practising writing but also learning a message:

What is la patrie?

It is the country where one is born.

You know, children, your family, your school, you have parents, brothers and sisters, friends, that is your little patrie. (...)

But you know that your village is not alone. When you go for walks you see the church-towers of neighbouring villages, you have even visited some of them. You found people there who live the same life as you and speak our language. They are your fellow-citizens, the children of the big patrie.

Extend your horizon, imagine thousands of villages and towns, situated next to each other on the hills, in the valleys in the middle of the plains, cut though by rivers, this country which is bordered by the Ocean, the Mediterranean, and at whose frontiers there are high mountains, the Jura, the Alps, the Pyrenees. It is your common patrie, it is 'la belle France' whose name you must never pronounce except with respect and love.

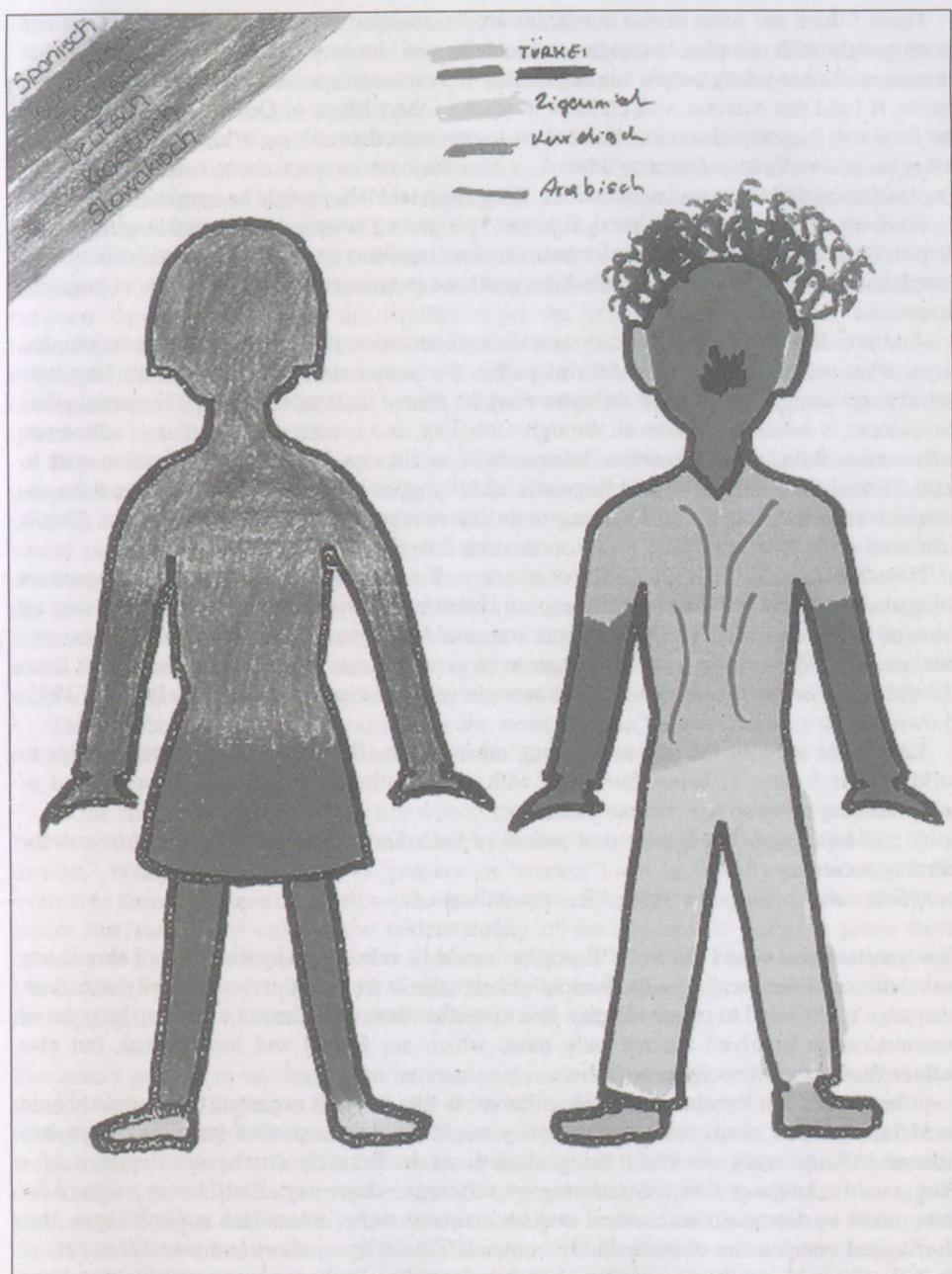
In this example language is taken for granted – it is 'our language' and we don't even need to name it. The role of language in the creation and maintenance of nation states is well-known. The quotations from the English and Singaporean curricula correspond to Anderson's (1991) notion of the nation as an imagined community. Anderson argues that 'print-language' and the power of newspapers and books are crucial to a sense of community, and emphasises the significance of literacy. Literacy is the result of education. The education system is crucial to the creation of nation states, as Hobsbawm (1992) and others have shown.

A nation-state is thus *inter alia* a community of communication which needs a shared language and literacy. Usually this shared language is what is designated as the national language. (I am simplifying here of course as there are many states – including Hungary – which have more than one official or recognised language, but I think the argument holds *mutatis mutandis*).

Thus linguistic identity and national identity are closely connected through a formal, institutionalised 'community of communication' – perhaps better designated as a 'society of communication', using the *Gemeinschaft/Gesellschaft* distinction. And education and national curricula play a key role in maintaining this society of communication.

On the other hand, there are various other levels of community within a society which are not necessarily formalised within and by the state's institutions, and therefore tend to have the characteristics of a *Gemeinschaft*. These organisations and institutions of 'civil society' have differing degrees of formality, and where there is freedom of speech, these communities of communication can challenge the official discourses of the state. (Kennedy and Fairbrother, 2004, 296.) However, such challenges are still likely to be conducted through the same national, officially recognised language, or in a variety of it, and again we see the significance of the national language and the reinforcement of the relationship between the national language and national identity. The insistence that immigrants should acquire a minimum language competence if they are to have citizenship, which we find in many countries, is simply an extension of this logic.

And yet the situation is far more complex. Let me show you two young people and their languages:



These are produced by a technique developed by Hans-Jürgen Krumm of the University of Vienna who gives pupils the outline and asks them to represent their languages by colours, indicating by the position of the languages in their bodies how the languages function for them.

These I think are some of the Europeans around us today, and there are no doubt similar young people with complex languages and identities in Hungary but we must not forget that there are still other young people whose pictures of their languages and identities would still be simple. If I did this exercise with children in some of the villages of County Durham in north-east England, they would use just one colour to represent themselves. What my research with young people in County Durham showed, is that they are anxious about confrontation with people of complex languages and identities. They often said "they might be speaking about me".

So if we are to have intercultural dialogue, it is among people of complex languages and identities but also among people of much simpler linguistic and cultural identification. The complex ones are often in the so-called marginalised groups, and the simple ones in majority groups.

And yet, despite this need for conceptualising interaction among people in more complex ways, what we have is a still powerful polity, the nation-state, associated with linguistic identity and competence, where ability to read the shared texts of the society is crucial. That competence is developed above all through schooling, and is seen as a signifier of adherence to the nation-state and to the norms it demands of its citizens. The right of the nation-state to expect linguistic competence and linguistic identity goes largely unchallenged, and the assumption is usually that linguistic competence is a matter of being a 'native speaker'. This is a difficult concept in itself but I will not consider it further on this occasion.

Nonetheless there are signs of the dominance of national languages and native speakers being challenged. In the case of the European Union we see nation-states gradually giving up some of their power and adopting a more transnational perspective. In such circumstances, there is encouragement for other languages to be given a status as part of the creation of identification with a society/community. This is made very clear in the EU's White Paper of 1995:

Languages are also the key to knowing other people. Proficiency in languages helps to build up the *feeling of being European* with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe.

(...) *Multilingualism is part and parcel of both European identity/citizenship and the learning society.*

(*European Commission, 1995, 67. – my italics*)

This is a statement where the word 'European' could be substituted by the name of almost any nationality, and the parallels with the role of language in an 'imagined community' are clear. Language is expected to create identity. It is also clear that, as in the nation-state, the types of communication involved are not only those which are formal and institutional, but also include those of civil society.

What makes the European example different is that it is not expected that people should be native speakers of all the languages they might acquire as part of becoming European citizens. All the work currently being carried out in Brussels on the development of a 'Europass' for languages' or in Strasbourg on a 'European Language Portfolio' is a sign of the recognition by European authorities, and the national authorities which support them, that plurilingual competence of some kind is crucial. The native speaker competence as part of identification with a polity is questioned, and replaced by plurilingual competence, as defined in the *Common European Framework of Reference*:

the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures.

(*Council of Europe, 2001, 168.*)

Here the note of social agency is important, as we shall see later.

The future success of a European imagined community of communication pre-supposes plurilingual competence so that discourses at formal level and in civil society can be extended beyond the national frontiers, to European level.

Let me summarise what I have been saying so far. Within the contemporary nation-state, whether at the level of state-supported discourses in formal institutions, or in civil society, the use of one (sometimes more) shared language(s) and a shared set of beliefs, values and behaviours reinforces the sense of belonging, belonging to a nation-state through national identity and national language(s). Where such discourses are pursued transnationally, as is increasingly the case in the European context, the relationships which have to be established between identity and language are similar, as are the issues of shared beliefs, values and behaviours on the basis of which communication and the creation of a shared community might be founded. The relationships are similar but different, and the difference lies in conceptual and linguistic relativism, which I need to discuss first before continuing with the question of citizenship education.

To provide a starting point for discussing **Conceptual and linguistic relativism**, consider the possible alternative to plurilingualism, which is to create a shared lingua franca. At this point in history it could only be English – but this is not politically acceptable since there would be accusations of linguistic imperialism. Nor would it be desirable. Transnational discourses cannot rely on a single, taken for granted, shared language and its meanings. For the discourse which is necessary is not simply a matter of establishing an exchange of information such as might be achieved through a lingua franca. The issues which arise in social discourse are inseparable from contemporary and historical nuances and values, and the relationship between language and thought, between language and world-view is crucial.

This can be demonstrated by analysing the word “citizen” itself. Consider the following discussion of the difficulty of translating ‘citizen’ into Norwegian

At the conceptual level, the English words ‘citizen’ and ‘civic’ lack good synonyms in the Norwegian language. The most common translation *borger*, denotes meanings like ‘city dweller’, bourgeois (as opposed to ‘peasant’ or ‘worker’) and ‘politically conservative’. To overcome these problems the word *medborger* (co-citizen) seems to be gaining ground. To the extent that *medborger* colours the understanding of the concept, it probably gives more attention to the relational or collective elements. (Skeie, 2003, 55.) (I have to use a language I know but I suspect you will find similar examples in the languages you know, and it is notoriously difficult to translate ‘citizen /citoyen’ into German too.)

The author goes on to say that ‘to an international readership it may seem somewhat narrow-minded to go into linguistic details’. Far from being narrow-minded, I think it reveals potential problems in public debate. Even if, as seems to be the case here, a speaker of Norwegian does not expect their interlocutors to understand the Norwegian connotations and collocations, the unspoken assumption that if everyone speaks English as a lingua franca, mutual comprehension will ensue, is extremely unlikely to be true. Scholars such as Skeie, who cites Marshall and knows the anglophone literature and the British collocations and connotations of ‘citizen’, are not representative of other Norwegians and other users of English as a lingua franca. They will not be able to adopt those connotations and collocations when speaking English – however good their grammatical and phonetic proficiency. Some would not even wish to do so, because of the hegemonic implications of adopting the language of the powerful, and in fact what seems to happen in lingua franca communication is that interlocutors introduce their own understandings into the language they are using. (Meierkord, 2002.)

Skeie's analysis shows that there can be considerable difficulty in understanding the word 'citizen' if one speaks Norwegian, that the concepts of 'borger', 'Bürger' and 'citoyen' are not synonymous, and that a speaker of English would have difficulty with *medborger*. Any transnational communication about citizenship would therefore be problematic.

This is not a new insight. Anthropologists have talked about this for many years and it is the position taken by Winch in his discussion of the ability of someone from a European-American society, with a conceptual world based on the rationality of the natural sciences, to understand the rationality of witchcraft among the Azande in Africa. He argues that in order to understand that rationality and its intelligibility "we have to create a new unity for the concept of intelligibility, having a certain relation to our old one and perhaps requiring a considerable realignment of our categories". (Winch, 1964. 317.)

I don't have time to pursue the psychological analysis of this process of realignment, but it is an important issue if we are to develop pedagogical strategies for helping, for example, Norwegian speakers to understand and use the word 'citizen', English speakers to understand 'medborger', and both to be aware of the pitfalls when using English as a lingua franca to interact and communicate in transnational communities.

This then brings me back to the question of **Transnational communities**

What do I mean by transnational communities, and in particular transnational civil society?

The existence of transnational communities is not new, but is becoming increasingly present and relevant to everyone in society. Transnational communities in the past were better known as diasporas, for example the Jewish diaspora. (Castles, 2004. 28.) In the post-1945 era, the diasporas of workers ('guest workers' and others) have become a visible part of many societies of the industrially developed world, and new technologies help such people to be in daily contact with their country of origin, what Buruma calls 'dish cities'². Singapore and other Asian countries – from West Asia to East Asia – experience this as much as Europe. Nonetheless, these new diaspora communities with ties to their country of origin and often to family members in third countries, have until now been seen as a peripheral phenomenon by mainstream society. In some countries, there has been acknowledgement of their presence in the education system through the introduction of various forms of multicultural education, but this too is usually a response which is centred on the nation state, on integration into the existing polity.

What is increasingly evident to teachers is that their learners of all ages are already members of transnational networks as a consequence of globalisation and communications technology. They notice that children are absent from school because they are visiting their grandparents in the country of origin and they see how computer technology and the internet allow constant interaction across large distances. The question is whether these networks are the forerunner of transnational communities which will have a political purpose and status. They certainly have the potential to be so as Castles (2004. 27.) points out:

Transnational communities are groups whose identity is not primarily based on attachment to a specific territory. They therefore present a powerful challenge to traditional ideas of

² Buruma points out that new technologies make it possible for these diasporas to maintain close ties with their country of origin when describing the evolution of Amsterdam:

Slowly, almost without anyone's noticing, old working-class Dutch neighbourhoods lost their white populations and were transformed into 'dish cities' linked to Morocco, Turkey and the Middle East by satellite television and the Internet. Gray Dutch streets filled up, not only with satellite dishes, but with Moroccan bakeries, Turkish kebab joints, travel agents offering cheap flights to Istanbul or Casablanca, and coffee houses filled with sad-eyed men in djellabas whose health had often been wrecked by years of dirty and dangerous labor. Buruma, 2006. 21.)

nation-state belonging (...). The notion of a transnational community puts the emphasis on human agency; such groups are the result of cross-border activities which link individuals, families, and local groups.

The realisation of this potential for human agency and action is so far to be seen in the work of Non-Governmental Organisations (NGOs). These are the existing bodies which have joined together to influence global politics, and which are seen as the basis for more complex developments.

It also has to be said that terrorist groups are transnational and are taking their own kind of action, challenging nation states in their own way.

Transnational communities may develop the constituents of *civil society* and those who write on this topic raise the possibility that new concepts of citizenship can be developed. Wagner distinguishes between those writers who hope to see the emergence of a cosmopolitan citizenship³ and others who favour transnational citizenship. The former would like to break away from the constraints of nation states, and establish a new dimension which is 'dialogic and built on communicative communities that have the power to contest unjust social structures'. The latter recognise that the nation-state is a reality, but wish to see the increasing numbers of people with affiliations to more than one nation-state being recognised in 'an institution of citizenship that will give them rights in all the countries with which they identify: where they work, where their roots lie or where they have their cultural ties' (Castles, 2004, 284.)

Whether the outcome is cosmopolitan citizenship or transnational citizenship, there will be a need for interaction and communication, for propositional knowledge about communities beyond the nation, and for procedural knowledge of how to act and interact. It is here that intercultural citizenship is crucial.

In order to explain what I mean by intercultural citizenship I must first discuss the notion of **intercultural competence**.

There are many models of intercultural or transnational competence developed by researchers who work on international business communication or on long-term sojourners and their adjustment to their new home – immigrants, migrants, refugees and asylum seekers. There are also models developed by those who teach foreign languages and want to devise a way of determining what cultural knowledge and skills should be taught in the foreign language classroom.

In 1997, I proposed such a model for intercultural competence, and in the meantime it has been widely used in the world of language teaching. It is a prescriptive, ideal model from which objectives for foreign language teaching and learning can be derived. It differs from descriptive models of what it is to be bicultural or pluricultural, and it proposes an integration of linguistic/communicative objectives with intercultural competence objectives. It is therefore a model of intercultural communicative competence, and not just a model of intercultural competence.

Of particular significance for my theme now, is the fact that it includes the concept of 'critical cultural awareness':

an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries. (Byram, 1997, 53.)

³ One example of this is in the work of Osler and Starkey who have related their work in citizenship to language teaching (2005b).

What is at stake here is the ability to decentre from one's own culture and its practices and products and to gain insight into another. With the help of a comparative juxtaposition, one is able to apprehend what might otherwise be too familiar in one's own culture or too strange in another. One can then make judgements, but such judgements must be on the basis of clearly articulated and justified criteria, and the judgements will be both negative and positive about both one's own and other cultures.

It is important to stress that criteria must be articulated and justified. Justification may be on rational grounds or as an act of faith, but without justification and explicitness, judgement descends into prejudice, and moral relativism.

It is important to stress that 'critical cultural awareness' is not a *sine qua non* of intercultural communication. Other models include only the skills and knowledge of effective communication. 'Critical cultural awareness' is an educational objective, i.e. an objective which is to be pursued where the language and culture teacher takes responsibility for the education of learners and not only the development of their communication skills.

It is this aspect of the model which I want to compare with political education and education for citizenship and to consider the relationship between **Critical cultural awareness and political/citizenship education**

The phrase 'political education' probably needs 'scare' quotation marks for many people. However, attention to political education (*politische Bildung*) has been evident in Germany for several decades, since the end of the Second World War, and I shall draw on the German scholars Himmelman and Gagel as a starting point.

Gagel (2000) defines two dimensions to *politischer Unterricht* (political teaching and learning): first, the social science education dimension, with a focus on epistemology and a cognitive orientation leading to the acquisition of knowledge which has practical significance for daily life. Second the political education dimension (in a narrower sense) with the focus on behaviour and an evaluative orientation in which it is intended to raise awareness of, or transmit, the characteristics of 'correct' behaviour in public political life. He identifies three aims for political education in this sense:

Eigenes politisches Handeln als wünschenswert ansehen lernen.

Demokratische Handlungsformen als Werte anerkennen lernen.

Interesse für öffentliche Aufgaben gewinnen. (Gagel, 2000, 22–23.)

Learning to consider personal involvement in political action as desirable;

Learning to recognise democratic forms of action as values (and only democratic forms); these can be called democratic 'virtues';

Acquiring interest in public affairs, being prepared to be interested in political resolutions of social problems.

He summarises this by drawing attention to the combined emphasis on cognitive, evaluative and behavioural dimensions: 'Politische Bildung dient dem einzelnen zur evaluativen Orientierung in seiner Umwelt und befähigt ihn zum demokratieadäquaten Verhalten'

'political education helps the individual towards an evaluative orientation in their environment and makes them capable of democratic behaviour' (2000, 22–24. – my translation).

Let me show you how this might work in practice from examples given in support of the English National Curriculum I mentioned earlier. As I said earlier the English Curriculum does not conceive of a community beyond the national and the state.

There are however some interesting ideas to help young people with their identifications with different groups within a country. In this sense the curriculum is responding to my point that schools should help young people to think about their complexity. Let me show you an example from the website for citizenship education in England.

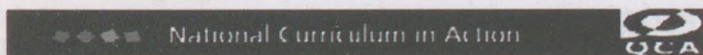
2. Role of schools – language education and education for citizenship

“My local community” (Year 8 – age 12)

- Purpose: how to improve the local community
 - By collecting data from local people, analysing and presenting to the class

Activity: - 5 lessons and work outside school

- Class discussion of local community
- Group work: survey of family friends and neighbours about what they want to improve in the community
- Consult other sources – video, library ...
- Each group produces a poster using computer etc – “A Manifesto for change”



Items of work

Jane identifies local concerns from her survey

Local Community

Aim: To work together, to identify concerns and consider ways of improving our local community.

Helpful: Facilities

	Facilities, Service	Safety	Appearance
Good Things:	Trains, Buses	CCTV	Trees
Galleries	Galleries	Bliss	Plants
Cinema	Cinema	Fire Station	Lights
University	Swimming	Wardens	Colour of Galleries
Schools	Stream woods	Doctors	Flowers, Juncos
Swimming pools	Schools	Street lights	Bouleaux
Stream woods	Library	Pavement	Parks, Roads
	Supermarkets	Traffic Lights	Roads country

Bicorne Field

Litter

Graffiti

A page from Jane's poster: presenting advantages and disadvantages of the local area using IC1

My Local Community

HATFIELD

I have asked people to fill in a form about their local area and here is what they have said...

Good things about living in Hatfield are:
 There is access to the motorway nearby.
 Good shopping centre (outlet store).
 Transport e.g. Trains, buses, and taxis.
 Schools (education).
 Food facilities e.g. Restaurants and supermarkets.
 Pleasant housing.
 Lots of greenery.
 Nice neighbourhood.



Bad things about living in Hatfield are:
 Too many university buses use the roads.
 Youths inferring the streets late at night.
 Litter.
 Not many shops in town centre.
 Pollution.
 Theft.
 Graffiti.
 Vandalism.

What I find interesting here is that learners are being encouraged to engage directly with their community, even though it is only the local community. The foreign language perspective can give a different meaning to the notion of community by breaking the boundaries of language and country, and second language teachers can be the ones who break the boundaries of languages within a country. Both kinds of language teacher could take that idea of surveying community needs, and in cooperation with a teacher in another country or another language group in the same country, encourage learners to compare and contrast, and to make suggestions to each other about what action should be taken in their communities. In this way a network, a transnational community, can be created. Learners working together in such a network will identify with each other. Rather than mere intercultural dialogue, there will be intercultural activity and action in the world, and this is what is necessary since as I said at the beginning we have long known that mere contact with others – and mere dialogue – is not enough.

It is possible to conduct a close analysis and comparison of the competences of citizenship and interculturality and to identify the overlap and the complementarities. These then become the basis for planning Education for Intercultural Citizenship. I could also present an approach to course planning which starts from an integrated model of Education for Citizenship and for Intercultural Communicative Competence. If developed into a pedagogical model for the development of objectives for teaching and learning, this approach would ensure that young people acquired the competences necessary for interaction in transnational civil society. It is not appropriate to carry out such detailed analysis in a lecture.

What is important here is that Education for Citizenship includes objectives that go further than those for Intercultural Communicative Competence, by encouraging engagement and action. But it does so at a local and national level. As I pointed out at the beginning, the English national curriculum is an example that refers to community involvement but only at national and sub-national levels.

So there is a need for extension of the objectives of Education for Citizenship to transnational civil society and this is where the combination with Education for Intercultural Communicative Competence adds a missing dimension. In particular it adds the criticality which arises in confrontation with otherness, expressed in other people's concepts and beliefs and in other people's languages. This is the significance of critical cultural awareness. It adds an extra dimension to citizenship education focused almost exclusively on the local, regional and national levels of community. It challenges the taken for granted assumptions within a national community⁴.

But of course as I said earlier and as the example from the website shows, nation states are now multicultural, and I want to move **From transnational civil society to transcultural civil society**

Everything I have said so far has been about otherness outside national frontiers. That is because of my origins in foreign language education but I make no apology for that since I think it throws light on otherness within national frontiers. Everything I have said about what is needed in intercultural citizenship education applies equally to membership of transnational civil society within national boundaries by which I refer to the new groups of people present in all European societies. In this case it would be better to replace 'transnational' with 'transcultural' but the issues remain the same: the importance of plurilingualism and linguistic relativity, the importance of cultural awareness and criticality, the importance of political and citizenship education which is not focused exclusively on the concept of a homogeneous nation. Intercultural citizenship applies within as well as across national frontiers.

What I hope to have shown is that starting from a perspective which considers how we can and should educate people to interact with people outside their national frontiers and to participate in civil society which crosses those frontiers, helps us to think about what is needed in interaction with otherness within national frontiers. If foreign language teaching has an educational purpose – and not just an instrumental purpose of equipping people with language skills – it is that unlike much of the school curriculum, it looks outwards. National curricula are indeed national curricula with their origins in the creation of nation states through national compulsory education. National curricula have the purpose of creating citizens of a nation state with its assumed homogeneity. In a country such as Hungary, it is self-evident that homogeneity of nation-states has never been a reality but simply part of the national myth. That myth is being challenged by the new migrants bringing new forms of multiculturalism but countries with existing ethnic multiculturalism such as Hungary are well placed to face the challenge.

The concept of intercultural citizenship and critical cultural awareness does not solve all our problems of course but I hope I have given some indication of how such a concept might go some way towards solving some of them.

⁴ I am aware too that the foreign language perspective I have taken presupposes a homogeneity within national societies which no longer exists, even though our national education systems do their best to maintain homogeneity – as they always have done. In the foreign language perspective it is helpful to use this simplification but foreign language theorists must also take account of the challenge to homogeneity – but that is a matter for another time.

REFERENCES

- Anderson, B. (1991): *Imagined Communities*. (2nd ed.) Verso, London
- Audigier, F. (1998): *Basic concepts and core competences of education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe. (Ref: DECS/CIT (98) 35).
- Billig, M. (1995): *Banal nationalism*. London: Sage.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters
- Castles, S. (2004): Migration, citizenship and education. In J. A. Banks (ed) *Diversity and citizenship education. Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge. Cambridge University Press
- European Commission (1995): *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Brussels: European Commission
- Gagel, W. (2000): *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. Opladen: Leske and Budrich.
- Himmelman, G. (2003) – unpublished paper
- Hobsbawm, E.J. (1992): *Nations and nationalism since 1780*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy–Fairbrother (2004): Asian perspectives on citizenship education: postcolonial constructions or precolonial values? In W.O. Lee et al.(eds.) *Citizenship education in Asia and the Pacific. Concepts and issues*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre and Kluwer Academic
- Kennedy, K.J. (2004): Searching for citizenship values in an uncertain global environment. In W.O. Lee et al. (eds.): *Citizenship education in Asia and the Pacific. Concepts and issues*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre and Kluwer Academic
- Meierkord, C. (2002): 'Language stripped bare' or 'linguistic masala'? Culture in lingua franca communication. In K. Knapp and C. Meierkord (eds.): *Lingua Franca Communication*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Skeie, G. (2003): Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses. In R. Jackson (ed.): *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London: RoutledgeFalmer.
- Winch, P. (1964): Understanding a primitive society. *American Philosophical Quarterly*, 1, 4, 307–324.

SZÓHANGSÚLY – AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁNAK ELFELEDETT ASPEKTUSA?

Az elmúlt másfél évtizedben a kognitív pszichológia és az idegtudomány házasságából számos új tudományterület született. Ezek egyike, a kognitív fejlődés-idegtudomány, a 21. század első évtizedében bontkozott ki igazán, s eredményei alig egy évtized alatt több kérdésben is átalakították a megismerő folyamatok és az agy fejlődésének összefüggéseire vonatkozó ismereteinket. A differenciálódás további új, szemléletében, elméleti kereteiben és módszereiben is multidiszciplináris kutatási terület kialakulásához vezetett. Ilyen a pedagógiai vagy oktatás-idegtudomány (*neuroscience in education*), amelynek egyik fő célkitűzése a tanulás és tanítás hatásának agykutatási módszerek segítségével történő feltárása. Bármelyik kutatási területet vesszük is közelebből szemügyre, azt láthatjuk, hogy a nyelvi fejlődés, az egy (anyanyelv), vagy a két és több nyelv korai és magas szintű elsajátítása (kétnyelvűség, többnyelvűség), az idegen nyelvek tanulása a vezértémák közé tartozik. Ezen belül is kiemelkedő kutatási területet képvisel a beszédhangok észlelése, a szavak és szótagok lokális valamint globális jellemzőinek feldolgozása. A beszédészlelés és -feldolgozás agyi módszerekkel történő kutatásában számos új eredményt hozott a szavakat, szótagokat alkotó beszédhangok észlelésének megismerése, s ezeknek a gyakorlat számára történő továbbítása. Az agy spontán aktivitását kísérő bioelektromos jelből, az EEG-ből, számítógépes programok segítségével olyan szinkronizált, az „események” (szótagok, szavak, mondatok, dallamok, képek s ezek elemei) által kiváltott jelek vonhatók ki, amelyek ezeknek, így a beszédingereknek a feldolgozását is azonos idejűként (online) teszik követhetővé. Ezeket, az eseményhez időben kötött hullámok sorából álló, agyi válaszokat eseményhez kötött agyi potenciáloknak (EKP) nevezzük. Az egyes hullámok, vagy más néven komponensek hátterében álló kognitív folyamatokra vonatkozóan kiterjedt irodalom és az egyes laboratóriumok saját adatbázisa áll rendelkezésre.

A nyelvelsajátítással foglalkozó kutatások hosszú ideig elsősorban a szavak lokális jellemzőire, azaz a szegmentális összetevőkre – beszédhangok, beszédhangok kombinációi, ezek átalakulása, fejlődése, nyelvek közötti különbözősége stb. – irányultak. A csecsemőkorból bekövetkező észlelési változások nagy műhelyeiből ismert munkák (Jusczyk, 1997; Kuhl, 2004; Werker–Tees, 2005) is szinte csak arra utaltak – és ez volt a pszichológia uralkodó nézete is –, hogy a születéstől egyéves korig jellegzetes specializáció következik be a beszédhangok észlelésében. Ez Patricia Kuhl fogalmazásában azt jelenti, hogy az univerzálisan érzékeny hallású, úgynevezett „világpolgár” babákból az első életév végére nyelvi specialisták lesznek. (Kuhl, 2004) Eredményeik szerint a babáknak az idegen, az anyanyelvben nem használatos beszédhangeltérésekre mutatott diszkriminációs képessége csökken (eltérően a magánhangzókra és mássalhangzókra), és az anyanyelv (a szakterület terminológiája szerint célnyelv) fonetikai készletéhez alkalmazkodik. Ez az alkalmazkodás pedig a különbségekre való érzékenység csökkenésével jár.

Az újszülöttek, csecsemők, kisgyermek és kisiskolások beszédhangszelését az EKP-k egyik jellegzetes komponensének, az eltérési negativitásnak (EN)¹ a segítségével követve a hazai és a nemzetközi kutatások eredményei mind azt mutatták, hogy az anyanyelv valóban egy olyan igen erős specializációt eredményez, amely az első életévben a legerőteljesebb, ám hosszú ideig nem teljesen zárul le. Nagy érdeklődést váltottak azok az eredmények is, amelyek azt mutatták, hogy bizonyos beszédhangkontrasztok – ebben a kutatásban ez az észtl nyelvben használt háromféle /ö/ hang –, amelyekre a 6 hónapos finn babák még érzékenyek, 12 hónapos korukra elvesznek. (Cheour és mtsai, 1998) A nyelvhasználatra érzékeny feldolgozási változások ugyancsak EN-nel történő követése felnőtteknél viszont arra utalt (Winkler és mtsai, 1999), hogy a specializációval nem szűnik meg teljesen az idegen nyelvi beszédhangeltérésekre mutatott érzékenység.

Bár az EN alkalmazásával végzett kutatások érdeklődése a beszéd szegmentális jellemzői iránt ma sincs csökkenőben, a legújabb kutatások célpontja az egyre magasabb beszédfeldolgozási szinteken megragadható változások feltárása lett. Ezek egyik fő célja annak megértése, hogy egy adott nyelv esetében a fonetikai készlethez tartozó akusztikus mintázatok feldolgozását miként befolyásolják a nyelvi tapasztalatok. Milyen agyi mechanizmusok biztosítják mindezt? Milyen agyi változások kísérik a gyerekek nyelvi specialistává válását? Lezárul-e sokak számára a serdülőkorral az idegen nyelvek akcentusmentes elsajátításának lehetősége? Az elmúlt években sokan kerestük és keressük a választ arra is, hogy csak a beszédhangok helyes ejtése-e a szavak feldolgozásának és megértésének a legfontosabb aspektusa. Valószínűleg nem, hiszen az érthető beszédnek a szótagok, szavak hangzói feletti szinten megjelenő akusztikus modulációja, a szupraszegmentális (prozódiai) jellemzők gazdag tára is legalább oly fontos összetevői, mint a szegmentális jellemzők.

Szóhangsúly és a különböző nyelvek

A beszédészlelés során, mint fentebb már szó volt róla, az egyik kulcsfontosságú akusztikai információ szegmentális természetű (beszédhangok, hangkapcsolatok, hangsorok). Ezek egészét modulálják az ezeken „utazó”, ezekre ráépülő, több beszédhangon is átívelő szupraszegmentális információk. (Gósy, 2004) Természetesen ezek mindegyikét azonos időben hozzuk létre, mint ahogy egyidejűleg is észleljük őket. Lényeges különbség viszont közöttük az, hogy a szegmentális információk a beszéd elemeit alkotó akusztikai mintázatoknak, a beszédhangoknak felelnek meg, a szupraszegmentálisak viszont a nagyobb nyelvi egységek (szavak, frázisok, mondatok) határait jelölik. A tudományos megközelítés számára fontos eltérés a két jellemző között az, hogy míg a beszédészlelés tanulmányozása szempontjából oly fontosnak tekintett beszédhangokról nagyon sokat tudunk, a szupraszegmentálisokról keveset, illetve meglepően hiányosat. Nincs általános konszenzus a szupraszegmentális jellemzők természetéről, és nincs olyan általánosan elfogadott elméleti keret sem, amelyre stabilan támaszkodhatnánk. Bár a kutatás problémái gyakran kevésbé érdeklik a gyakorló szakembert, az idegen nyelvek oktatásával foglalkozókat talán elgondolkztatja az a tény, hogy a helyes szóhangsúly, az intonáció és a prozódia legalább oly fontos eleme a nyelvtudásnak és nyelvi értésnek, mint a megfelelően képzett és kapcsolt beszédhangoké. Nyilvánvalóan sokféle oka lehet a hiánynak és a fontosság alábecsülésének. Az egyik talán az, hogy a szupraszegmentális jellem-

¹ Az EN az EKP-k egy sajátos hullámösszetevője, amelyet nem az inger (tágabban esemény) fizikai jellemzői, hanem azok eltérése vagy valamilyen absztrakt szabálytól való eltérése vált ki. Az EN olyan agyi feldolgozást tükröz, amely az eltérésnek nem a figyelmi feldolgozásához kötött, azaz szakkifejezéssel preattentív, illetve automatikusan megtörténik. Mindez nem jelenti azt, hogy az eltérések agyi detekcióját a figyelem nem befolyásolhatja.

zők akusztikai mintázata s ezek mentális megfelelője kevésbé jól meghatározható. A prozódiai jellemzők, amelyek közé hagyományosan a hossz, a nyomaték vagy a hangsúly, a ritmus, a hangmagasság-változás és az intonáció tartozik (Fox, 2000), kutatását az is nehezíti, hogy ezek átfedő és komplex akusztikai változásokkal jellemezhetők. A szóhangsúly esetében például a hangsúlyos szótagnak szinte mindig megváltozik az intenzitása és az alapprofrekvenciája. A változások azonban nem ilyen egyszerűek, hiszen az egyes nyelvek között jelentős különbségek lehetnek aszerint, hogy milyen jellemzők rendelhetők a hangsúlyos szótaghoz, illetve milyen szabályt követ vagy nem követ a hangsúlyos szótag helye.

A szóhangsúly kérdésének egyik ismert teoretikusa, Fox (2000) szerint a szavak hangsúlyszerkezetének csupán két, egymással hierarchiába szerveződő szintje van, egy ritmikai és egy intonációs. A ritmus, amelyet a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok szabályos váltakozása ad, csak a hangsúly lehetséges helyét jelöli ki. Emellett az élőbeszédben a hangsúly helye több tényezőtől is függ. Ilyen a beszéd sebessége, az egymást követő szavak hangsúlyviszonyai. A ritmusnak ennél fogva egyfajta mentális reprezentációjának kellene lennie, amely a hangsúlyos szótagok helyének megállapításához szolgáló „mankó”. A hangsúly szerveződésének intonációs szintje viszont már a mondatok és mondatrészek szintjén érvényesül, a használt szerkezet pedig a hangmagasság változása révén alakul ki.

Bár Fox (2000) elképzelését több nyelvészeti vita is övezi, könnyen belátható, hogy legalább két szerveződési szintet kell feltételeznünk ahhoz, hogy a különböző nyelvekben létező hangsúly-variációkat és -jelenségeket magyarázni tudjuk. Így egyes nyelvekben hiányzik a ritmikai szint, illetve a ritmust nem a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok szabályos váltakozása adja. Ilyen nyelv a magyar, a finn az általában első szótagra, és a francia az utolsó szótagra tett hangsúllyal. A magyar és a francia nyelvben tehát nincs ritmikus hangsúly, a spanyol és olasz nyelvben pedig van ugyan ritmikus hangsúlyozás, de kevésbé kifejezett, mint az angolban. Lehetséges tehát, hogy Fox modellje jól működik az angolra mint hangsúlyidőzítésszerű nyelvre, de az olyan szótagidőzítésszerű nyelvekben, mint a finn, a magyar vagy a francia, már nehezebben értelmezhető.

Nézzük, mit gondolnak a francia kutatók a hangsúly fejlődéséről és jellemzőiről. Emmanuel Dupoux és munkatársai (*Dupoux és mtsai*, 1997) rendkívül szellemesen „hangsúlyükettségnek” nevezték el azt a jelenséget, amelyet vizsgálataik eredményét elemezve tártak fel. Azt találták ugyanis, hogy a kísérletben részt vevő francia anyanyelvűek az idegen hangsúlymintázatokat rosszabbul különböztetik meg, mint például a spanyol anyanyelvűek. Az eredménynek nem csupán a kutatók számára kellene érdekesnek lennie, hanem az idegen nyelvet oktatók számára is. Fel kellene merülnie ugyanis a kérdésnek, hogy az anyanyelv hangsúlyjellemzői miként hatnak, hathatnak az idegen nyelvek elsajátítására. A szegmentális jellemzők esetében rengeteg adatunk van arról, hogy a nyelvi specializáció miként hat a beszédhangok kategoriális észlelésére, miként torzul az anyanyelvre jellemző beszédhangok akusztikai eltéréseinek feldolgozása.

Dupoux és munkatársai említett munkájukban francia és spanyol beszélőket hasonlítottak össze, s feltehetőleg első munkájukban még nem vették figyelembe, hogy a spanyol nyelvben a hangsúlynak jelentésmegkülönböztető szerepe is van. Ez egyébként kialakulásban és változási jellegzetességeiben hasonló lehet ahhoz, mint amilyen a magyarban és a finnben a beszédhang hosszának a szerepe. Dupoux és munkatársai legelső és későbbi munkáikban is arra hívták fel a figyelmet, hogy a szóhangsúlyt jellemző akusztikai mintázatok észlelése is átalakul az anyanyelv elsajátításakor, s a lényegtelen eltérésekre csökken az észlelőrendszer érzékenysége – hasonlóan ahhoz, mint ahogy a beszédhangok észlelésében is megfigyelhető, s jól ismert az e tudományterülettel foglalkozók számára.

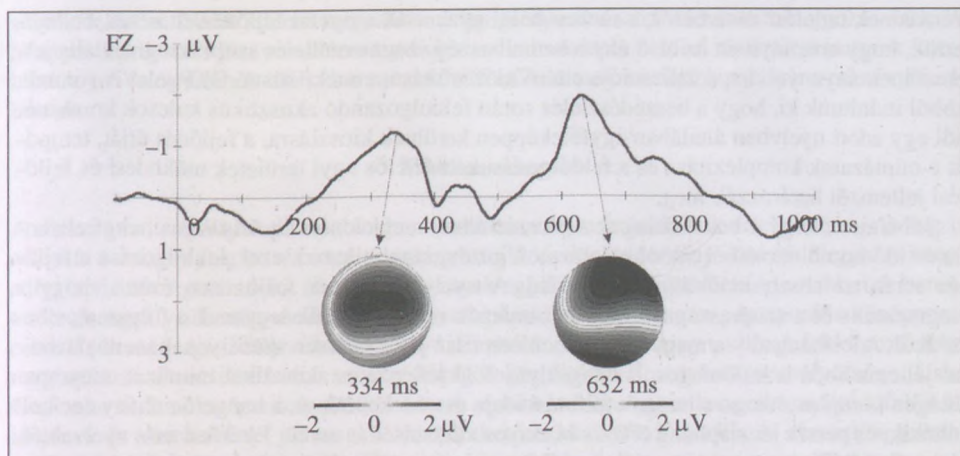
Az első publikációt alig több mint tíz évvel követte az a munka (*Dupoux és mtsai*, 2008), amelyben már egy igen körültekintő összehasonlítás eredményeit mutatták be. Egy francia és egy spanyol anyanyelvű, valamint egy spanyolul tanuló francia anyanyelvű csoportot vontak

be a kísérletekbe. Az eredmények szerint a spanyolul tanuló és beszélő és a spanyolul nem beszélő franciák nem különböztek egymástól, azaz egyformán rosszabbak voltak, mint a spanyolok, de mindkét csoport szignifikánsan eltért a spanyol anyanyelvűek csoportjától, tehát hangsúlysüketségük mértéke azonos volt. Az idegen nyelveket kiváló szinten tanítani kívánó pedagógus számára azonban nem ez a kutatási eredmények igazi üzenete, hanem az a különbség, amelyet csak egy igen ötletes megoldással sikerült kimutatni. A két francia csoport között ugyanis különbség volt abban, hogy hány ismétlésre volt szükségük ahhoz, hogy a csak a hangsúlyban különböző szavakat megkülönböztessék. Feltételezhető tehát, hogy a hangsúlyra vonatkozó absztrakt tudás segített a tanulási fázisban, de a tesztekkel még nem volt kimutatható, nem alakult ki megfelelő mentális, s feltehetően agyi képvisellete sem.

Dupoux és munkatársai az itt bemutatott, illetve más munkáik alapján egy olyan nyelv-sajátítási modellt javasolnak, amelyben az adott nyelvre specifikusan jellemző fonetikai és fonológiai tér a meghatározó. Ez a tér ugyanolyan torzuláson megy át, mint a beszédhangok kategorialis észlelésénél történik. Eredménye is hasonló, az idegen nyelvre jellemző mintázatokat az anyanyelvre jellemző szabályok szerint dolgozza fel. Felmerül persze a kérdés, hogy a hangsúlysüketség csak a francia nyelvűeknél figyelhető-e meg, vagy másoknál is előfordul. A jelenleg ismert adatok szerint a hangsúlysüketség általános jellemző következménye a nyelvi specializációnak, s minden olyan nyelvben megjelenik, amelyben a hangsúlynak nincs jelentést megkülönböztető szerepe. Dupoux munkacsoportjának valamennyi eredménye azt támasztja alá, hogy a francián kívül más nyelvekben is létezik a hangsúlysüketség jelensége. Azoknál a nyelveknél, amelyeknél az egyes szavakhoz köthető mintázatot tároljuk (spanyol, lengyel), a hangsúlysüketség mértéke kicsi. Azoknál a nyelveknél viszont, amelyeknél a hangsúlymintázat általános szabályt követ, ennek a szabálynak már a tartalmas szavak lexikonjának kialakulása előtt meg kell jelennie. Ezt viselkedéses válaszok elemzésével aligha lehet követni, kínálkozik tehát a fentebb említett elektrofiziológiai módszer, az eseményhez kötött agyi válaszok tanulmányozása. Mivel a feltételezések szerint ez alapvetően az első életévben alakul ki, magától adódik az irány: csecsemőket kell vizsgálni. Előbb azonban felnőtteknél érdemes megvizsgálni, hogy a szóhangsúly sértése EN-t vált-e ki, s ha igen, csupán a más helyen megjelenő és tulajdonságaiban jellegzetesen kiugró akusztikai eltérést jelzi-e.

Szabály vagy más?

Több évvel ezelőtt elsők között dolgoztunk ki egy olyan EN-paradigmát, amelyet felnőtteknél alkalmazva azt bizonyítottunk, hogy a szókezdő beszédhangok eltéréssel kiváltott válaszhoz hasonló a hangsúly sértésével kiváltott EN. (*Honbolygó és mtsai*, 2004) Eredetileg persze csupán arra voltunk kíváncsiak, hogy a szokatlan helyen megjelenő akusztikai eltérés preattentív feldolgozást eredményez-e. Ennél azonban sokkal érdekesebb eredményt kaptunk; a „banán” szó első szótagja helyett hangsúlyos második szótag karakteres EN megjelenését eredményezte, s megjelent még egy EN, mégpedig az első szótagra. Mit jelez ez? A hangsúly hiányát? Amennyiben igen, az összemérés alapja egy absztrakt szabály; a magyar hangsúlyhelye az első szótag. Amennyiben ugyanis csupán a hangsúllyal együtt „vándorló” EN-t sikerült volna kimutatnunk, egyszerű akusztikai feldolgozási jelenséggel lenne dolgunk. A kiemelkedő és meglehetősen komplex akusztikai jelet követő feldolgozás jele a hangsúly helyét követő EN. EN megjelenését eredményezte viszont a hangsúly hiánya is. Ez pedig nehezen elképzelhető abban az esetben, ha nincs magának a hangsúlymintázatnak, pontosabban az erre vonatkozó szabálynak egyfajta hosszú távú reprezentációja, azaz ha nem kapcsolódik szabályalkalmazás minden szóhoz. Az EN egyszerű, s általunk is várt változatát, azaz az eltérés preattentív detekcióját a hangsúlyszabály sértése – a második szótagon megjelenő akusztikus többlet – váltja ki. Az *1. ábrán* jól látható, hogy a két EN (itt az eredeti közlemény alapján bemutatott ábrán MMN S+) közül a második esetében a hullám amplitúdóértékei alapján készült



I. ábra A szóhangsúly sértésével kiváltott két EN. Az első hullám (MMN S-) a hangsúly hiányát, a második (MMN S+) az új helyen lévő hangsúlyjellemzők detekcióját jelzi

eloszlástérkép (az egyes elektródákon elvezetett valamennyi válasz alapján) eltér a hangsúly hiányát jelző első választól (MMN S-). Bár a két EN-ből (itt MMN jelöléssel) álló jellegzetes mintázat arra utal, hogy a szabályalapú mintázategyeztetés és az akusztikai eltérés feldolgozása is megtörténik, az eloszlások eltérése más agyi területek részvételét sejteti. Erre itt most bővebben nem térünk ki.

Érdeemesnek tartjuk itt megjegyezni, hogy a szóhangsúlyra vonatkozó EN-vizsgálataink után mintegy hat évvel még mindig igen kevés publikáció áll rendelkezésünkre más laboratóriumokból. Az elmúlt években végzett alapkutatásaink egyik meghatározó témájává vált a szóhangsúly, illetve a prosódia más jellegzetes típusai. Honbolygó Ferenc legújabb kutatásai (2009) sorra azt bizonyították, hogy a magyar nyelvben az absztrakt szabály az, amely jelentősen befolyásolja a szóhangsúly gyors, preattentív feldolgozását. A legújabb adatok szerint az értelmetlen, ám a magyar nyelv fonotaktikai szabályainak megfelelően létrehozott szavakkal, az úgynevezett álszavakkal, hasonlóan a szavakhoz, két EN váltható ki, azaz a szabály érvényesülése a mintázat tekintetében nem a lexikai szinthez kötött. Egyszerűbben fogalmazva; a szabályalkalmazás a „kaptafa”, s az „elvándorolt” hangsúly, a szokatlan, könnyen detektálható akusztikai jelzés a hangsúlysértés tényét tovább erősíti.

Hangsúlytanulás

Mikorra alakul ki a babáknál a magyarra jellemző hangsúlymintázat preattentív feldolgozása? A választ az a hazai együttműködés keretében² végzett vizsgálat sorozat adta (*Ragó és mtsai*, 2008), amelyben arra voltunk kíváncsiak, hogy a koraszülötteknél a beszédészlelés a tipikustól eltérő úton fejlődik-e. Feltevésünk abból az ismert statisztikai adatból indult ki, hogy a koraszülöttek iskoláskorukban az időre született társaiknál háromszor gyakrabban

² Semmelweis Egyetem I. számú Szülészeti és Nőgyógyászati Klinika, Beke Anna és Róna Zsófia közreműködésével

szenvednek tanulási zavaroktól, s ezeken belül gyakoriak a nyelvi fejlődés eltérései. Feltételeztük, hogy amennyiben az első életévben a beszéd szegmentális és szupraszegmentális jellemzőinek anyanyelvi specializációja eltérő idői lefutású, ennek látható EKP jelei is vannak. Abból indultunk ki, hogy a beszédészlelés során feldolgozandó akusztikus kulcsok kombinációi egy adott nyelvben általában egyféleképpen kerülnek kiosztásra, a fejlődés útját, tempóját e mintázatok komplexitása és a feldolgozásukért felelős agyi területek működési és fejlődési jellemzői határozzák meg.

Jól ismert, hogy a beszédhangok szekvenciáiban megjelenő változásokat a hangfrekvencia és idő kombinációiból adódó mintázatok gazdagsága jellemzi, ezek feldolgozása a fejlődés során az absztrakció irányában halad. A nyelvfejlődésben különösen fontos, hogy a szegmentális és a szupraszegmentális információk is kiemelhetők legyenek a folyamatos beszédből. A szóhangsúly a magyar nyelvben nemcsak jellegzetesen szabályos, hanem akusztikai jellemzőiben is különleges. A hangsúlyt jelölő jellegzetes akusztikai mintázat, a nyomaték igen komplex, hiszen a hangok felfutási ideje meredekebb lesz, a hangerő néhány decibelt változik, és persze az alaphang (F0) is bizonyos változásokat mutat. Eltérően más nyelvektől, nem változik lényegesen a magánhangzók hossza, és az F0 változása sem annyira kiemelkedő, mint más nyelvekben. Egy tulajdonsága azonban nagyon jellegzetes, ez pedig az erős szabályalapú használat, vagyis az, hogy a nyomaték mindig (egész pontosan többnyire) az első szótagon van³.

Harmincnégy csecsemőt 6 és 10 hónapos korban vizsgáltunk a felnőtteknél kipróbált eljárással (*Ragó és mtsai*, 2008). Az eredmények számos meglepetéssel szolgáltak azon felül is, amit vártunk. Nem csupán azt sikerült kimutatni, hogy a koraszülött babáknál a beszédhangok szegmentális és szupraszegmentális jellemzőinek feldolgozásában késést jelez, hanem azt is, hogy a szóhangsúly feldolgozásának a felnőtteknél megismert elektrofiziológiai mintázata a tipikusan fejlődő babáknál 6 hónapos korban nem látható. A csoportszintű elemzésben azt találtuk, hogy a koraszülött és kontrollbabáknak a beszédhangok eltérésére adott eltérési válaszai az EKP-k korai (pozitív polaritás) és késői (negatív polaritás) szakaszában jelennek meg 6 hónapos korban, majd csak a negatív szakaszban 10 hónapos korban. Az, hogy a fiatal csecsemőknél az eltérési válasz gyakran pozitív, ma már nem újdonság, jóllehet az első fennközlésekben erre utalás nem található. Ma szinte minden laboratórium eltérési pozitivitást talál a 7 hónapos és annál fiatalabb babáknál, később viszont negatívát, ezért ma EN helyett leginkább eltérési válaszról beszélünk. Saját vizsgálatainkban a standard és deviáns válaszok eltérésének elemzése azt mutatta, hogy a hangsúly kiemelkedő akusztikus tulajdonságait már 6 hónapos korban feldolgozzák az időre született babák. A szabályként tárolt mintázatok illesztési eredményét mutató eltérési válasz azonban csak az időre született babáknál – s nem mind egyiküknél – jelenik meg, mégpedig 10 hónapos korban. A koraszülötteknél azonban a szóhangsúlymintázat szabályát alkalmazó feldolgozásnak nincs mérhető jele.

Az ismert nyelvfejlődési adatok alapján feltételezzük, hogy a szóhangsúlyszabály megjelenésének késése a szókincs bővülését és a nyelvi fejlődés további elemeinek (pl. mondatosság, mondatok komplexitása) alakulását is erősen befolyásolhatja a koraszülötteknél. Fontos eredménye ugyanakkor vizsgálatainknak az, hogy a mintázatalapú szóhangsúly-feldolgozás hosszabb tapasztalati tanulás eredménye, mint a beszédhangok specializációja vagy a szóhangsúlyt jelző akusztikai kulcsok feldolgozásának változása. A szabály alkalmazásának elektrofiziológiai jelei 6 hónapos korban még nem láthatók, annak ellenére, hogy a magyar nyelvben igencsak jellegzetes szabályosság uralja a hangsúlyképzést és feltehetően a hang-

³ Az ismert szabályeltérésekkel (hangsúlyeltolódás névelős szerkezetekben, mellékhangsúly) itt most nem foglalkozunk.

súlyszelést is. Miért jelenik meg akkor a hangsúlymintázatra mutatott feldolgozás csak 10 hónapos kor körül? Bonyolult lenne a lingvisztikai szerepet betöltő akusztikai kulcsok kombinációja? Valószínűnek tűnik, bár megbízható választ csak további kutatások eredményei adhatnak.

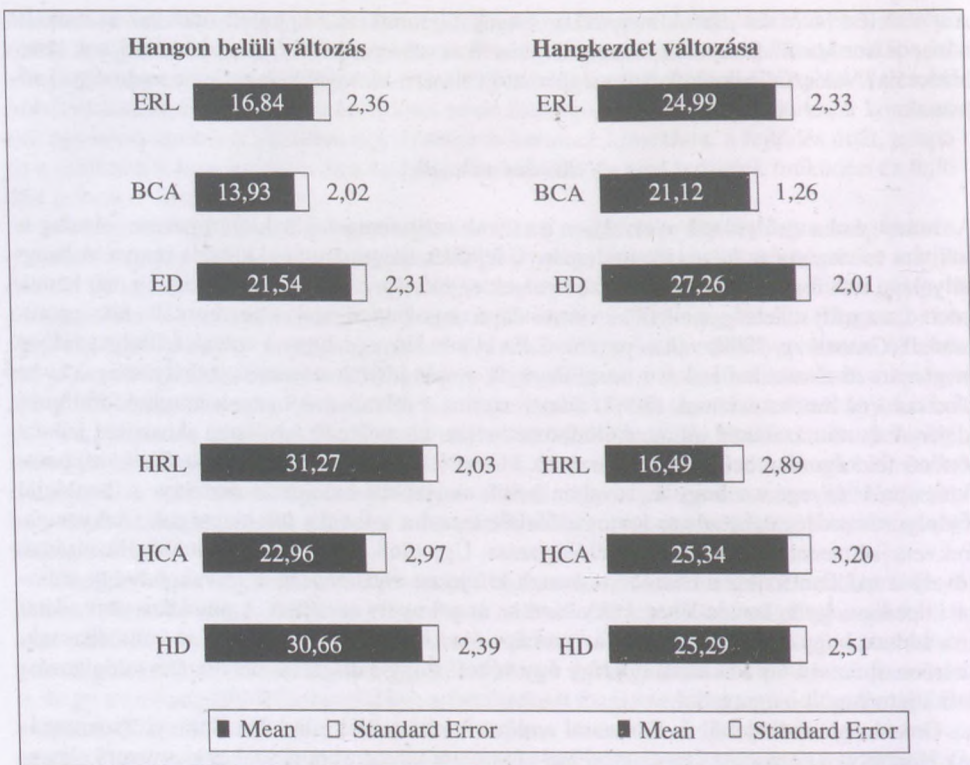
Minden változik?

A ritmus- és hangsúlyalapú nyelvekben a szavak szegmentációjának értelmezése jelenleg is sok vita és viszonylag kevés idegtudományi, fejlődés-idegtudományi kutatás tárgya. A hangsúlyalapú szószegmentációt alkalmazó nyelvek egyik népszerű elmélete a fentebb már bemutatott „hangsúlystüketség-modell”, a ritmusalapú angolban viszont a perceptuális középpont-modell (Greenberg, 1999) vált népszerűvé. Ez utóbbi lényege, hogy a szavak feldolgozásában meghatározó akusztikai kulcs a beszédhangok amplitúdóváltozásának szabályossága. Usha Goswami és munkatársainak (2002) adatai szerint a folyamatos hangok amplitúdófelfutási idejének és mintázatának jól megkülönböztethetően kiemelkedő (száliens) akusztikai jelként történő feldolgozása befolyásolja a szavak kiemelését. A P-center (perceptuális középpont)-konceptió lényege az, hogy a szavakon belüli akusztikus hullámszélés észlelése a fonológiai feldolgozásnak legalább olyan fontos előfeltétele, mint a lokális tulajdonságok (frekvencia, frekvenciaátmenet, idő) megfelelő feldolgozása. Úgy tűnik, a hangok amplitúdóváltozásának követése valóban fontos a beszédértésben, a kifejezett érzékenység a szavakon belüli változásra pedig nagyon fontos lehet, különösen az angol nyelv esetében. A munkacsoport adatai arra utaltak, hogy a diszlexiások hallási percepciója a hosszabb felfutási időkre működik csak, eltérően tipikusan fejlődő társaiktól, így úgy vélték, hogy a diszlexia univerzális feldolgozási deficitjét sikerült megragadni.

Greenberg modelljéből és Goswami említett kísérleteiből kiindulva Surányi Zsuzsannával, Honbolygó Ferencsel és a Cambridge-i Egyetem kutatócsoportjával egy egyszerű akusztikai kísérletet végeztünk angol és magyar gyerekekkel. (Surányi és mtsai, 2009) Mivel azt is szeretnénk volna látni, hogy a magyar gyerekek ugyanolyanok-e a hangkezdet felfutási meredekségének (ez lenne a magyar nyomaték igen egyszerű akusztikus modellje) feldolgozásában, mint a hangon belüli változások észlelésében, változtattuk a hangokon belüli és a hangkezdetek amplitúdófelfutási ideit is. Azt találtuk, hogy a diszlexiások mindkét esetben gyengék, és ebben az angol és a magyar gyerekek alig különböztek. Valami hasonlót is vártunk. Ami igazán meglepő volt, az a magyar gyerekek különleges érzékenysége a hangkezdet felfutási idejére, mégpedig a kontroll- és a diszlexiás csoportban is. Amint az a hagyományos statisztikai és a döntési fa módszerét alkalmazó elemzésből kiderült, az anyanyelv és a vizsgált jellemző erősen korrelált, az angol gyerekek a hangon belüli felfutási időre jóval érzékenyebbek voltak, mint a magyarok. Bár a magyarok a hangkezdet meredekségére a teljes mintára vonatkoztatva szignifikánsan érzékenyebbek voltak, mint az angolok, az igazi meglepetést az életkorok között talált eltérés jelentette. A diszlexiás csoporthoz illesztett olvasási kontroll, azaz a náluk átlagosan két évvel fiatalabb gyerekek idősebb társaiknál lényegesen jobban diszkrimináltak a hangkezdet meredekségének változását (2. ábra).

Mi lehet a magyar gyerekek hangon belüli változásra való érzéketlenségének az oka? Feltehetően egy olyan interakció, amelynek lényege, hogy egy adott akusztikus kulcs feldolgozási helye jelentőségét veszti. Elképzelhető, hogy a gyerekek észlelési teljesítményére visszahat a hangsúly kifejezésére használt jellemző helye, s ez megjelenik az elemi tulajdonságok feldolgozásában is. Lehet, hiszen évek óta sokan bizonyítják, hogy a diszlexiások⁴ a beszéd-

⁴ A diszlexia kifejezést szigorúan vett diagnosztikai kategóriaként, és nem egyszerűen a gyenge olvasás szinonimjaként használom.



2. ábra Angol és magyar gyerekek teljesítménye diszkriminációs feladatban

D: diszlexiás, RL: olvasási szintre illesztett kontroll (7–8 évesek), CA: életkori kontroll, E: angol, H: magyar. A keret az idősebb csoportban (9–10 évesek) a magyaroknak az angolokénál gyengébb diszkriminációját, azaz modulált hangon belüli érzéketlenségét emeli ki

hangok és minden másféle hang észlelésében eltérhetnek tipikusan fejlődő társaiktól. Itt azonban nem egyszerűen a diszlexiásokra jellemző eltérésről van szó. Az idősebb magyar gyerekek – diszlexiások és életkori kontrolljuk is – eltérnek a hangon belüli amplitúdóváltozás feldolgozásában. Az angoloktól is és a fiatalabb magyar kontrollgyerekektől is. Sikerült volna a hangsúlysitűketség akusztikai modelljét megtalálnunk? Lehet. Mindenesetre elgondolkoztató, hogy a ritmusalapú angol nyelvre kialakított P-center-modell az angol gyerekeknél a várt eredményt hozta, a magyaroknál viszont nem. Lehetséges az is, hogy a magyar diszlexiásoknak „csak” a beszédhangok szegmentális jellemzőinek feldolgozása jelenti a problémát, a szupraszegmentális viszont nem. Mindenesetre nem valószínű, hogy csupán egy mindenre kiterjedő akusztikus feldolgozási problémával lenne dolgunk az ő esetükben.

Kell-e, lehet-e szóhangsúlyt tanítani?

Az alcímben feltett kérdés költői, hiszen nem várok rá választ, mivel kutatói és idegennyelv-használói tapasztalataim szerint is egyértelmű az igen. Most már csupán arra kellene válaszadnom, hogy miért van a szóhangsúly tanítására szükség, illetve mi a megragadható akadálya annak, hogy az idegen nyelvekre jellemző ritmust és prozódíát elsajátítsuk.

Az első válasz viszonylag egyszerűen megfogalmazható az eddig ismert agykutatási adatok alapján. Ezek arra utalnak, hogy a hangsúlyalapú nyelvekben erősen érvényesül a hangsúly helyére vonatkozó absztrakt szabály, a ritmusalapú nyelvekben viszont a szabály és szavakhoz rendelt mintázat feldolgozása a feladat, mégpedig a produkcióban és az észlelésben egyaránt. Ennél fogva könnyen belátható, hogy az anyanyelvi beszélő észlelőrendszere a szabály, valamint az egyedi mintázat sértése esetén is a jelentéshez való hozzáférésben akadályozott, jóllehet ezek agyi mechanizmusai eltérnek.

A második válasz már összetettebb. Mint a fenti adatokból láhattuk, a hangsúly akusztikai jellemzőire való érzékenységünk veleszületett, az adott nyelvben „kiválasztódott” jelkombinációk hangsúlyként történő automatikus hozzárendelése tanult, ez érvényes az egyes szavak egyedi mintázatára és a kivont szabályra is. Mindkettő tanulás eredménye.

Feltehető ugyanakkor, hogy a nyelvtanulók meghatározó többségénél a hangsúly és ritmus észlelése a serdülőkor végéig rögzül, s megkerülhetetlenül vezeti a nyelvi feldolgozást, az anyanyelvi kulcsok pedig tovább érvényesülnek az idegen nyelvű közlés feldolgozása során is. Még tovább nehezíti a megfelelő nyelvi ritmus elsajátítását a nyelvi produkciós rendszer merevebbé válása is. Az idegen nyelvet későn tanulók gyakran nem képesek a másik nyelvnek megfelelő hangsúlyjelölést alkalmazni (ilyen lehet az igen komplex magyar nyomaték), s ennek oka a beszédképző rendszer beállása, a motoros program egyfajta rigiditása. Ehhez még hozzájárul az is, hogy az idegen nyelvet nem a természetes nyelvtanulásra alapozó módszerrel tanulók szó- és fráziskincse nem az élőbeszéd gyakorlatában, hanem olvasással bővül. Az olvasás kísértő csendes koartikuláció során pedig a soha nem hallott, hangsúlyjelöléssel el nem látott frott szavakhoz az anyanyelvi hangsúlyokat rendeli hozzá, s így a sértett, amúgy kísértetiesen az anyanyelvre emlékeztető, mintázat rögzül. Ennek jellegzetességei igen markánsak az angolból „kihallható” magyar hangsúlymintázat esetében.

Tudjuk ugyanakkor, hogy az angol és a magyar között két lényeges szupraszegmentális különbség is van, ezek a hangsúlyozás és a hanglejtés. A magyar, mint már fentebb is szó volt róla, hangsúlyalapú nyelv, azaz ritmusát a kiemelkedő akusztikai tulajdonságú (nyomaték) szótag adja, amely mindig (néhány kivétel van csupán) a szó első szótagja. A többszótagos angol szavakban azonban gyakori az olyan mellékhangsúly, amelyet a főhangsúlyénál kisebb intenzitás jellemez. Az angol ritmusalapú nyelv; hangsúlyos szótagjait legalább egy hangsúlytalan szótag választja el, a hangsúlyos szótagok közötti idő pedig nagyjából ugyanannyi. A hangsúly helye azonban egyik nyelvben sem szabad választás kérdése. A helyzetet természetesen tovább bonyolítja, hogy a mondatokban a közlés legfontosabb szavát vagy ennek a szóznak a hangsúlyos szótagját külön nyomatékkal ejtjük, s ez, mármint a mondathangsúly használata, hasonló az angolban és a magyarban is. Bár itt most nem foglalkozunk a hanglejtéssel (intonációval), megjegyezzük, hogy a mondat hanglejtése további változásokat eredményez, mégpedig a szavak és szótagok egymáshoz viszonyított hangmagasság-eltéréseiben. Ezek a hallgató, azaz a közlést befogadó számára fontos, a mondat, mondatrész szerepére vonatkozó, könnyen dekódolható akusztikai információkat hordoznak. Az intonáció ugyan mindkét nyelvben árnyalja a mondat jelentését, ennek lehetőségei azonban a két nyelvben eltérnek. Az angolban az egyes mondatfajtákat gyakran csak eltérő nyelvtani szerkezettel tudjuk kifejezni, a magyarban viszont ugyanaz a mondat csupán az eltérő intonációval kifejezhet mást is (kijelentést, kérdést, meglepődést stb.).

Mit kell tehát megtanulnia az angolul tanulónak? Például azt, hogy a főhangsúly bármelyik szótagon lehet, azaz mozog. A szabályalapú hangsúlyt használó magyar beszélő pedig minél idősebb a nyelvtanuláskor, annál nehezebben mozgatja a hangsúlyt az elsőről a második vagy éppen a harmadik szótagra. Az már csak még tovább nehezíti az angolul tanuló helyzetét, hogy a hangsúllyal nem csupán annak intenzitása változik, hanem a szótag magánhangzójának kiejtése is. A fentebb bemutatott agyi válaszok példája talán elég meggyőző arra vonatkozóan, hogy a jól artikulált hangsúly nem csupán hiúsági vagy esztétikai kérdés, hanem annál sokkal

több. A rosszul megalkotott szóhangsúly megnehezítheti vagy ellehetleníti a szavak felismerését és a közlés megértését. Agyunk ugyanis igen gazdaságosan működik. Minél inkább „szakértői”, azaz anyanyelvi ismerői vagyunk a nyelvnek, annál inkább válik a feldolgozás alapjává az akusztikus mintázat gyors és hatékony preattentív feldolgozása, majd kiértékelése és ennek eredményeként a közlés megértése. Az első hallásra fel nem ismert, idegenként besorolt szavakat újra kell elemezni, s a sértett hangsúly ellenére megpróbálni jelentéssel ellátni. A szó- és a mondathangsúly gyakori sértése azonban a nyelvi közlés befogadóját megakasztja, a feldolgozórendszer elfárad, kimerül a szövegértésre tett erőfeszítés során.

Felmerülhet persze az a kérdés is az olvasóban, hogy vannak-e egyáltalán olyan nyelvek, amelyek az angolnál esetleg könnyebbek a magyar anyanyelvűek számára. Természetesen vannak ilyenek, sőt olyanok is vannak, amelyek a hangsúlyt, eltérően az angoltól, elég egyértelműen jelzik írásban is. Ilyen például a spanyol, amelyben, hasonlóan az angolhoz, a szavak bármelyik szótagja lehet hangsúlyos. A spanyolban azonban ha lehet, a szóhangsúly még fontosabb, mint sok más nyelvben, hiszen jelentésmegkülönböztető szerepe van. Ilyen szerepe van a magyarban a magán- és mássalhangzó hosszúságának (öt vs. öt, hal vs. hall). A spanyolban az olvasással nyelvet tanulónak kicsit könnyebb a helyzete, legalábbis az angollal való összehasonlításban. A hangsúlyos szótag jelölése ugyanis hozzátartozik a szó írásképehez. A hangsúlyt ékezzel jelölik, kivéve két, mégpedig a legtöbb alapszóra vonatkozó szabályt. A jelölés egyértelmű és gazdaságos, hiszen hangsúlyt csak ott kell ékezzel jelölni, ahol a két szabály nem alkalmazható.

A spanyol írásmódnak van a nyelvtanítás számára egy nagyon fontos tanulsága. Nevezetesen az, hogy míg az angol esetében igen nehéz a szabályok és feltehetően a mentális lexikonban tárolt mintázatok megtanulása és a nyelvi emlékezetben történő rögzítése, a spanyolban segíti a folyamatot az íráskép. Érdemes tehát elgondolkodni azon, hogy nem lenne-e érdemes a nyelvtanulást szolgáló angol tankönyvekben a jelenleginél elterjedtebben jelölni a hangsúlyt, s a beszédgyakorlatokban is megtartani minél tovább a hangsúlygyakorlatokat. Nem elég ugyanis a szóhangsúlyt csupán „megfigyelni”, s a nyelv hangzásvilágát, zenéjét „megismerni”. Az idegen nyelvi hangsúly és hanglejtés csak a beszédgyakorlatok során alakulhat ki és gyakori, korrigált használat mellett rögzül.

Tanulságok

A szóhangsúly modelljeinek és agyi feldolgozásának a saját eredményeinkből és mások munkáiból kiragadott példáival az anyanyelvre specializálódó feldolgozásra kívántuk olvasóink, mindenekelőtt az idegen nyelveket tanító pedagógusok figyelmét irányítani. Az anyanyelv és az idegen nyelv között nem csupán a szóhangsúlyt jelző akusztikus kulcsok kiosztása a különbség, hanem a hangsúlyszabályok típusa és rendszere is. A hangsúlyalapú nyelvekben különösen kifejezett a hangsúlysüketség. A kísérleti adatokból úgy tűnik, hogy az akusztikai kulcsok követése meglehetősen korán lehetséges, az absztrakt szabályok kivonása és alkalmazása sokkal több időt vesz igénybe, s mindez az agyi válaszokkal jól követhető. Amit a nyelvtanároknak érdemes lenne újragondolniuk, az az anyanyelv specializálódó rendszerének a hangsúlyprodukció és a hangsúlyészlelés ellenében ható megmerevedése, az idegen nyelv értését és használatát befolyásoló hatása. A hangsúly sértése az idegen nyelvű produkciójában ellehetleníti az anyanyelvű befogadó részéről a megértést, észlelésében a megfelelő szóhatárok megtalálását, követését, s végső soron az idegen nyelv megértését. Hátha érdemes az idegen nyelv ritmusát, hangsúlyait explicit is tanítani! Kezdetben akár az írásban is jelölve, majd pedig, ha lehet minél később, az idegen nyelven is elég jól használható szóhangsúlylexikon megjelenésekor elhagyva. Mi, kutatók pedig dolgozunk tovább azon, hogy jobban megismerjük, milyen interakciók hátráltathatják a magyar nyelv szóhangsúlyától és a mondatok intonációjától oly eltérő idegen nyelvek aktív használatát.

IRODALOM

- Cheour, M.–Ceponiene, R.–Lehtokoski, A.–Luuk, A.–Allik, J.–Alho, K.–Näätänen, R. (1998): Development of language-specific phoneme representations in the infant brain. *Nature Neuroscience*, 1, 351–353.
- Dupoux, E.–Pallier, C.–Sebastian, N.–Mehler, J. (1997): A distressing „deafness” in French? *Journal of Memory and Language*, 36 (3), 406–421.
- Dupoux, E.–Sebastian-Galles, N.–Navarete, E.–Peperkamp, S. (2008): Persistent stress „deafness”: the case of French learners of Spanish. *Cognition*, 106, 682–706.
- Fox, A. (2000): *Prosodic features and prosodic structure: the phonology of suprasegmentals*. Oxford University Press, USA.
- Goswami, U.–Thomson, J.–Richardson, U.–Stainthorp, R.–Hughes, D.–Rosen, S.–Scott, S. K. (2002): Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99, 10911–10916.
- Gósy, M. (2004): *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Greenberg, S. (1999): Speaking in shorthand – A syllable-centric perspective for understanding pronunciation variation. *Speech Communication*, 29, 159–176.
- Honbolygó Ferenc (2009): *A beszéd prozódiai jellemzőinek észlelése*. PhD disszertáció.
- Honbolygó Ferenc–Csépe Valéria–Ragó Anett (2004): Suprasegmental Speech Cues are Automatically Processed by the Human Brain: a Mismatch-Negativity Study. *Neuroscience Letters*, 363, 84–88.
- Jusczyk, P. W. (1997): *The discovery of spoken language*. MIT Press/Bradford Books, Cambridge, MA.
- Kuhl, P. K. (2004): Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831–843.
- Ragó A.–Honbolygó F.–Csépe V.–Róna, Zs.–Beke A. (2008): *Development of neural processing of segmental and suprasegmental cues in preterm babies*. Kézirat.
- Surányi, Zs.–Csépe, V.–Richardson, U.–Thomson, J. M.–Honbolygó, F.–Goswami, U. (2009): Sensitivity to Rhythmic Parameters in Dyslexic Children: A Comparison of Hungarian and English. *Reading and Writing*, 22, 41–56.
- Werker, J. F.–Tees, R. C. (2005): Speech perception as a window for understanding plasticity and commitment in language systems of the brain. *Developmental Psychobiology*, 46, 233–236.
- Winkler, I.–Lehtokoski, A.–Alku, P.–Vainio, M.–Czigler, I.–Csépe, V.–Aaltonen, O.–Raimo, I.–Alho, K.–Lang, H.–Iivonen, A.–Näätänen, R. (1999): Pre-attentive detection of vowel contrasts utilizes both phonetic and auditory memory representations. *Cognitive Brain Research*, 7, 357–369.

TÖBBNYELVŰSÉG ÉS MULTIKULTURALIZMUS

TÁRSADALMI EGYENLŐSÉG VAGY KULTURÁLIS HOVATARTOZÁS: CIGÁNY/ROMA OKTATÁSPOLITIKA NÉHÁNY KIVÁLASZTOTT KÖZÉP-EURÓPAI ÁLLAMBAN

Két társadalmi politikát és ezek megvalósításának útját igyekszünk követni. Mind a kettő a szovjet birodalom széthullása, a rendszerváltás után keresett megvalósításához eszközöket. Mind a kettő legitim, a társadalom valódi folyamataira építő, az ellentmondások feloldását kereső politika, mind a kettő régi kérdésekre próbál társadalmilag és törvényileg hatékony választ adni. „Örök érvénnyel” ez egyiknek sem sikerül – azonban láthatóvá tettek egy fontos társadalmi csoportot, a cigányságot, amelynek igényeivel, lehetőségeivel, a nyilvánosság előtti szereplésével Kelet-Közép-Európában a jelenben és a jövőben is számolni kell.

Az egyik politika (*A-politika*) arra épített, hogy a cigány/roma közösség egyike a nemzeti és etnikai csoportoknak: kultúrája, hagyományai, nyelve eltér mind a többségtől, mind a többi nemzetiségétől. Mint ilyen közösség tagjainak, ha a törvények szerint igénylik, saját, nemzetiségi oktatást kell szervezni. Ez azt az igényt is jelenti, hogy a cigányság kultúrája éppen olyan figyelmet, tiszteletet érdemel, mint bármely más népcsoporté az adott országban: vállalni, ápolni, fejleszteni kell a nyelvet és mindazt az értéket, amelyet ez a kultúra és a kultúrát fenntartó népcsoport képvisel. Az oktatást tehát úgy kell fejleszteni, hogy képes legyen kielégíteni a cigány nyelvek és kultúrák rendszeres oktatására irányuló igényeket is.

A másik politika (*B-politika*) a hátrányos helyzetűekre koncentrált: úgy kell fejleszteni az iskolát, hogy az általános követelményeket hagyományos körülmények között teljesíteni nem képes tanulók együtt haladhassanak a többséggel. Akikre ez a politika irányul, azok a (halmozottan) hátrányos helyzetűek, legyen szó cigányról vagy akár enyhén fogyatékos diákról. A fejlesztés feladata az, hogy a társadalmi és személyes okokból lemaradóknak is helyük legyen az iskolában, ugyanolyan esélyük legyen a teljesítésre, továbblépésre, mint azoknak, akik ilyen gondokkal nem küzdenek. A cigányok többsége ebben az értelmezésben hátrányos, sőt halmozottan hátrányos helyzetű. Az iskolai fejlesztés központi kérdése a felzárkóztatás: hogyan érhetnek el jobb eredményt, hogyan juthatnak befejezett iskolai végzettséghez?

A két politika hosszú történeti múltra tekint vissza, és mindkettő fontos értékeket képvisel. Az első (*A-politika*) a kultúra fenntartását és fejlesztését hangsúlyozza, a kultúrának és hordozóinak fontosságát és másokkal való egyenrangúságát hirdeti. A másik (*B-politika*) a társadalomba való egyenrangú beilleszkedést tűzi ki célul, függetlenül attól, hogy mely társadalmi-kulturális csoportról van szó. Az *A-politika* szerint a cigányság önálló kulturális értékek hordozója, és ekként kíván az egyének számára egyenrangú társadalmi pozíciókat biztosítani. A *B-politika* a cigányságot a társadalmilag hátrányos helyzetű csoportok közé sorolja, s a politika célja a megfelelő társadalmi helyzetek elérésének biztosítása. Mindkét politika mellett szólnak érvek és ellenérvek is. Ha *B-politika* teljes sikert ér el, megmarad-e a cigányság különböző csoportjainak önálló kulturális arculata? Ha *A-politika* ér el teljes sikert, hogyan profitál ebből a társadalom peremén vegetáló cigányság? Vagy a két politikát egyenrangú támogatási formaként kellene szemlélni és megvalósítani?

A „cigány/roma probléma” Európában

A kelet-közép-európai átalakulás az egyik fontos oka a cigányok/romák helyzete iránti nemzetközi érdeklődés növekedésének. A vasfüggöny lebontása megsokszorozta a kontinens nyugati és keleti felében élő cigány/roma közösségek közti kapcsolódási pontokat, a megdőbentető hiradások pedig felkeltették a többi európai ország közvéleményének figyelmét. Európa cigány/roma közösségének problémái – nem kis részben az EU bővítése, a balkáni háborús események és a felerősödött migráció miatt – ezért az elmúlt években a nemzetközi közvélemény érdeklődésének középpontjába kerültek. (Bollag, 1994, Costarelli, 1993, Crowe, 1994, Krause, M., 2000, Liégeois, 1994)

Helyzetük az Európai Unió bővítését előkészítő csatlakozási tárgyalások és az éves országjelentések meghatározó pontjává vált. Megújultak az európai romák helyzetéről és a kibontakozás lehetőségeiről alkotott elképzelések is. Az új szempontok egy részét bizonyára elfogadják – hiszen a módosult körülmények és igények megkövetelik őket –, míg mások heves vitákat váltanak ki. A romákat érintő statisztikai adatgyűjtés továbbra is érzékeny téma maradt. A társadalomba való integrálódás és az asszimiláció kapcsolata, a marginalizáció és a diszkrimináció jelenségei mellett vitatéma az asszimetrikus, de közös (kétoldalú) felelősség elve is. Egyes esetekben maguk a cigány/roma vezetők tiltakoznak az elkülönített támogatások ellen, mivel ezek támadások célpontjaivá teszik őket. Mások azt állítják, hogy a szociális (vö. B-politika) – és nem etnikai (vö. A-politika) – alapú támogatásokat nem ők fogják megkapni, mert a döntéshozók inkább a „sajátjaikat” részesítik előnyben. Továbbra sincs egyetértés a migrációs jelenségek értékelését és a menekültekkel szemben tanúsított helyes magatartást illetően.

Az európai országok etnikai összetételéről, az egyes kisebbségi csoportok helyzetéről szóló statisztikák nélkülözhetetlenek a cigányok/romák valóságos helyzetének, a diszkrimináció jelenségeinek feltárásához, a hatékony diszkriminációellenes törvényhozáshoz, az anti-diszkriminációs és kisebbségi programok kidolgozásához.

A cigány népcsoportra irányuló figyelem növekedését az Európa Tanács és az Európai Unió programjai és határozatai jelzik a nyolcvanas évek eleje óta. Ugyanakkor megfigyelhető a népcsoport növekvő tudatossága (1971-es kongresszusukon fogadták el és azóta ajánlják legalább politikai összefüggéseken belüli használatra az egységes „roma” népvetet), az egyes országokon belüli és országok közötti, nemzetközi szervezeteik megerősödése.

A roma szervezetek maguk is mind gyakrabban szembesülnek a közösségeikre vonatkozó statisztikai adatok iránt mutatkozó igénnyel. Bár napjainkban a cigányság problémáiról szóló jelentések és publikációk egyre növekvő számban látnak napvilágot – melyek nagy mennyiségű adatot is közölnek –, ám ezek értéke és a valósághoz való viszonya helyenként kétséges. A viták és a konkrét intézkedések így sokkal inkább becslésekre, semmint tényekre alapultak. Ráadásul a kormányzati statisztikák sokszor jelentős eltéréseket mutatnak a roma szervezetek és vezetőik által bemutatott számokhoz képest.

A becslések szerint több mint 12 millió roma él szerte a világon. Az Európában élő romák számát még egy-két évvel ezelőtt is általában 7 és 8,5-9 millió közé becsülték, ám ma már inkább 10 millió körüli vagy akár azt meghaladó cigány/roma közösségről beszélnek. Az európai roma népesség közel 70 százaléka él Kelet-Közép-Európában és a szovjet utódállamokban. A legjelentősebb lakosságarányt Bulgáriában, Macedóniában, Romániában és Szlovákiában alkotják, ahol 9-11 százalékát adják a teljes populációnak. Az abszolút számokat tekintve a legnagyobb létszámú roma népességgel Románia rendelkezik, ahol 1,5-2 millióra – vagy akár e fölé is – becsülik a számukat. Jelentős, 400 000 és egymillió fő közé eső roma lakossága van Bulgáriának, Magyarországnak, Szlovákiának, Spanyolországnak, Törökországnak és Jugoszláviának, míg több mint 100 000 roma él Csehországban, Franciaországban, Görögországban, a Német Szövetségi Köztársaságban, Olaszországban, Macedóniában és Oroszországban, valamint egyes becslések szerint Nagy-Britanniában is.

1. táblázat A cigány/roma népesség becsült létszáma Európa egyes országaiban

Ország	Kormány- adatok	EBESZ- adatok	Kisebbségi szervezetek adatai
Albánia	1 261	100–120 000	90–100 000
Ausztria	95	15–20 000	20–25 000
Bosznia	nincs adat	30–50 000	40–50 000
Bulgária	313 396	800–850 000	700–800 000
Cseh Köztársaság	33 489	350–450 000	250–350 000
Horvátország	6 695	20–30 000	30–40 000
Jugoszlávia	143 519	400–500 000	400–450 000
(Szerbia és Montenegro)			
Magyarország	143 000	500–600 000	550–600 000
Macedónia	44 000	150–200 000	220–260 000
Moldova	11 600	20–30 000	20–25 000
Oroszország	152 939	300–400 000	220–400 000
Románia	409 700	2 300–3 000 000	1 800–2 500 000
Szlovénia	2 293	8–10 000	8–10 000
Szlovákia	83 988	500–550 000	480–520 000
Ukrajna	47 914	50–60 000	50–60 000

Forrás: Roma Demographic Table. European Roma Rights Center, <http://www.errc.org>

Az elmúlt években a statisztikai adatgyűjtés „forró” közéleti témának bizonyult. A cigányok véleménye megosztott. A múlt emlékei nyomán a hivatalos statisztikák felállítását hajlamosak az ellenük irányuló kormányzati fellépés első lépésének tekinteni, ezért számos roma szervezet elutasít bármiféle adatgyűjtést. Mások bizonyos megkötésekkel elfogadják a központi kimutatások szükségességét, ám azt ők is kiemelik, hogy csak a romaellenes diszkrimináció leküzdése és a megfelelő garanciák kidolgozása után kerülhet sor azok felállítására. Ugyanakkor vannak roma politikusok, akik szorgalmazzák a valós helyzet megismerését segítő statisztikák felállítását. Számos roma vezető ma is úgy vélekedik: a cigány bűnözésre vagy a munkanélküliségre vonatkozó számokon keresztül a nemzeti kormányok azt kívánják bizonyítani, hogy a romák „inkább bűnöző alkatúak”, illetve származásuknál fogva alkalmatlanabbak a dolgos munkavégzésre, mint a többségi társadalom csoportjai.

Az európai roma népesség különböző közösségekből épül fel, amelyek saját nyelvvel vagy nyelvi dialektussal, kultúrával rendelkeznek. A cigány/roma közösségek ráadásul mindig is szétszórva, különböző történelmi hagyományokkal és társadalmi-kulturális háttérrel rendelkező országokban éltek, így ma is Európa szinte minden államában megtalálhatók. Ennek megfelelően az európai cigány/roma populáció különlegesen sokszínű.

Ha a különböző országok a témával foglalkozó szakirodalmát vizsgáljuk, olyan érzésünk lehet, hogy nincsen különbség a cigányság helyzetében – legyen szó a legkérleltebb demokráciáról vagy a totális rendszertől nem régen szabadult országról, gazdag vagy szegény nemzetgazdaságról. Helyzetüket mindenütt azonos problémák jellemzik: rossz szociális helyzet – beleértve a lakást, egészségi állapotot, várható élettartamot stb. –, alacsony iskolázottság, munkanélküliség, amivel összefügg a kirekesztettség, stigmatizáltság; más szempontból ön-

álló kulturális arculat, amely kifejeződik az ország lakosok többségétől eltérő anyanyelvben, érték- és normarendszerekben, szocializációs technikákban, az elzárkózásban stb. A probléma alapjában véve az, hogy külön a marginalizált helyzetből (hátrányos helyzetből) való kitörés támogatására és külön az etnikai-kulturális eltérések értelmezésére vannak többé-kevésbé kialakult szemléletmódok, kezelésükre többé-kevésbé bevált technikák, azonban a cigány népcsoport esetében e kettőt együtt kellene szemlélni, értelmezni és kezelni, s ennek kiforrott módszerei nincsenek. Azok a tapasztalatok, amelyeket Nyugat-Európa gazdag országai szereztek akár az egykori gyarmataikról betelepülőkkel, akár a vendégmunkásokkal kapcsolatban, csak részben alkalmazhatók, a többi között azért, mert a cigány/roma népcsoport mindentünnen autochton, őshonos kisebbség, továbbá mert diaszpórában él.

A kérdés kezelésének jellemzően két sűrűsödési pontja van: az egyik az emberi-állampolgári jogok szempontja (a „cigánykérdés” Európa-szerte a polgárjogi aktivisták egyik kiemelt témája), a másik az oktatásügy. Az oktatás és képzés egyrészt mint a munkavállalást elősegítő út fogalmazódik meg, másrészt a társadalomba való beilleszkedés kilátásainak, a jövőnek a kérdése. Ezért bármely részkérdést tárgyaló vagy összefoglaló jellegű írásban a nemzeti oktatási rendszereknek a cigány/roma népesség kulturális igényeihez, adottsagaihoz való adaptálása kulcskérdésként szerepel. (*Gheorghe – Mirga, 2001*)

Az egyes országok látszatra azonos helyzetei, problémái alaposabban vizsgálva persze inkább csak hasonlóak – ezért van értelme a nemzetközi tapasztalatcserének. Kelet-Közép-Európát e vonatkozásban több fontos sajátosság jellemzi. Két vonatkozást emelünk ki. Az egyik az, hogy az államszocializmus évtizedei a cigányság helyzetét sajátosan alakították, eltérően Európa más országainak demokratikus piacgazdaságaitól. Az osztály nélküli társadalom ideológiája és a tervutasításos gazdaságirányítás együttesen a cigány/roma közösséget (vagy annak nagyobb hányadát) erős asszimilációs nyomás alá helyezte. Tiltotta a közösségi szerveződést, törvényen kívülre tette a lakóhely-változtatást, megkövetelte a munkavállalást (a munkahelyi regisztrációt) és az iskolába iratkozást. Ennek következtében a cigány/roma közösségek jelentős része ezekben az országokban a nagyipar és a nagyüzemi mezőgazdaság segédmunkás rétegébe tagolódott be. Ellensúlyképpen jelentős – legalábbis az adott ország gazdasági viszonyai között jelentős – mértékű szociális gondoskodásban részesült. Ezekbe a kiterjedt, de működő folyamatokba robbant be a rendszerváltás a képviselti demokráciával és az ún. szabad piacgazdasággal. A 30-40 év alatt úgy-ahogy megkapaszkodott, asszimilálódni kezdő cigány/roma közösségek talpa alól kicsúszott a talaj. Az összeomló tervgazdaságok elsőként a képzetlen segédmunkásoktól szabadultak meg, s a munkahellyel eltűnt vagy drasztikusan csökkent a szociális gondoskodás is. A Ceaușescu-rendszer (Románia) összeomlása olyan exodust váltott ki a romániai cigányság körében, amely az 1856-os rabszolga-fel szabadítás hatásait is felülmúlta, és sokkolta egész Európát. A cseh és a szlovák cigányok/romák tömeges menedékkért folyamodása a kilencvenes évek elején egész Európát arra figyelmeztette, hogy „időzített bomba” ketyeg a szovjet birodalom felbomlása következtében.

Ezzel függ össze a másik szempont, amely a kelet-közép-európai régiót Európa többi részétől megkülönbözteti. Az Európai Unióhoz csatlakozó kelet-közép-európai államok rendre „megkapták a feladatot”: rendezzék cigányságuk helyzetét mint csatlakozási feltételt. Ez a szempont a viszonylagos hasonlóság mögötti regionális és országonkénti eltérések vizsgálatát mindenképpen indokolja:

Cigány/roma kormányzati politikák

Cigányok valamennyi európai országban élnek (talán egyetlen kivétel Izland), de a lélekszámukra vonatkozó adatok leginkább becsléseken alapulnak. Feltételezik, hogy Európában 8-8,5 millió cigány él, háromnegyedük Kelet-Közép-Európában, a többiek Nyugat- és Dél-Európában, illetve Skandináviában.

A statisztikai adatok ellentmondásos voltát érzékeltetheti pl. a Moldvai Köztársaság cigány lakosságának becsült lélekszáma. Hivatalos adatok szerint a Moldvai Köztársaságban 11 600 cigány él; az EBESZ becslése szerint inkább 20-30 000-re, a moldvai nemzetiségi hivatal szerint 100 000-re, míg a Moldvai (Köztársaság) Roma Szociális és Kulturális Társaság szerint 200 000-re tehető a roma lakosság lélekszáma ebben az államban.

Egy további példa Ausztria lehet. Az osztrák állam elismeri a horvát (kb. húszezren élnek Burgenlandban és Bécsben), szlovén (ugyancsak kb. húszezren élnek Karintiában), magyar (kb. tízezer fő Burgenlandban és Bécsben) és cseh (kb. négyezren élnek Bécsben) nemzeti közösségeket, de hivatalos kiadványok egyáltalán nem tesznek említést a 95 (!) főre becsült roma kisebbségről, amelynek lélekszáma egyes becslések szerint meghaladja a huszonötezetet. Mivel a cigányságot az osztrák állam egyáltalán nem ismeri el nemzeti közösségnek (nemzetiségi kisebbségnek), Ausztriában nincs szó semmiféle cigányprogramról sem.

Albánia. A kommunista időkben a kormányzat erőszakosan igyekezett a cigány/roma közösséget is beilleszteni a „szocialista Albánia” társadalmába. Ezt az *asszimilációs nyomást* erősítette a teljes foglalkoztatottság: ezek a csoportok többnyire segédmunkásként kapcsolódtak a munka világába. Az erőszakolt asszimiláció eredményeképpen a cigány/roma közösségek kénytelenek voltak bekapcsolódni a foglalkoztatásba, az oktatásba, a lakásellátásba és a közegészségügybe.

A kommunista korszak után drámaian romlott a gazdasági helyzet. Ma (2009–2010) a cigány/roma közösség többsége extrém szegénységben él. (*World Bank*, 2005) Helyzetüket nehezíti a cigányok/romák spontán diszkriminatív kirekesztése a munkapiacról. 1996-ban a munkaképes cigány/roma népesség 80-90%-a (*World Vision*, 2007) munkanélküli volt. Ma Albániában a cigányok/romák 78%-a él a szegénységi küszöb alatt, a nem cigányoknak 22%-a. A cigányok/romák 92%-a nehezen jut munkához a képzettség, a munkavállalói készségek hiánya és a spontán társadalmi diszkrimináció miatt. Sok cigány/roma állami vagy nem állami (például egyházi) *szociális támogatásra* vár; a támogatási programok közül Albániában még mindig ezek a leginkább hatékonyak. Mások alkalmi munkából élnek mint zenészek, építőmunkások, vagy igyekeznek apróbb kereseteket gyűjteni (papírgyűjtés, fémgyűjtés).

Helyzetüket ugyancsak nehezíti az iskolázás hiánya. Az UNDP és az UNICEF jelentései szerint ez a helyzet a cigány/roma családok szegénysége miatt alakult ki. (*European Union*, 2007) Sok cigány szülő maga sem rendelkezik elegendő iskolával, ezért – rossz anyagi helyzetük következtében is – nem tartják nagyon fontosnak gyermekeik tanulását. Ezért a cigányok iskolázottsági szintje, sőt alfabetizációja messze az albán országos átlag alatt van.

Kosзовó. A nemzetközi és a NATO-erők Koszovóba való belépésével, 1999 júniusában megkezdődött a „romák”, „askalik” és „egyiptomiak” (közös elnevezéssel: RAE) tömeges elmenekülése. Sokan a jugoszláv hadseregbe léptek be, hogy elkerüljék az atrocitásokat. Másokat kiutasítottak (*United Nations Development Program*, 2003), és Szerbiába, Montenegróba, Macedóniába, Boszniába, Nyugat-Európába menekültek. Kicsiny RAE zárvány maradt Koszovóban, akik „helybeli hontalan” („Internally Displaced, IDP”) státusú személyekként ideiglenes tartózkodási engedélyt kaptak az új hatóságoktól. Tíz évvel az otthonukból való kiűzetés után a cigányok/romák számai élnek táborokban, ahol hiányzik az egészségügyi ellátás, mint az egyik legnagyobb ilyen településen, Kosovska Mitrovicában.

Koszovóban igen magas a munkanélküliségi ráta (57,1%), ehhez járul évente 10–12% növekedés (*United Nations Development Program*, 2003). Kosovska Mitrovicában a foglalkoztatottság mindössze 22%, ehhez hozzájárul az igen alacsony iskolázottsági szint, a szociális és politikai marginalizáció. Az 1999-es konfliktus előtt a cigányok/romák többsége Roma Mahallában élt, napi munkásként, építkezéseken és a mezőgazdaságban dolgozott. Néhányan tartósabb munkát is találtak. Az általános gazdasági helyzet romlása, az ipar összeomlása a

tradicionális munkaalkalmakat megszüntette. Azokat a tevékenységeket, amelyek hagyományos RAE munkának számítottak, ma inkább albánok végzik. (*United States Agency for International Development, 2004*)

A RAE népesség iskolázottsági szintje alacsony. Az iskolázástól visszatartja a gyerekeket a szülők meg nem értése – a gyermekmunkára és a pénzügyi támogatásra a családnak szüksége van –, a korai házasodás (12–14 éves korú lányok). A RAE tanítók hiánya miatt a cigány nyelvet beszélő gyermekek nem tudnak beilleszkedni az iskolába. Kevés RAE gyermek beszél szerbül és albánul, ezért sem sikerül az iskolával megbirkózniuk. Sikereket ebben a tekintetben a *nem kormányzati szervezeteknek* sikerült elérniük: egy tanulmány szerint azokban a térségekben, ahol nemzetközi szervezetek segítenek, az iskoláskorúaknak 70%-a rendszeresen jár iskolába. Feltételezhető, hogy ott, ahol nemzetközi szervezetek segítenek, különösen a lányokat meg lehet óvni az iskola korai elhagyásától. (*United States Agency for International Development, 2004*)

Szerbia. A szerbiában élő cigányok/romák számát 100 000 és 500 000 közöttire becsülik, 1–6,5%-a a teljes népességnek. A többség nagyvárosi slumokban él, a kutatások szerint 30% szélsőségesen rossz körülmények között, 73% a főváros, Belgrád környékén. Ez azonban csak becslés, mert pontos számokat – a cigányok regisztrálásának tilalma miatt – nem ismerünk. A cigányoknak – ideértve a koszovói menekülteket – gyakran hiányzanak a hivatalos szerb dokumentumai. (*Milivojevic, 2008*)

A „romani” a legtöbb cigány/roma közös nyelve, és a többség emellett legalább még egy nyelvet beszél (szerb, albán, magyar, román – attól függően, hol él). Szerbia roma lakossága látszólag sikeres a romani nyelvvel, bár a statisztika azt mutatja, hogy a gyerekek 70%-a nem fejezi be az általános iskolát. A 2004-es Helsink-i jelentés megállapítja, hogy a szegény gyermekek Szerbiában gyakorlatilag ki vannak zárva az oktatásból, az egészségügyből és a szociális szolgálatásból. (*Helsinki Committee for Human Rights in Serbia, 2004*)

A jelentésben közölt adatok adatok és elemzés szerint a cigány gyermekek szegényes iskolázásának meghatározó tényezői között van a szegénység, a negatív sztereotipizálás és diszkrimináció, emellett az oktatásnak a roma közösségben játszott szerepe. A szakértők szerint a roma gyerekeknek alacsony az önértékelésük a diszkriminációról szerzett tapasztalataik, a környező társadalomból érzékelt gyűlölet, kultúrájuk és nyelvük negatív értékelése miatt. Az elemzésekből az olvasható ki, hogy életkörülményeik miatt a cigány szülők gyakran kényszerítik gyermekeiket pénzerzésre. A gyermekmunka körülményei között ki vannak téve az erőszaknak, visszaélésnek. (*United Nations Fund for Children, 2007*)

A szerb kormány részt vett a „Roma inklúzió évtizede” című programban, amelyet a Világbank szervezett 2005-ben, és deklarálta, hogy javítja a cigány/roma kisebbség helyzetét az ország prioritásai között. Jelentősebb előrelépés akkor következett be, amikor 2008-ban Szerbia volt az elnöke a Roma évtizednek. Ez idő alatt Szerbia stratégiát vett át: 120 millió dinárt fektetett be a *roma oktatásba*, célzott támogatást nyújtott az egészségügyért és az oktatásügyért felelős minisztériumoknak, *antidiszkriminációs törvényt* hozott, illetve elkészítette az *elemi oktatás új törvénytervezetét*.

A legújabb program a cigány/roma közösség „státusának emelésére” irányuló *nemzeti akcióterv* (2009). Ez magában foglalja valamennyi minisztériumban *romaügyi felelős* alkalmazását. Jelenleg (2010) az oktatásért, egészségügyért, környezetért és tervezésért felelős minisztériumokban dolgozik ilyen képviselő.

Bulgária. Az ország cigány/roma népessége három nagyobb csoportra osztható: a „bolgár cigányok”, a „török cigányok” és a „vlahok” (oláh cigányok=romániai cigányok). E nagyobb csoportokon belül is még él és jelentős mértékben hat az eredeti alcsoporthoz való tartozás (becslések szerint kb. 60 különböző közösségből áll), olyannyira, hogy a kutatók inkább csak

a cigány értelmiségnél állapítják meg a nagyobb csoporthoz való kötődést, közös identitás vállalását. (Tomova, 1995)

A „cigány/roma probléma” végigkíséri Bulgária szinte egész történetét. Ennek számos oka közül kiemeljük

- a nem letelepedett (nomád) csoportok jelentős arányát,
- nagy részüknek a muszlim török (és tatár) közösségbe való asszimilálódását,
- elit csoportjaik szervezetségét (már a 18. század végétől voltak kulturális egyletek, újságjuk, néhány iskolájuk, később színházuk is);
- a közvéleményben állandóan jelen lévő – a párthatározatok, a média által folyamatosan fenntartott – cigányellenességet.

Történelmi léptékekkel mérve csak igen rövid idővel ezelőtt, 1954-ben kezdődött és több mint egy évtizedig tartott a *cigány letelepítési program*, amelynek során első lépésben mintegy 20 000 cigány/roma család számára épültek telepek a kijelölt települések határában. A szegregált, gettójellegű letelepítést csak viszonylag későn, a hatvanas évek végétől váltotta fel a *bolgár szomszédságba költöztetés*, meghatározva, hogy hány cigány család költözhet egy-egy utcába. (Tomova, 1995).

A gyakran szélsőséges nacionalizmus célja egészen az 1980-as évek végéig az egységes bolgár nemzet megteremtése volt, amelynek legfőbb akadályát a török és a törökké vált cigány/roma közösségekben látták. A *névváltoztatás kényszere* – amely főleg a török lakosságot kívánta bolgárként megjeleníteni – kiterjedt a romákra is. Például előírta a kluboknak, futballcsapatoknak is, hogy bolgár hősök nevét vegyék fel, 1984-ben pedig *kampány* folyt a *cigány zenei együttesek ellen*. A török lakosság asszimilációját célzó, de a cigányságra is kiterjedő program a nemzetközi tiltakozás hatására maradt abba, de lélektani következményei ma is hatnak, és nem utolsósorban a spontán (társadalmi) cigányellenességben öltenek testet. A Zsivkov-rendszer összeomlása után kialakult gazdasági helyzetért, különösen a bűnözésért a (kereskedésből, koldulásból élő) „nomád” cigány/roma csoportokat teszik felelőssé.

Az oktatás területén ugyanaz az ellentmondás érvényesült, mint a letelepítésben. Egyik vonatkozásban asszimilációs szándék, sőt kényszer, másik vonatkozásban a szegregáció érvényesült. A cigány lakosság rendkívül alacsony iskolázottsági szintje, az írástudatlanok nagy száma, a tankötelesek iskolába nem járása egyre feltűnőbb és zavaróbb jelenségnek számított. Két programot választottak ahhoz, hogy a cigány/roma közösség iskolázottságát javítsák. Az egyik a gyermek kivonása a családból, így adva lehetőséget az eredményesebb asszimilációnak: ez a gyerekek *hétközi kollégiumokban* való elhelyezése. A másik a telepeken felállított *cigány iskolák* rendszere, amelyek a normál iskoláknál alacsonyabb szintű oktatást és speciális készségek gyakoroltatását célozták. (Emellett az *értelmi fogyatékosoknak fenntartott iskolákba* való beíratás is elterjedt eljárás.)

A rendszerváltás után tömegek veszítették el munkahelyeiket, és süllyedtek a legreménytelenebb nyomorba, annak valamennyi személyiséget és egészséget romboló hatásával. A cigány/roma közösség iskolázottsága ma is jelentősen elmarad a bolgár és a török lakosságétól. A cigány/roma közösség jelentős részben ma is szegregált, gettójellegű településekben él – ez tette lehetővé Tomova (1995) mintaválasztását, amely szomszédsági körökben vizsgálta életkörülményeiket, és úgy találta, hogy lakás- és életkörülményeik szintje messze elmarad a bolgár lakosságétól. Két tényező akadályozza a tankötelesek iskolázását:

- a nagy tömegek szegénysége, akik képtelenek megvenni a tanszereket, megfelelően ruházni és élelmezni gyermekeiket (korábban a tanszerek és az élelmezés ingyenes volt a bolgár iskolákban);

– a jómódú „vlah” (oláh cigány), mindenekelőtt lovári és keldarasi csoportokban az iskola asszimilációs kényszerének elutasítása, tradícióinak megőrzése.

Az iskolázási problémák megoldása érdekében az Oktatási Minisztérium, a kisebbségekért felelős állami szervezet (Etnikai és Demográfiai Nemzeti Együttműködési Tanács) UNESCO-, majd PHARE-támogatással projekteket kezdeményezett, amelyeknek keretei között az ország cigány lakossága által beszélt három jelentősebb dialaktusban írott tankönyveket adtak ki, néhány iskolában fakultatív *romani nyelvoktatást*, illetve *multikulturális oktatási projektet* vezettek be. (Njagulov, 2007)

Horvátország. Az ország cigány lakosságának számáról igen ellentmondó becslések vannak: 6000–150 000 körülire becsülik a különböző források. Szokatlan módon a Horvát Püspöki Konferencia Roma Lelkészi Bizottsága is végzett saját felmérést, amely szerint a romáknak mintegy hatoda muszlim vallású. Javarészt a Muraközben, Eszék-Baranya megyében, Sziszek-Moslavacka és Zágráb területén, illetve környékén élnek. A horvátországi cigányok legjelentősebb hányada „beás”.

A horvát alkotmány és az 1991-ben elfogadott kisebbségi törvény egyenlő jogot ad minden nemzeti közösségnek, és bizonyos létszámhatár fölött parlamenti képviselői hellyel is rendelkezhetnek. A cigány/roma közösség ezt a határt nem éri el, így nincsen képviselője a parlamentben.

Horvátországban nem végeztek olyan kutatást, amely életkörülményeik, a többségi nemzethez való viszonyuk, illetve a többségnek a romákhoz való viszonyát vizsgálta volna. A szakértők úgy vélekednek, hogy a jómódú romák asszimilálódnak, horvátnak sorolják be magukat, míg a szegények között gyakori, hogy szociális segélyért folyamodva a horvát nemzetiségűek is cigánynak vallják magukat. (Forray–Szegál, 2002)

Élet- és lakáskörülményeik a horvát átlaghoz képest rendszerint rosszabbak, jelentős hányaduk telepen él. (Az a kormányzat által javasolt megoldást viszont, hogy *költözzenek a kiűzött szerbek falvaiba*, elutasították.) Iskolázási helyzetük igen rossz: óvodába, iskola-előkészítőbe nem járnak, az iskolát később kezdik el (6 éves kor helyett 7-8 évesen), a nagy távolságok, a megfelelő ruházat hiánya és egyéb okok miatt rendszertelenül járnak iskolába, amíg a serdülőkort elérik, ezután pedig korán családot alapítanak. A korábbi kísérletek *óvoda, esetleg iskola szervezésére* a cigányok telepein nem vezettek valódi sikerhez, ma pedig elutasítják, a rasszizmus veszélyét sejtve az ilyen megoldásokban. A megoldatlan iskolázási helyzet valódi konfliktusokat okoz. Az iskolai sikertelenség egyik okát a pedagógusok abban látják, hogy a gyerekek jelentős hányada nem beszél és alig ért horvátul, otthon „roma nyelvet” beszélnek. Ennek ellenére – nyilván nem a telepi cigányság körében – némiképpen gyorsodik a középiskolába járó cigány fiatalok száma.

A helyzetértékelésből következik, hogy a szórványos (a Roma Szövetség által a Kulturális Minisztériummal és a Horvát Püspöki Konferencia említett bizottságával karöltve kezdeményezett) projektek elsősorban a *romani nyelv írásbeliségének kimunkálására*, iskolai bevezetésére irányulnak. A projektek másik típusa „nyári iskolák”, *nyári táborok szervezése* elsősorban a középiskolások, a leendő értelmiség számára. A roma oktatással, kultúrával foglalkozó szervezeteknek nemzetközi kapcsolataik – az említetten kívül – nincsenek. Nyilván ebben kereshető annak oka, hogy hiányzanak a más országokban favorizált multikulturális, interkulturális projektek is. (Szilágyi, 1996)

Szlovénia. Az itt élő cigányok/romák létszáma mintegy 6-7000 fő, akik alcsoportokra oszlanak. Legnagyobb számban a Muravidéken élnek, romani vagy magyar nyelvet beszélnek. Szlovénia észak-nyugati részére szintők települtek le, újabban pedig Ljubljana és Maribor

környékére Koszovóból és Macedóniából költöztek cigányok. Többnyire letelepültek, de hagyományosan vándorló roma családdal is lehet találkozni. (Szilágyi, 1996)

A romák szociális, kulturális és jogi helyzetével 1960 óta foglalkoznak Szlovéniában, azóta folyamatosan napirenden van ez a kérdés. Terveztek külön törvényt is, de nem született meg. Az előkészület során számos olyan akciót, programot dolgoztak ki, amely a romák szociális, egészségügyi és műveltségi helyzetének rendezésére irányult.

A beiratkozott roma gyerekeknek mindössze egynegyede jár rendszeresen iskolába, harmaduk egyáltalán nem jár, a többiek pedig rendszertelenül. A családok különböző okokat neveznek meg: a hagyományos családi foglalkozások (pl. növénygyűjtés), szegénység, korai házasság, a szlovén nyelv nem megfelelő ismerete, az iskolai fegyelem, a tanárok nem megfelelő magatartása.

Bár a szlovéniai cigányság szociális helyzete rosszabb a szlovéniai átlagnál, az iskolázásra vonatkozó akcióterv szerint az oktatásban nem ez jelenti a legnagyobb gondot, hanem a nyelv. Az akcióterv szerint a roma gyerekek többsége nem beszéli a szlovén nyelvet, ezért óvodai szintű *iskola-előkészítőket szerveztek a nyelv és néhány más készség elsajátítására*. Az egyéves előkészítő azonban túlságosan rövid idő a hiányosságok pótlására. Még nehezebb a helyzet a vegyes nyelvű területeken, ahol a szlovén mellett magyar, horvát és roma nyelvet beszélnek. Az *iskolákban ezért két- vagy háromnyelvű csoportokat* hoznak létre. Ez a – gyakran példaértékűnek tekintett – szlovén gyakorlat a cigány gyermekek számára extrém problémát hordoz: a cigány anyanyelvű, otthon csak az anyanyelven beszélő gyerek az iskolában gyakran egyszerre két idegen nyelvet is kénytelen elsajátítani (szlovén és magyar), amelynek következménye, hogy egyik nyelven sem tudja árnyaltan kifejezni magát, illetőleg nem érti meg a közvetített ismereteket. Ezekben az iskolákban vagy osztályokban egyre kevesebb a szlovén vagy a magyar gyerek – a szülők máshová fratják át gyermekeiket –, így olyan „cigány osztályok” jönnek létre, ahol az oktatás három nyelven folyik.

Románia. A romániai nemzeti közösségek, többi között a cigányok, társadalmi helyzetének, ezen belül oktatásának elemzését megkönnyíti a román kormány 1994-ben megjelentett kötete, *Romanian Institute for Human Rights* (1994). E kötet tanúsága szerint a román kormány nem tartja aggasztónak a cigányság helyzetét. Az alábbi fontos eredményeket hangsúlyozzák:

- Romániában a cigányság megkapta a nemzeti kisebbségi státust, és így igényt tarthat azokra a jogokra, amelyek más nemzeti kisebbségeket is megilletnek;
- a cigányság képviselői részt vesznek a különböző állami intézmények és hivatalok munkájában;
- kiemelik az oktatás területén megindult munkát, amelynek fontos része a cigány nyelv oktatásának bevezetése három iskolában.

Bár csak 55 diák vett részt az oktatásban, az a tény, hogy az oktatást egyáltalán sikerült megszervezni, igen fontos, hiszen 1989 előtt cigány nyelvet egyetlen romániai iskolában sem oktattak. A minisztériumnak minden megyében van cigányügyi referense, a kisebbségi projektekre szánt összegeket jelentősen megemelték. A minisztérium leginkább a *diszkrimináció elleni fellépést* támogatja. Felmerült a nemzeti és etnikai kisebbségekkel foglalkozó kutatóközpont létrehozásának gondolata is. A cigányság politikai artikulációja igen hangsúlyos, Nicolae Gheorghe, az európai cigányság jól ismert képviselője európai szinten is artikulálja kulturális és politikai jogaikat. (Gheorghe – Mirga, 2001)

Szlovákia. 1991-ben, tehát még a szétválás előtt a szlovák kormány elfogadta „A kormány cigánypolitikája” c. dokumentumot, amely több utat jelölt meg a cigányság helyzetének javí-

tása érdekében. A dokumentum főleg az *oktatási, foglalkoztatási, valamint a lakásépítési ter-
vezetkekből* állt. Bár néhány program megvalósítása megkezdődött a következő esztendőben,
a szétválás után valamennyi cigányprogram megvalósítása megállt finanszírozási problémák
miatt.

1998 óta a cigányság helyzetének javítására több projekt indult, de lényegi javulásról nin-
csen szó. Eurómilliárdokat fektettek be alacsony komfortfokozatú lakások építésébe, ame-
lyeknek meg kellett volna oldaniuk a lakásproblémákat, de a projekt csak még jelentősebb
szegregációhoz vezetett. Ezek a lakások a városoktól, falvaktól 2-3 km-re épültek, ahonnan
nehéz elérni a közösségi szolgáltatásokat, a gyerekeknek az iskolákat. A legjelentősebb
szponzorok az Építési és Regionális Fejlesztési Minisztérium, a PHARE és az Európai Unió
voltak. 2004-ben a kormány 200 millió eurót fektetett be alacsony komfortú szociális lakások
építésébe olyan városokban, ahol nagy cigány/roma településrészek voltak. Pontosán 14
mikrorégióról volt szó, 134 ezer lakóval, amelyeket a PHARE és a Roma Kormányzati Hiva-
taltal segítségével – 2005-ben ez 200 millió koronába került – támogattak. 2006-ban azután 170
millió keretből 24 olyan épületet újítottak fel, amelyben 432 alacsony fokozatú lakás volt.
(*Gallová Kriglerová*, 2006) A lakásokat a romák számára építették, de rögtön elkezdődtek a
problémák. A városon kívül, idegen környezetben, új és ismeretlen szomszédokkal, szolgál-
tatások nélkül telepítették le őket. Az iskola messze volt, rossz időben nem is mentek oda. Például
Eperjes egyik részén 176 lakást építettek 1236 (nem hivatalosan 1700) lakónak az Épít-
ési és Regionális Minisztérium támogatásával. Ez a városrész Szlovákia második legnagyobb
gettója lett. (Az első Kassán van, közel 4400 hivatalos, további 900 nem hivatalos lakóval.)
Sokuknak nincsen pénzük, elkezdődtek a lopások a szomszédos kertekből. Eperjes fal építé-
sét tervezi.

Az oktatásban a korábbi gyakorlatot követik: pszichológiai vizsgálatok nélkül küldik a
gyerekeket *gyógypedagógiai osztályba*, ahol a roma gyerekeket diszkriminálják, és ahol ala-
acsony az oktatási színvonal. Jelenleg a cigány gyermekek 59%-a jár speciális osztályba.
(Pavlovce nad Uhom településen például a cigány gyermekek 99,5%-a speciális elemibe járt.)
A roma szülők gyakran egyetértenek gyermekeik ilyen iskolába járásával, nem ismerik ennek
következményeit. Ami pedig ezen iskolák fenntartását illeti, a gyógypedagógiai intézmények
nagyobb pénzügyi támogatást kapnak, ezért szívesen vesznek fel minél több cigány tanulót is,
akár van mentális problémája, akár nincs. „A roma gyermekek rendszeresen hátrányba kerül-
nek a nem megfelelő ellenőrzés, a nem világos számszaki ellenőrzés, a jogi hiányosságok és
a jogalkalmazás problémái miatt.” (*Tichy*, 2009) A Roma Befogadás Évtized számára készü-
lő Szlovák Nemzeti Cselekvési Program is leszögezi, hogy „csökkenteni kell a speciális isko-
láknak a roma gyermekek számát”, de nem határoz meg indikátorokat vagy kritériumokat,
amelyek alapján ez megtörténhetne. Másik javaslat a bentlakásos iskola. Néhány cigány párt
ellenzi ezeket, akár csak az Amnesty International: „A roma gyermekek szegregációjának to-
vábbi mélyítése a normál oktatási rendszeren kívül olyan dolog, amely jogaik megcsorbítása
lenne”. (*Tichy*, 2009)

Sikeres projekteket is lebonyolítottak 2002–2006 között, főként a PHARE program támo-
gatásával, de az eperjesi Roma Oktatási Központ segítségével is. Különösen említésre érde-
mes a Zólyom városában, 2003-ban létesült nyolcosztályos gimnázium a tehetséges roma
gyerekek számára – a *Gandhi Iskola*, amelyet később be akartak zárni támogatás és jelentke-
ző tanulók hiányában. Hasonlóan sikeres kísérlet a George Hronca Gimnázium Pozsonyban
(2004 óta), amely angol és romani nyelvű kurzusokat kínál. A *romaasszisztensek pedagógiai
képzése* is sikeres program. Ők az iskolákban segítenek a cigány gyermekeknek a nyelvi és
egyéb nehézségeik leküzdésében.

Magyarország. A cigány népesség magyarországi helyzetét több, alapos kutatás nyomán
viszonylag jól ismerjük. A rendszerváltásnak, a tervgazdaság összeroppanásának, a piacgaz-

daság lassú kialakulásának árát legnagyobb mértékben a cigány lakosság fizette meg. A kutatások egyik iránya szerint (Forray, 2009) a munkanélküliség rendkívüli gyakorisága nem utolsósorban az alacsony iskolázottsági és képzettségi színvonallal függ össze: A fiatalok szakmai képzésének fő csatornája, a szakmunkásképzés rendszere drámaian összeszűkült, ezzel sokak számára bezárult a középfokú továbbtanulás útja. A cigány/roma közösség az iskolázottság és szakképzettség szintjében jelentősen elmarad az ország átlagos jellemzőitől. A régió más országaihoz viszonyítva azonban kiemelkedő eredményeket könyvelhet el. A fiatal roma korosztálynak körülbelül háromnegyede mintegy nyolc éven keresztül bent marad a kötelező oktatásban (ISCED 1-2). A fő problémát jelenleg (2009–2010) a továbbtanulásuk jelenti (a tizenkét éves kötelező oktatás további négy éve, ISCED 3).

A magyar oktatáspolitikai egyik célja, hogy minél több cigány/roma gyermek készüljön fel az iskola sikeres elkezdésére, mert ez biztosíthatja az általános iskola elvégzését (a jellegzetes pedagógiai programok, amelyek erre irányulnak, az ún. felzárkóztatás, valamint a tehetséggondozás – azaz a cigány/roma gyerekek egyfajta *streaming*-je tanulmányi sikereik vagy kudarcaik alapján). Az oktatáspolitikai továbbá arra is törekszik, hogy minél több fiatalot irányítson érettségét adó középiskolákba, majd a felsőoktatásba. Állami és nem állami (vagy csak részben állami, ún. közalapítványi) *ösztöndíjak* támogatják a sikeresen továbbtanulókat. (Dezső, 2009)

A magyar oktatáspolitikai másik célja a cigány/roma közösség mint nemzetiségi kisebbség kezelése. Az 1993-as kisebbségi törvény a cigány/roma közösséget nemzeti kisebbségként ismerte el, a Magyarországon beszélt két cigány nyelv (romani és beás) más kisebbségekhez hasonlóan állami elismertséget nyert el. A közoktatás intézményei külön normatív támogatásban részesülnek a cigány/roma gyermekek számára szervezett pedagógiai programok alapján (e programoknak része a cigány népismeret, kultúra), valamint az ún. tehetséggondozás, azaz külön foglalkozás a tanulmányilag sikeres cigány/roma gyerekekkel). (Forray, 2009) A cigány nyelv oktatása állandó célkitűzés (bár elsősorban a nyelvtanárok hiánya miatt alig van olyan iskola, ahol be tudnák vezetni). Jelentősek azok az óvodák-iskolák, amelyek a roma lakosság speciális igényeinek magas szintű kielégítését tűzik ki célul. A pedagógusképzés legtöbb intézményében szerveznek valamilyen szintű cigányságismereti kurzust, szerveződik a romológia specializáció a tanítóképzésben és az egyetemi alapképzésben is.

A kormányzati politikák összehasonlítása

Bevezetőben bemutatjuk a politikák két fő típusát, amelyek a kelet-közép-európai régióban élő néhány cigány/roma közösségre irányulnak (A-politika – B-politika). Most azt vizsgáljuk meg, hogyan érvényesülnek ezek az egyes országokban.

Ehhez előbb meghatározzuk, hogy mit fogunk politikán érteni, aztán megpróbáljuk az így értelmezett politikákat csoportosítani. Az egyszerűség kedvéért politikának nevezzük az elhatározások, döntések, intézkedések (és esetleges visszacsatolások) olyan sorozatát, amely a valóság egy-egy területének megváltoztatására irányul. Ebben a tág értelemben például politika az, ha a cigány/roma iskolások beiskolázásának körülményeit javítjuk – mint ahogy politikának fogjuk nevezni azt is, ha számukra, mondjuk, lakótelepek építését határozzuk el.

Az így értelmezett politikákat különféle szempontból csoportosíthatjuk. Megkülönböztethetjük őket a politika tárgya felől (azaz hogy kire vagy kikre irányul – esetünkben a vizsgált célcsoportok természetesen mindenütt a régióban élő cigány/roma közösségek). Különbséget tehetünk a politika alanyai szerint is, vagyis hogy kiknek a politikájáról van szó. Esettanulmányainkban – kimondottan vagy kimondatlanul – többféle alanya is szerepel a cigány/roma közösségekre irányuló politikáknak, kormányzatiak és nem kormányzatiak egyaránt. Jelen összehasonlításban azonban mi a kormányzati szervektől kiinduló politikákra figyelünk. Őket nevezzük el „kormányzati politikának”. (Külön kutatásokat érdemelne az a latens poli-

tikák, amelyek nem egyebek, mint, mondjuk, a cigány/roma közösségre irányuló, különböző társadalmi csoportok által végrehajtott, azaz politikailag nem megfogalmazható, nem politikai aktorok által kezdeményezett politikák. Bár az anyaggyűjtés során sok ilyen – dokumentálhatókkal és nem pontosan dokumentálhatókkal – találkoztunk, jelen tanulmányunkban nem tudunk foglalkozni velük.)

A cigány/roma közösségekre irányuló politikákat megkülönböztethetnénk a politikai cselekvés célja, értelme szerint is. Így mindenekelőtt különbség tehető befogadó és kirekesztő – integráló és szegregáló – politikák között. (Szélsőséges eset a kelet-közép-európai régióban visszatérően fölbukkanó népirtások politikája. Ezeket itt csupán az osztályozás teljessége kedvéért említjük. Összehasonlításunkban természetesnek vesszük, hogy az általunk vizsgált politikák mind hasonló céllal fogalmazódtak meg: a cigány/roma népesség társadalmi beillesztésével kapcsolatban.)

Végül természetesen összehasonlíthatók a politikák eszközei és alkalmazási módjai is. Mögöttük rendszerint eltérő kormányzati és társadalomfilozófiák fedezhetők föl. Ebben a tanulmányban a politikákat eszközeik alapján különböztetjük meg, utalva a mögöttük álló társadalmi-politikai ideológiákra is (anélkül azonban, hogy részletesebben elemeznénk őket).

Tanulmányunkban esettanulmányokra támaszkodunk, amelyeket a kelet-közép-európai cigány/roma közösségekről, illetve a velük kapcsolatos, rájuk irányuló politikai törekvésekről és szándékokról készítettünk. Ezek az esettanulmányok képezik ennek az összehasonlításnak az empirikus alapját.

Kiinduló fölismerésünk kettős. Egyrészt megállapítható, hogy *valamennyi megvizsgált államnak van a cigány/roma közösségek társadalmi beillesztését célzó politikája* – vagy ahogy az esettanulmányok gyakran fogalmazzak: ismerik a „cigány/roma problémát”. Bár e politikák mérete, súlya, sikeressége stb. igen eltérő, ma ez a tény teszi egymással összehasonlíthatóvá a kormányzati politikákat. A másik fölismerés az 1980-as és 1990-es évtized fordulóján lezajlott ún. politikai (gazdasági, társadalmi) rendszerváltozások szerepe. E rendszerváltozások drámai cezúrát húznak a cigány/roma közösségek sorsában, ezzel kapcsolatban pedig a rájuk irányuló kormányzati politikákban is. A rendszerváltozásokat megelőző autoriter, illetve totalitárius politikai rendszerekben a vonatkozó társadalmakat egyoldalúan – és Európa más térségeihez mérve igen alacsony szinten – homogenizálták a hatalom gyakorlói. A cigány/roma közösségek is belesodródtak ebbe az *erőszakos társadalmi integrálódásba*. A fordulatot követő képviselői demokráciák és felszabaduló piacgazdaságok felől nézve viszonylagos biztonságban tudhatták magukat, mint foglyok a börtönben (még ha igen kevésbé komfortosban is). A szabadság első évtizede régiószerte a cigány/roma közösségek társadalmi, gazdasági és politikai peremre sodródását okozta.

A bevezetőben elméletileg megkülönböztetett politikák (A-politika: társadalmi beilleszkedés a kulturális identitás erősítése révén, B-politika: beilleszkedés a szociális helyzet javításával) egyaránt fölfedezhetők a vizsgált kormányzati politikákban. *Egyetlen kormányzat sem alkalmazza csak az egyik vagy csak a másik politikát; e politikák rendszerint együttesen fordulnak elő*. A kérdés az, milyen arányban keverednek egymással, melyiket hangsúlyozzák, mitől várnak többet. Még az alkalmazott eszközökben is jól megkülönböztethető a kétfajta politika: lehet iskolát és képzést nyújtani a cigány/roma közösség fiataljainak azért, hogy szociálisan fölemelkedjenek (ahogy a kormányzati vagy szakértői érvelés mondja), vagy azért, hogy kialakuljon és megerősödjék a kulturális identitásuk. Nyelvet lehet oktatni azért, hogy el tudjanak helyezkedni a szűkülő munkaerőpiacon – de azért is, hogy a közösségi tudatuk erősödjék. (Vannak eszközök persze, amelyek csak az egyik vagy csak a másik politikára jellemzők. Így pl. a lakásépítési programok Szlovákiában vagy Bulgáriában elsősorban szociális jellegűek, vagyis a B-politika csoportjába sorolhatók. A különböző kulturális örökségvédelmek pedig elsősorban az A-politika részei – akkor is, ha a többletiskolázás az elhelyezkedésben is segít.)

Mégis azt mondhatjuk, hogy e politikák jellegzetesen fonódnak össze egymással, mintázatok történelmileg és nemzetközi politikailag is összefügg. Az A-politika általában azokban az államokban jelenik meg, amelyekben a rendszerváltozást követően erőteljesen megkezdték a nemzeti tudat újja formálását. Nem csoda: az ilyen kulturális és politikai légkör éppen a közösségtudatoknak kedvez. A B-politika inkább jellemző azokra a szakaszokra, amelyekben egyik vagy másik régióbeli állam az európai uniós csatlakozásra készül föl. Igyekezve megfelelni az Európai Unió előírásainak, a B-politika különböző formáit és változatait kezdik átvenni és alkalmazni; szinte függetlenül attól, hogy milyen a fogadókészség rá a megcélzott cigány/roma közösségekben; illetve hogy milyen eredményeket lehet így elérni. (Esettanulmányaink cigány/roma közösségeinek néhány vezetője alkalmanként visszautasítja a B-politikát. Ez nem befolyásolja a B-politika alkalmazóit; hiszen épp fölzárkóztató, integráló stb. céllal kaptak európai uniós támogatást.)

Ez a körülmény jól jellemzi a cigány/roma közösségekre irányuló kormányzati politikákat ebben a régióban. Mint ezt másfajta kormányzati politikák esetében már kimutatták (oktatáspolitikai, vö. akkreditáció, bolognai folyamat...), ezek a kormányzati politikák is felülről lefelé irányuló politikák, amelyekbe az alulról jövő kezdeményezések alig vagy egyáltalán nem férnek bele. Az alulról szerveződő politikák – bár ezekkel ebben a tanulmányban nem foglalkoztunk – mindig úgy jelennek meg, mint valamely kormányzati politika részei, annak a következményei (például a Gandhi Gimnázium esete Magyarországon vagy Szlovákiában). Minél erőteljesebb a vélt vagy valós nemzetközi (Európai Unió) támogatás, annál szűkebb mozgástér jut az alulról kezdeményezett politikáknak, illetve annál kevesebb figyelhető meg és látható belőlük.

Éppen ez a körülmény okozza, hogy a megvizsgált kormányzati politikák – amelyek a régió cigány/roma közösségeire irányultak és irányulnak – vitathatatlan jó szándékaik ellenére is sokszor *ellentmondások* és *kontraproduktívak*. A B-politikák arra törekszenek, hogy a cigány/roma közösségeket szociálisan emeljék föl, ehhez azonban diszkriminálniuk kell, még ha pozitívan is (az említett lakásépítések ennek a klasszikus példái). Az A-politikák arra törekszenek, hogy a cigány/roma közösségek kulturális identitását erősítsék; ez azonban azzal járhat, hogy a többségi társadalom számára el nem fogadható magatartásokat is legitimálják (például bizonyos cigány/roma csoportok negatív viszonyát az iskolázáshoz és a műveltséghez).

Ezek az ellentmondások mind egy töről fakadnak. A régió kormányzati politikái nem vagy nemcsak az adott cigány/roma közösségek problémáinak a megoldását célozzák, hanem a többségi társadalom problémáinak a megoldását is. (Jól tükröződik ez az olyan kísérletekben, mint pl a cigány/roma lakótelepek bekerítése, számukra külön iskolák szervezése, amelyek „elérhető közelségben” vannak stb.) Sőt – és ez jellemzi a régió kormányzati politikáját, különösen az uniós csatlakozás időszakában – ezek a politikák rendszerint a korábbi uniós tagállamok problémáinak enyhítésére fogalmazódtak meg. Ebből következik, hogy a B-politika elsőbbségét láthatjuk mindenütt, ahol az Európai Unió szakértői jelennek meg, akik rendszerint nem vagy csak kevésbé tájékozódta a helyi cigány/roma közösségek állapotáról. Állapotrajzaikat főként korábbi, külföldi tapasztalatok alapján, idegen fogalomrendszerben fogalmazzák meg (számos balkáni példát hozhatunk rá, talán Szerbia esete a leginkább kézenfekvő). Ezek a diagnózisok nem annyira a helyi cigány/roma közösségek szükségleteire irányulnak, mint inkább a szponzorok szükségleteire, amelyek a programokat finanszírozzák.

Hogy melyek volnának az adott országok cigány/roma közösségeinek a valóságos problémái, arról föltáró kutatások híján alig vagyunk tájékozottak. Néhány eset – elsősorban a magyar – ismeretében valószínűleg elmondható, hogy minden régióbeli társadalom a saját cigány/roma középrétegének kialakításában érdekelt. A cigány/roma középrétegek kialakításához kétségtelenül a B-politika mutatja az utat; a fejlődés meghatározott állomásán azonban

a kormányzati politikáknak gazdagodniuk kell az A-politikákkal is (bármennyire idegen is ez más európai közösségek törekvéseitől, amelyek homogén politikai nemzetállamokban gondolkodnak). Az A-politikákkal (kulturális identitás) támogatott cigány/roma középrétegek óhatatlanul a politikai fórumokon is helyet kérnek majd, hogy önszerveződő módon szólhasanak bele sorsuk alakításába. Egyes helyeken – pl. a magyar esetben – ennek jelei máris jól kivehetők. Hogy nemzeti-kulturális közösségként fogják-e magukat meghatározni – mint ez számos balkáni ország politikájából (nyelvoktatás, többnyelvűség, néprajzi kutatások) kiolvasható – vagy politikai közösségként, mint például Magyarországon, az ma még nem világos. Pedig csak ilyen perspektívában lehet a megfelelő kormányzati politikákat kiválasztani, amelyekkel a cigány/roma közösségeket be akarják illeszteni a régió társadalmaiba.

Megjegyzés: Tanulmányom összeállításakor fölhasználtam Azra Kacapur-Nurkic (Világbank, Washington), valamint Lucia Balog-Cujeva (Kosice, Szlovákia) előanyagait. –

IRODALOM

- Bollag, B. (1994): Gypsy Studies on the Move. *The Chronicle of Higher Education*, aug. 3, 37–38.
- Costarelli, S (1993): *Children of Minorities. Gypsies*. UNICEF, Firenze.
- Crowe, D. M. (1994): *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*. St. Martin's Griffin, New York.
- Dezső, R. A. (2009): Minority Nationality Education a True Marker of Democracy. In: Tarrósy I.–Milford, S. (eds): *Regime Change and Transitions accross the Danubian Region: 1989-2009*. Publicon, Pécs, 103–126.
- European Roma Rights Center (2000): *Roma Demographic Table*. <http://www.errc.org>
- Fényes, Cs. (ed.) (1999): *Multicultural Education. Policy, Planning and Sharing*. Proceedings of the Conference. Open Society Institute, Budapest, Dobogókő.
- Forray R. K. (2009): Hátrányos helyzet – a cigányság az iskolában. *Educatio*, 4.
- Forray R. K.–Szegál, B. (2000): A cigány gyermek az iskolában Közép- és Kelet-Európa országában. *Educatio*, 2.
- Gallová Križlerová, E. (2006): *The impact of measures to improve the situation of Roma children in education*. Slovak Governance Institute, 3.8.
- Gheorgh, N.–Mirga, A. (2001): *The Roma in the Twenty-First Century: a Policy Paper*. Eurozine, www.eurozine
- Helsinki Committee for Human Rights in Serbia (2004): *In Conflict With a State Ethnic Identity: National Minorities*. October.
- Institute for Public Affairs (2005): *Sociografic mapping of Roma communities, civil organization S.P.A.C.E.*
- Krause, M. (2000): *The essential prerequisite between Roma and educational Institutions*. www.romnews.com/s/perspectives1.htm
- Liégeois, J. P. (1994): *Roma, Gypsies, Travellers*. Council of Europe, Strasbourg.
- Milivojevic, Z. (2008): *The decade and position of Roma in Serbia*.
- Njagulov, B. (2007): *Romák (cigányok) Bulgáriában mint társadalmi és kisebbségi probléma*. www.balkancenter.hu
- Romanian Institute for Human Rights (1994): *The Legislative and Institutional Framework for the National Minorities of Romania*. Bucharest.
- Sociografic mapping of Roma communities* (2004) IVO.sk, september.
- State Policies toward Romani Communities in Candidate Countries to the EU (2000) *Schools, Language, and Interethnic Relations in Romania: the Debate Continues*.
- Szilágyi Imre (1996): A horvátországi romák helyzete. *Régió*, 3. 69–80.
- Szilágyi Imre (1996): Romák Szlovéniában. *Régió*, 2. 81–95.

- The European Union (2007): *CARDS Programme for Albania: Needs Assessment Survey on Minority Groups in Korca, & Tirana Districts.*
- The World Bank (2005): *Roma and Egyptian in Albania-From Social Exclusion to Social Inclusion.*
- Tichý, B. (2009): *Na ré iu AI ide cez 50 % rozpočtu. SME sk/c/33475*
- Tomova, I. (1995): *The Gypsies in the Transition Period.* International Center for Minority Studies and Intercultural Relations, Szófia.
- United Nations Development Program (2003): *Kosovo factsheet on Unemployment*
- United Nations Fund for Children (2007): *Breaking The Cycle Of Exclusion – Roma Children In South East Europe.*
- United States Agency for International Development (2004): *Early Warning System Kosovo Report #6*
- World Vision (2007): *Situation Analyses of Roma.*

A FEJLESZTŐFELADATOK ÉS A MULTIKULTURÁLIS TARTALMAK

A feladatok változó szerepe

Az ezredfordulóhoz kapcsolódó technológiai, kulturális és társadalmi változások a tudásról alkotott korábbi elképzelések jelentős átalakulását eredményezték. A tudással és a tanulással kapcsolatban az elmúlt évtizedekben két nagy szemléleti váltásnak lehettünk tanúi. (Csapó, 2002) Kezdetben az tudatosult, hogy az információrobbanás nyomán változtatni kell az oktatás tartalmain, hiszen nem lehet és nem is érdemes minden korábban fontosnak ítélt tartalmat megtanítani. E gondolatmenet eredményeképpen az oktatás tartalma másodlagossá vált, az egyes tantárgyak ismeretanyagainak feldolgozása a képességek kifejlesztésének eszköze lett. Később az is világossá vált, hogy a konkrét képességek használatának elévülési ideje is lerövidült, így hosszabb távon az egyén számára a legfontosabb elsajátítandó képesség valójában a tanulás, a tudás megszerzésének képessége lett. Ezért is vált egyre inkább elfogadottá a kompetenciaalapú oktatás, amely azt tűzte ki célul, hogy olyan cselekvőképességgel (kompetenciákkal) kell ellátnunk a jövő nemzedékét, amelynek eredményeként a feladatok nem „egy előre rögzített listáját tudja végrehajtani [...] hanem az előre nem látható cselekvések végtelen sorának megtételéhez szükséges képességekkel rendelkezik”. (Halász, 2006).

A tudásfeldolgozás értelmezéséből következő paradigmaváltás gyakorlata – összefüggésben azzal a felismeréssel, hogy „[...] a tanulók nem egyforma képességekkel rendelkeznek, és sem az igényeik, sem a munkastílusuk nem egyforma, [...] ami az egyik számára optimális, a másik számára nem lesz az”¹ – a tanulói fejlesztési célokat is új megvilágításba helyezte. A szemléletváltás így nemcsak a kognitív kompetencia értelmezési tartományának kitágítását (nyitottság, kreativitás, analógiás és kombinatív gondolkodás stb.), hanem az emocionális készségek (pl. önismeret, önuralom, az együttérzés, együttműködési készség) fölértékelését is eredményezték. Mind szélesebb körben tudatosult az, hogy az [...] érzelmek befolyásolják a diákok önbecsülését, motiváltságát, valamint a saját tanulások szabályozásának képességét is”. (OECD, 2002, 51.) A szakmai közvélemény számára közismertté vált, hogy „az ismeretek, melyeket élményszerűen sajátítunk el (flow-érzéssel), hatékonyabban rögzülnek, és később könnyebben előhívhatók” (Csíkszentmihályi, 1979), illetve az a tapasztalat is, hogy a tanulási eredményességben kiemelt szerepe van a diákok által egyénileg vagy csoportosan megoldott feladatoknak.

Ma már általánosan elismert tény, hogy a tanulás többé már nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértése, hanem aktív tanulói részvétel az információ megszerzésében és feldolgozásában. Sőt az is elfogadottá vált, hogy a tanulók aktív tevékenységében rejlő nevelési-oktatási lehetőségek felhasználása nélkül, amelyek leginkább feladatmegoldásokban realizálhatók, nem valósítható meg a modern gazdaság és társadalom elvárásainak megfelelő személyiségfejlesztés. Ezért a fejlesztőhatások végső forrásai azok a feladatok, amelyek legtöbbször összetett, kognitív, affektív vagy pszichomotoros feladatszeriákból (lépésekből) épülnek fel (Bábosik, 2006), és egyre kevésbé csak az értelmi, intellektuális megismerést, hanem az érzelmi-akarati tényezők kifejlesztését szolgálják. Ennek révén a

¹ Philippe Perrenoudot idézik az OECD-jelentésben, „A fejlesztő értékelés” című kötet 53. oldalán.

feladatok – mint a tananyag-feldolgozás és személyiségfejlesztés kulcseszközei – mellékszereplőből főszereplővé váltak, és újabb és újabb tanulásszervezési eljárások megjelenését tették lehetővé, illetve szükségessé, így a feladatmegoldás egyéni, páros, csoportos formái mellett megjelent a disputa, a portfólió és a projekt stb.

A hagyományosnak tekintett iskolai gyakorlat (különösképpen a verbalitást igénylő tantárgyak esetében) a tanórai feladatot, amelyet a diáknak ott kellett megoldania, mintegy a tananyag-feldolgozás kiegészítőjeként értelmezte és alkalmazta. A szakórákon az új anyag elsajátítása meghatározó módjának alapvetően a pedagógus előadását, magyarázatát tekintette – beleértve a diákokkal folytatott közös tananyag-megbeszélést is. E felfogásban óhatatlanul epizód szerep jutott a tanulók egyéni feladatmegoldásainak, hiszen az óra hatékonyságát a szaktanári magyarázat intenzitása és mélysége határozta meg.

A fejlesztőfeladatok általános jellemzői, sajátosságai

Az elmúlt években (2006–2008) az OFI innovációs munkája ismertté tette az úgynevezett fejlesztőfeladatokat, amelyek elsősorban a tanulás nyelvének és eszközrendszerének megtanulását, a problémamegoldási készség fejlesztését, a tudás alkalmazását, továbbá a feladatmegoldás önbizalom-növelő funkcióját állították középpontba. (Horváth–Lukács, 2006) Ebben az összefüggésben nem a feladat sikeres megoldása válik egyedüli céllá, hanem a próbálkozás, a megfigyelés, a kísérletezés, a tervezés, az analógiák felismerése, az alternatívák számbavétele. Fejlesztő hatásuk abban is kimutatható, hogy a megoldás(ok) keresése problémamegoldást vár el, vagyis olyan kognitív eljárásokat igényel a tanulóktól, „[...] amikor a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, és amikor a műveltségi területek vagy tantervi tartalmak, amelyek esetleg felhasználhatók, nem találhatók meg a tudomány egyetlen területén sem”. (Halász, 2006) A feladatok további ismertetőjegye, hogy tartalmaik nemegyszer tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódnak, alkalmazásuk általában újszerű tanulásszervezési módszereket igényelnek (drámapedagógia, projekt stb.) és funkciójából adódóan fejlesztőértékelés társul hozzá.

A fejlesztőfeladatok egyik meghatározó jellegzetessége, hogy motivációs bázisuk váratlanságot és kíváncsiságot keltő, azzal a céllal, hogy olyan tanulási helyzet alakuljon ki, amely belső (intrinsic) tanulási motivációt hoz létre (Réthy, 1998), hiszen ilyenkor a tanulás valódi tevékenységként értelmezhető. A motivációs cél megvalósulásának számos formája tetten érhető a feladatokban például a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodó megközelítési módokkal: a kamaszkori identitáskeresés, a csoporthoz tartozás érzése, a konfliktus- és problémaérzékenység, vagy a differenciált egyéni érdeklődés figyelembevételével, újszerű – nemegyszer multikulturális – témák feldolgozásával, szerepjáték, illetve egyéb drámapedagógiai módszerek alkalmazásával.

Természetesen a feladatok témája és tartalma mellett a feldolgozás módja, újszerűsége tovább erősítheti a szándékolt hatást. Így a motiváció fontos további eszköze lehet a kooperáció és a tevékenységek változatos lehetősége vagy a multimédiás megjelenítés (film, zene, szám stb.) sokszínűsége is. A fejlesztőfeladatok azáltal, hogy a tanulók számára érdekes tanulási (feladatmegoldási) környezetet teremtenek, irányt mutatnak a tanulás megtanulásához, az ún. metakognitív stratégia megismeréséhez, a gondolkodásról való gondolkodás elsajátításához. (Horváth–Lukács, 2006)

A feladatok remélt fejlesztő hatásában kiemelt szerepe van a tanulói tevékenységeknek és a tanórai tanulásszervezésnek, így jellemzően egyéni vagy csoportos tanulói tevékenységekre épülnek, és az egyes feladatok nem izoláltan, hanem egy-egy feladatlánc részeként jelennek meg, úgynevezett célorientált „didaktizált blokkokban”. (Horváth–Lukács, 2006) Ezáltal fejlesztik az önismeretet, az önbizalmat, és a társas együttműködések révén ösztönzően hatnak az empatikus képességekre is. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a feladatsor egyben cse-

lekvés- és tevékenységrendszer is megjelenít, a feladatokhoz kapcsolódó felkészülési útmutatók pedig gyakorlati tanácsokat adnak az ajánlott munkaformákhoz. Ez utóbbiak esetében meghatározó szempontként jelenik meg a közös ismeretszerzésre és folyamatos együttműködésre épülő munkaforma, pl. projekt, terepmunka, csoportmunka.

A feladatok további jellemzője, hogy a megoldás csak modellezés révén oldható meg (pl. adatok ábrázolása, vélemény, állásfoglalás érvekkel), valamint együttműködést is kívánó tanulási helyzetet generálnak (pl. állásfoglalás érvekkel történő indoklása; vita). A feladatok meghatározó módon a kulcskompetenciák fejlesztésére irányulnak, így kiemelt célként jelenik meg a problémamegoldó gondolkodás, a kommunikációs képesség, az intelligens tanulás és az alkalmazott tudás. A feladatmegoldás egyaránt szolgálja az egyéni (reális énkép, frusztráció elviselése, reális egyéni célok kitűzése, követése, szabályok és vágyak összehangolása, cselekvési alternatívák meglátása, döntési képesség, kezdeményező képesség, akaraterő és kitartás) és társas (empátia, kommunikáció és kooperáció, vitázó, érvelő képesség, konfliktus-tűrés, -kezelés, -megoldás, vezető és szervező képesség) kompetenciacsoportokba tartozó általános képességeket. (Horváth–Lukács, 2006)

A fejlesztőfeladatok kapcsán nyilvánvaló, hogy a tanulói munka értékelése nem írható le a korábban alkalmazott vagy a más típusú feladatoknál (pl. vizsgafeladat) megszokott logika és értékelési szabályok szerint. Mindez azt jelenti, hogy lényegesen nagyobb szerepet kapnak azok az általános gondolkodási műveletekhez kapcsolódó szempontok, amelyek nem az elvárt ismeretelemekből indulnak ki, hanem az alkalmazási készségekből. Ennek okán a feltételezett tanulói megoldások legtöbbször csak körülírászerűen, lazán, flexibilisen értelmezhetőek. A fejlesztőfeladatok kapcsán nem lehet előre modellálni minden elvárt válaszlehetőséget, csak irányokat, szándékokat lehet meghatározni. Ebben az összefüggésrendszerben, mivel nem ismeretelemeket kell számon kérni, hanem gondolati struktúrákat, jelentősen csökken a mechanikusan „kipipálható” elemek száma, többszörösen felértékelődik a szaktanár általános értékelési kompetenciája, és ezzel párhuzamosan lényegesen nő a mérlegelést elváró szaktanári beállítódás szerepe.

A fejlesztőfeladatok készítése és alkalmazása a szaktanári metodikai tevékenység több területének átgondolására is ösztönzően hatnak. Ennek keretében maga a feladatkészítő tevékenység is fejlesztési terepként funkcionál, hiszen a korábban megszokott automatizmusok elvetését, újszerű problémahelyzet megkonstruálását és egyszerre személyes, differenciált, de együttműködést igénylő tanulási helyzet kialakítását feltételezi, illetve várja el. Ezért a fejlesztőfeladatok magának a készítőnek a fejlesztését is szolgálják.

A multiperspektivitás és az emocionalitás a feladatokban

Az OFI keretei között készült fejlesztőfeladatok egyik csoportja a társadalomismeret, szociális, állampolgári kompetenciák fejlesztését állítja középpontba. A feladatok készítésének egyik elvi háttérét a narratív megismerés és gondolkodás fontosságának felismerése adta, miszerint minden, ami velünk történik, az epizodikus memóriánkban rögzül, és legtöbbször történetésémákba rendeződik. (Knausz I., 2002) A „[...] történeti elbeszélés [...] olyan szociális konstrukció, amely az elbeszélést, mint önálló törvényekkel rendelkező megismerés (kognitív) eszközt alkalmazza.” (László I., 2003) A történelemtanítás ezáltal a narratív struktúrák (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok) és a megismert történetésémák, forgatókönyvek révén komoly információfeldolgozási, tanulási technika közvetítésére alkalmas. Ugyanakkor a narratív szemléletmód – miként a szociálpszichológiai kutatások bizonyítják – komoly szerepet játszik az átélethető történeteivel és a közös kulturális kódrendszer megismerettségével az egyéni és közösségi identitásképzésben. (Pataki, 2003)

A feladatfejlesztés szakmai háttérét az is jelentősen befolyásolta, hogy a történelem tanítása és tanítása az elmúlt negyedszázad során – különösképpen Nyugat-Európában – nagy-

mértékben módosult. (Strandling, 2001) Ennek számos összetevője van a tudásfelfogás változása mellett, így pl. az ellenhatás, amely a korábban meghatározó politikatörténet hosszú ideig tartó túlhangsúlyozása miatt keletkezett vagy a társadalmi, kulturális és intellektuális történet szerepének fölértékelődése és a közvélemény fokozott érdeklődése a regionális és globális történelem iránt. Növekvő igény jelentkezett a korábban „láthatatlanok”, a társadalmilag és gazdaságilag hátrányosak, a politikailag marginalizáltak (nők, gyerekek, kisebbségek), valamint a nemzeti, etnikai és nyelvi kisebbségek megismerésére is. A megjelenő szemléletváltás térhódítását az is természetesen segítette, hogy a történelmi források egyre bővülő köre elérhetőbb, mint valaha, hiszen a legtöbb nyilvános archívum sokkal nyitottabb a vizsgálódásokra, mint egykor. A nyilvánosság kiteljesedése persze összefügg a tömegmédiával és a digitális kultúra terjedésével, így manapság sokkal egyszerűbben és könnyebben lehet megismerni azokat a forrásokat, amelyek nagy jelentőségű politikai eseményekről vagy az egyszerű hétköznapokról tudósítanak. A személyes (szóbeli) történelem térhódítása révén is sokkal részletesebb kép bontakozik ki a mindennapi élet különböző aspektusairól, mint korábban a hivatalos statisztikákból és a kormányhatóságok elemzéséből. A szemléletváltás nyomán újonnan megfogalmazott történelmi kulcskompetenciák alapvetően a történelmi dokumentumok (frott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazták. (Strandling, 2001)

A feladatkészítés további szempontjaként jelent meg az felismerés, hogy a történelmi tartalmakat úgy érdemes „[...]” feldolgozni, hogy a tanuló érzelmileg érintett legyen. Ez nemcsak az eredményesség feltételét jelentő motivációt biztosíthatja, hanem az »emocionalitás« révén híd lehet, amely a tanulót a történelem tartalmával (események, struktúrák, folyamatok) érzelmileg összeköti, és a történelmi gondolkodás elsajátításához hozzásegítheti”. (Uffelmann, 1999) A feladatfejlesztés irányát a forrásközpontú történelemtanítás elmúlt években elindult tapasztalatai is befolyásolták, így az a meglátás is, hogy a különböző dokumentumok kínálta nézőpontok többszólamúsága, a feldolgozási módszerek széles repertoárja az értelmezési lehetőségek variabilitását eredményezhetik, így lehetővé válik, hogy a rendelkezésére álló tények alapján ki-ki a saját gondolatai szerint készítse el a maga történelmi narratíváját.

A nagy jelentőségű változásokkal párhuzamosan teremtődtek meg a feltételei annak, hogy kialakuljon a történelem feldolgozásának multiperspektívikus módszere, amelynek lényege, hogy a múlt feldolgozásának különböző nézőpontjait (perspektíváit) egymás mellett jeleníti meg. Nem azzal a céllal, hogy a narratívák (változatok) közül egyet, amely a „valót írja le”, kiemelje, hanem hogy arra mutasson rá, mindegyik egyformán értékes lehet a különféle élmények, kontextus és célok tekintetében. Továbbá felismeresse, hogy a dokumentumok legtöbbszőr csak egy-egy szelét tudják megjeleníteni a múltnak, így csak egy hiányos mozaikrészletnek tekinthetők. Tudatosítsa, hogy a forrásokban jelen lévő minden egyes nézőpont mögött sajátos politikai, társadalmi, gazdasági, szellemi és lelki viszonyrendszer áll, amely döntő mértékben meghatározza a megjelenített perspektívát. Ezek elemzése vezethet el a „mások” és az „önmagunk” nézőpontjaira való ráeszmélésre, amely a multiperspektivitás lényegét jelenti. (Strandling, 2001)

A multiperspektív szemlélet- és gondolkodásmód óhatatlanul a történelem olyan tartalmának megjelenését teszi szükségessé, amelyek lehetővé teszik az eltérő kulturális szokások, szimbólumrendszerek, normák és mentalitások beazonosítását. Ennek révén sokkal intenzívebben jelenhetnek meg a múlt feldolgozása kapcsán azok a fejlesztési célok, amelyek az empátia, a tolerancia és a különbözőségek elfogadását tűzik ki. Ezzel párhuzamosan széles körű lehetőség nyílik a történelmi események és jelenségek értelmezésekor az eltérő nézőpontokban megjelenő hasonlóságok és a különbözőségek feltárására. Annak felismerésére is nagyobb esély lehet, hogy a diákok megismerhessék pl. a különféle népek és nemzetek, kultúrák, vallások, vagy a határokon belül élő többség és kisebbség viszonyrendszerének perspektíváit és

az azokat befolyásoló tényezőket. Vagyis a sokféleség megismertetése révén segítse a plurális értékrendszerek egymás melletti jelenléte és a nemzeti, vallási és kulturális sokszínűség el fogadását. (Lásd mellékletek.)

A fentiekben részletezett elvek (narratív megismerés, érzelmi érintettség) és szemléletmód (multiperspektivitás, forrásközpontúság) valamint az a törekvés, hogy a tanulói tevékenységek aktív, csoportos vagy egyéni feladatmegoldásként „öltsenek testet”, lehetővé teszi, hogy diákok személyes és cselekvési, továbbá történeti kompetenciáinak széles skálája fejleszthetővé váljon, miként az alábbi táblázat mutatja.

Személyes-társas kompetenciák	
<i>Személyes kompetenciák</i>	<i>Társas kompetenciák</i>
Szervező- és döntéshozatali képesség Újítási készség és kreativitás Vállalkozási kedv és kitartás Rugalmasság és kísérletező kedv Építő kritika Problémamegoldó képesség Felelősségtudat	Kommunikációs képesség Vitakozási képesség Konfliktuskezelő képesség Csapatszellem Nyitottság Tolerancia Szolidaritás
Cselekvési kompetenciák	
<i>Szakmai-materiális kompetenciák</i>	<i>Módszertani jártasságok</i>
Kronológiai-strukturális ismeretek és felismerések (elméletek, jelenségek, összefüggések) Történeti tartalmak megértése és előadása Fogalmak/definíciók leírása és magyarázata Források és leírások/elbeszélések interpretációja	Általános képességek (ábrázolási technikák) alkalmazása Történelmi munkamódszerek alkalmazása Tanulási stratégiák alkalmazása Munka- és tanulásszervezési technikák A gondolkodási háló és a transzfer-gondolkodás alkalmazása
Történeti kompetenciák	
A történeti kompetencia azon tanulói képesség, amelynek birtokában a tanuló a történelmi tényezőkkel/tartalmakkal történeti médiumokon keresztül szabályozott érzelmi-indulati és/vagy kognitív kapcsolatba kerül.	
Részkompetenciák (segédkompetenciák a történeti tanulás szolgálatában)	
<i>Érzelmi kompetencia</i> <i>Kreatív kompetencia</i> <i>Emancipációs kompetencia</i> <i>Projekciós kompetencia</i>	<i>Estétikai kompetencia</i> <i>Kritikai kompetencia</i> <i>Logikai kompetencia</i> <i>Nyelvi kompetencia</i>

Jellemző témák és tartalmak a fejlesztőfeladatokban

A fejlesztőfeladatokban a multiperspektivikus szemlélet, a személyes érintettség és a forrásközpontúság középpontba állítása révén az újszerű témák, megközelítési módok és forrástípusok testközelbe hozzák és szembesítik a tanulókat a történelem szereplőinek érzelmeivel, dilemmáival, döntéseivel. Erre különösen alkalmasak a 20. századi jellemző témák, forrástípusok, hiszen a fényképeken és filmekben – főleg a film és a kép mestereinek alkotásain – átütő erővel jelennek meg a történelmi esemény résztvevőinek érzelmei: a lelkesedés, csalódás, kétségbeesés, öröm, de a zene és a dalszöveg is ugyanilyen átütően jelenítheti meg mindezeket. Az ilyen motivációs bázist alkalmazó feladatok alkalmasak arra, hogy a diákot ráébresszék saját élethelyzeteire, és úgy elemezhet vagy beszélhet saját esetleges kérdéseiről, kétségeiről, hogy eközben nem kell feltétlenül felfednie önmagát társai előtt.

A multiperspektív szemléletmód a különböző nézőpontú (nemegyszer multikulturális jellegű) típusú és forrásértékű dokumentumok feldolgozását állítja középpontba, így a feladatok készítésekor meghatározóvá válik az eltéréseket érzékeltető források használata. A fejlesztőfeladatokban a források által megjelenített múlt több is és kevesebb is, mint a hagyományos értelemben vett történelem. Kevesebb, mert nem ölel át nagy korszakokat, nem dolgoz fel hosszú történelmi folyamatokat. Több, mert olyan forrásokat használ, amelyek szokatlanok, ha tetszik: váratlanok, sőt néhol talán provokatívak is. Számos feladatban a történelmi múlt társadalmi, kulturális viszonyait, a korábbi korokban élő emberek gondolkodásmódját és értékvilágát kell felismerni, illetve felhasználni az elvárt megoldás érdekében. (Melléklet 1–3.) A feladatok megoldásánál a tanulóknak így nemcsak egy korábbi korról kapcsolatos történelmi ismereteiket kell alkalmazniuk (mobilizálniuk), hanem még perspektívát is szükséges váltaniuk, továbbá bele kell képzelniük magukat más korszakban élő ember(ek) helyzetébe. Ugyanis a felidézett történelmi helyzetek rekonstrukciója és az elképzelt (hipotetikus) szituáció átélése hozhat csak olyan megoldást, amely harmonizál a feladathelyzetben felvázolt korszak jellemző emberi magatartásmintáival, mentalitásával.

Külön ki kell emelni a multiperspektív gondolkodásmódot megjelenítő feladatok közül a kontroverzív szemléletet tükrözőket, amelyek nemcsak arra törekednek, hogy több nézőpontból mutassanak be egy-egy eseményt, jelenséget, hanem ellentétes, egymást kizáró álláspontokat kell megjeleníteniük (Melléklet 4.), továbbá azokat, amelyek multikulturális tartalmak feldolgozását várják el a diákoktól. Ezekben a feladatokban jellemzően az alábbi témák jelennek meg: az eltérő életmódok, életviszonyok (történelmi és jelenkori) beazonosítása; (Melléklet 1.) különféle kultúrák és kulturális csoportok jellemzőinek feldolgozása; a múlt és a jelen társadalmi-gazdasági problémáinak személyes sorsokon keresztül történő érintése; (Melléklet 3.), a nemzeti, vallási (világvallások) és kulturális sokszínűség (pl. rock, heavy metal) és plurális értékrendek megjelenítése, valamint a globális kihívások (pl. szegénység, környezetkárosodás, energiafelhasználás) érzékeltetése.

A mellékletekben megjelenő néhány feladatminta szemlélteti a multikulturális tartalmak megjelenését, a forrásközpontúság gyakorlati alkalmazását, a tanulói motiváció és érintettség felkeltését, valamint azt, hogy a feladatmegoldás milyen műveletek elvégzését igényli – egyéni vagy kooperatív módon – a tanulóktól.

Összegzés

A tanulmány a történelem és társadalomismeret tanításának egy újonnan kifejlesztett termékén, az ún. fejlesztőfeladat tartalmain keresztül mutatja be a multiperspektívus szemléletmód alkalmazását, amely képes lehet a társadalmi közösségekben meglévő sokszínűség, különféle kultúrák és kulturális csoportok jellemzőinek azonosítására. A fejlesztőfeladatok a maguk nyitott megoldásaival elsősorban a próbálkozás, a megfigyelés, a kísérletezés, a tervezés, az analógiák felismerésére, az alternatívák számbavételére törekednek, így nemcsak a tanulás nyelvének és eszközrendszerének megtanulására alkalmasak, hanem a multikulturális nevelés során elsajátítandó, a kulturális különbségek és a társadalomban levő emberi viszonyok jellegzetességei, a kulturális pluralizmus és a toleranciára való képességek kialakítását és fejlesztését is elősegíthetik. Különösképpen azért, mert ebben a megközelítésben a feladatmegoldás egyre kevésbé csak az értelmi, intellektuális megismerést, fejlesztést szolgálja, hanem az érzelmi-akarati tényezők révén komoly szerepe van a személyiség fejlesztésében is. A feladat a tudásfeldolgozás módosulásának értelmezéséből adódóan – mint a tananyag-feldolgozás és személyiségfejlesztés kulcseszköze – mellékszereplőből főszereplővé válik. Míg korábban az értelmi nevelés primátusa érvényesült, ma egyre világosabbá válik, hogy a tanulói előrehaladásban és eredményességben kitüntetett szerepe van az olyan emocionális készségeknek, mint az önismeret, az önuralom, az együttérzés, az együttműködési készség, a rugalmasság,

valamint az információk értékének megítélése. A kulturális sokféleség reprezentálása, az idegen és ismeretlen kultúrák sajátosságainak azonosítása egyben fontos motivációs tényező is, hiszen kíváncsiságot vált ki, miközben legtöbbször összetett, kognitív, affektív vagy pszichomotoros „lépések” megítélését igényli a tanulóktól. A fejlesztőfeladatok változatos tartalmi és nézőpontjai személyiségfejlesztő funkcióik révén egyszerre segíthetik a kollektív identitásképzést és a kulturális sokféleség elfogadását.

IRODALOM

- Bábosik István (2006): A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle*, 4, 50–60.
- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/02.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-02-ko-csapo-tudaskonceptio>
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- F. Dárdai Ágnes–Kaposi József (2008): A problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok. In: *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 353–370.
- Halász Gábor (2006): Előszó. In: *A kompetencia, kihívások és értelmezések*. (Szerk. Demeter Kinga.) Oktatáskutató Intézet, 2006, 8.
- Horváth Zsuzsanna–Lukács Judit (2006): Kevesebb kudarc, több önbizalom. In: *A kompetencia – kihívások és értelmezések*. (Szerk. Demeter Kinga.) Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 185–198.
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia, *Új Pedagógiai Szemle*, október. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-10-ta-Knausz-Muveltség>
- László János (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 1. <http://www.matud.iif.hu/03jan/laszlo1.html>
- Magyar Elektronikus Taneszköz Adatbázis. Történelem*. <http://www.tanszertar.hu/>
- OECD (2002): *Fejlesztő értékelés*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 53.
- Pataki Ferenc (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 1. www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html
- Réthy Endréné (1998): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Strandling, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.
- Uffelmann, Uwe (1999): Emotionen und historisches Lernen In: *Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht*. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.

I.

Divatvilág	Szakiskola 9. évfolyam
<p>Cél ~ A tanuló ismerje fel az eltérő történelmi korszakokban élő társadalmi-gazdasági életmód-beli viszonyok jellemzőit, és tudja érzékelni a divat változásain keresztül a különböző életfelfogásokat, magatartásmintákat. Ennek révén fejlődjön a történelmi időben való tájékozódása, és a mindennapok jelenségeinek fontosságának felismerése. A tanuló legyen képes az eltérő divatjelenségek kapcsán a társadalmi közösségekben lévő kulturális sokszínűség azonosítására.</p>	
<p>Szervezés ~ Szükséges eszközök: képek, szövegek előkészítése és kiosztása</p>	<p>Munkaforma, idő ~ Frontális (5 perc) és csoportmunka (35 perc) összegzés (5 perc)</p>

Dokumentumok: képek, szövegek



a
Férfi divat



b



c



A



B



C

Női divat

1. A ruhadivatot a romantika gondolköre határozta meg, és jól illeszkedett a polgári életfeltételekhez. Amitől a francia forradalom alatt megszabadultak, most újra életre kelt: visszatért a fűzőt derék, és fokozatosan az abroncsszoknya is. A fényűző női divattal szemben a férfi öltözet feltűnés nélküli, elegáns, praktikus. Megkülönböztettek nappali és társasági viseletet, nyári és téli ruhákat, és ezeknek megfelelő anyagokat és színeket választottak. Az öltözködés meglehetősen demokratizálódott, azaz nem vált el olyan mereven az arisztokraták és a polgárok viselete, mint addig.

2. A századforduló előtti és utáni idő a technika és a tudomány elképesztő fejlődését hozta magával, melynek révén az életmód is megváltozott. Céltól és alakomtól függően változott a női és férfi ruházat anyaga, színe, szabása. 1890-ben kiveszik az utolsó abroncsot és farpárnát a szoknya alól, s egy nyugodt, kiegyensúlyozott forma alakul ki, mely hiába megy ki a divatból, igen széles körben kedvelt a század végéig.

A férfidivat az ismertettét harminc év alatt is keveset változik. Általános a fekete szín, esetleg apró mintás, sötétkék, sötétbarna, sötétszürke. Nyáron, üdülőhelyeken fehér vászonöltönyt hordanak, zakót viselnek.

3. Ebben az évtizedben az emberek egyre többet utaztak: hódítottak az etno (népi) minták, nővényi díszítések. A divatban is hódított a műanyag. Már a dolgozó nők számára is ragyogó ruhákat terveztek – dzsörzéből. A rövidnadrágos kezeselebasok és a csónadrágok is hódítottak. Nagy sikert arattak a forrónadrágok. Ami a ruha hosszát illeti, a mini-mánia után kezdett elterjedni a midi és a maxi.

Ebben az időben minden, magára valamit is adó nő vagy férfi szekrényében volt néhány trapéz nadrág, vagy nadrágkosztüm. És a farmer-mánia.

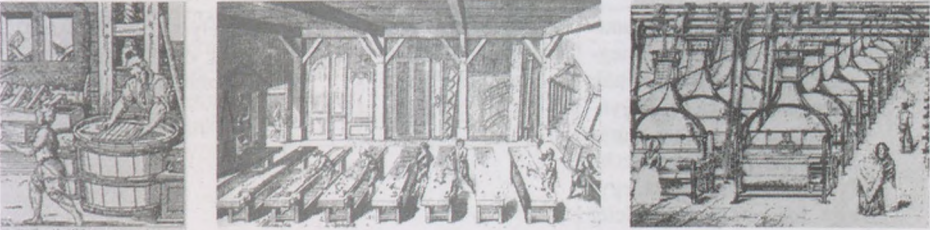
Előkészítő szakasz

Motiváció (tanári szöveg)

Mutasd a ruhád, és megmondom ki vagy! Vagy: Ruha teszi az embert! Érvényesek ezek a szólások? Vitassuk meg röviden! Összegezzük a végén a tanulók véleményét.

A különböző korokban különbözőképpen öltözködtek az emberek. Ma azt fogjuk megvizsgálni, hogy a XIX–XX. században mi volt a divat, és mi befolyásolta az akkori öltözködést.

Megoldási szakaszok	Feladatok	Műveletek (az utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
1.	Csoportmunka		
a)	Keressétek meg az összeillő párokat! Az egyik borítékban képeket találtok, a másikban meg szövegeket. Állapítsátok meg mely szövegek mely képekhez tartoznak! Egészítsétek ki a táblázatot!	Szövegértés, képértelmezés (a megoldáshoz szükséges szöveg helyek és képi motívumok lokalizálása, azonosítása).	Személyes: problémamegoldó képesség Szakmai: kronológiai, strukturális ismeretek
b)	Válasszatok ki egy szöveg és kép párt! Ezek segítségével a csoport egyik tagja mutassa be az akkori divatot az osztálynak! <i>A csoport további tagjai kiegészíthetik a bemutatást.</i>	Szövegalkotás (a beazonosított információk rendszerezése révén, továbbá a beazonosított fogalmak felhasználásával)	Társas: csapatszellem Szakmai: tartalmak megértése, előadása
c)	Tekintsétek végig szakértői szerepben, hogy az idők során hogyan változott a divat! Beszéljétek meg, és írjátok össze azokat az okokat, amelyek a divatot befolyásolják (használgátok a forrásokat). A csoport által választott szakértő soroljon föl minél több okot és bizonyítékot!	Információgyűjtés és általánosítások megfogalmazása (történelmi minták felfedezése, perspektívaváltás)	Személyes: újtási készség és kreativitás Szakmai: források és leírások interpretációja
2.	Egyéni feladatmegoldás		
a)	Fogalmazd meg a divat különböző korszakai közötti társadalmi jellemzőket címszavakban!	A feladat (a probléma) megoldásához szükséges információk rendezése.	Személyes: problémamegoldás Szakmai: történelmi tartalmak megértése és előadása
b)	Gyűjtsd össze néhány jellemzőjét a korszakok városi és vidéki életmódjának és érvelj valamelyik típus hasznossága, jósága érdekében!	Ismétlődő történelmi minták azonosítása, perspektívaváltás.	Személyes: kreativitás Szakmai: Történelmi tartalmak megértése
Utófázis	Gyűjts otthon képet és készíts tablót azokból egy kiválasztott kor divatjáról! (Minél több képet használj föl)	Az összegyűjtött információk rendezése, adaptálása, értékelés, perspektívaváltás.	Személyes: Kísérletező kedv Módszertani: A gondolkodási háló és a transzfergondolkodás alkalmazása

Termelési gyakorlat-üzemszervezeti formák a történelemben	Szakiskola 9. évfolyam
<p>Cél ~ A tanuló ismerje fel az eltérő történelmi korszakok különböző üzemszervezési formáinak jellemzőit, és szimulációs játékban való közreműködéssel tudja érzékeltetni a munkaszervezési gyakorlat változásain keresztül a különböző munkatevékenységek hatékonyságát és eredményességét. Ennek révén fejlődjön a történelmi időben való tájékozódása, és a mindennapi gazdasági tevékenységek fontosságának felismerése. A tanuló jusson el ahhoz a felismerésig, hogy eltérő munkatevékenységek jellemzik a társadalmi-gazdasági közösségeket.</p>	
<p>Szervezés ~ Szükséges alapanyagok beszerzése (nagy mennyiségű A4 papír, nagyméretű gemkapocs, tollak, tűzőgépek, ollók). Számítógép, projektor az összesítő táblázat vezetéséhez és kivetítéséhez.</p>	<p>Munkaforma, idő ~ Csoportmunka szimulációs-játékkal. Időtartam: 1) rész – 10 perc, 2) rész – 10 perc, 3) rész – 10 perc, összesség – 10 perc.</p>
<p>Dokumentumok: képek, szövegek:</p>	
	
<p>céh: az azonos mesterséget űző mesterek hozták létre valamely felsőbb hatóság (király, földesúr) engedélyével. A céhek a szűk piac miatt korlátozták a versenyt, meghatározták ki, milyen számmal, milyen alapanyagokból, mennyit és mennyiért termelhet. A céhen belül nem jellemző a munkamegosztás: a termék elkészítése az első munkafázistól az utolsóig egy kézben volt. A céhek biztosították a termékek jó minőségét, de akadályozták a termelés növekedését.</p> <p>manufaktúra: a vállalkozó (tulajdonos) biztosítja a termeléshez szükséges nyersanyagokat, szerszámokat és a műhelyt, s fizeti a terméket előállító dolgozókat (bérmunkások). A munkások részfeladatokat végeznek el: jellemző a műhelyen a belüli munkamegosztás. A munkamegosztás miatt a manufaktúra a céhnél többet és olcsóbban termelt.</p> <p>gyár: fő jellemzője, hogy a manufaktúrától eltérően már gépeket alkalmaz és ezeken dolgoznak a bérmunkások.</p>	
<p>Előkészítési szakasz</p>	<p>Motiváció (tanári szöveg)</p> <p>Hol voltak jobbák a munkakörülmények és eredményesebb régen vagy ma? A mai órán könyvkészítési gyakorlatot fogunk végezni, amelyben a történelem során kialakult különböző üzemszervezeti formák jellemzőinek megfelelően fogunk dolgozni csoportokban. Három üzemtípus (céh, manufaktúra, gyár) működését fogjuk szimulálni, egy-egy könyv elkészítésével. Az óra végén összevetjük a tapasztalatunkat az előzetes feltételezéseinkkel.</p>
<p>Tanári bemutatás</p>	<p>„Bemutatom, hogy készül a legrégebbi üzemszervezési forma keretei között a termék. Kérek mindenkit, hogy velem együtt végezze a feladatot! Hajtsunk félbe, majd a hajtás mentén tépjünk el egy lapot, majd fogjuk össze a két fél lapot, hajtsuk ismét félbe és a hajtás mentén tépjünk el ismét, így négy negyedet kapunk. Fogjuk össze és hajtsuk meg középen, így egy 14 oldalas könyvet kapunk, az első és a hátsó borítót nem számítva. Tűzzük össze egy nagyméretű gemkapoccsal. Írjuk a cég nevét a borítóra és számozzuk meg a páros (baloldali) oldalakat, az oldalszámot a bal alsó sarokba helyezve. Rögzítsük, hogy ilyen egy kész könyv.”</p>

Megoldási szakaszok	Feladatok	Műveletek (az utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
1.	Csoportmunkák		
a)	Minden csoport nevezze el a céhét! Minden céh könyvet fog előállítani. Mindenki könyvkészítő, egymaga készít (hajtogat) egy egész könyvet. Csak a kiosztott papírokat és egy tollat lehet használni az oldalszámzóhoz.	Beleérző képesség és a tanár által bemutatott munkafolyamat elvégzése.	Személyes: rugalmasság Társas: csapatszellem Módszertani: munkaszervezés

Az első munkafolyamat ellenőrzése, selejtezés, kész példányok számának rögzítése a munkalapon és a kiosztott összesítő táblázatban.

b)	Most alakuljatok át manufaktúrává, a cég neve megmarad. A késztermék ugyanaz, mint az előző gyakorlatban. A manufaktúrában van munkamegosztás, így minden tanuló csak egy-egy hajtogatási műveletet végez, de továbbra is csak egy tollat lehet használni.	Beleérző képesség és a tanár által bemutatott munkafolyamat elvégzése.	Személyes: rugalmasság Társas: csapatszellem Módszertani: munkaszervezés
----	--	--	--

A második munkafolyamat ellenőrzése, selejtezés, kész példányok számának rögzítése a munkalapon és a kiosztott összesítő táblázatban.

c)	Most alakuljatok át gyárrá, a cég neve megmarad! A késztermék ugyanaz, mint az előző gyakorlatban. A gyárban munkamegosztás mellett még gépesítés is van, így a könyvkészítéshez már használhatnak tűzőgépet, ollót és akár több tollat is.	Beleérző képesség és a tanár által bemutatott munkafolyamat elvégzése.	Személyes: rugalmasság Társas: csapatszellem Módszertani: munkaszervezés
----	---	--	--




A harmadik munkafolyamat ellenőrzése, selejtezés, kész példányok számának rögzítése a munkalapon és a kiosztott összesítő táblázatban.

Ellenőrző táblázatok

Tanulócsoportok táblázata


	Céh (1. gyakorlat)	Manufaktúra (2. gyakorlat)	Gyár (3. gyakorlat)
Termelés hatékonysága, eredménye (elkészült, minőségi ellenőrzésen átesett könyvek száma)			

Összesítő táblázat															
	Céh (1. gyakorlat)					Manufaktúra (2. gyakorlat)					Gyár (3. gyakorlat)				
	1. cs	2. cs	3. cs	4. cs	5. cs	1. cs	2. cs	3. cs	4. cs	5. cs	1. cs	2. cs	3. cs	4. cs	5. cs
Termelés hatékonysága, eredménye (elkészült, minőségi ellenőrzésen átesett könyvek száma)															
Utófázis, összegzés	<p>Véleményetek szerint az általatok megismert üzemszervezeti formák közül melyik működött a leghatékonyabban? Melyik üzemszervezeti formában készítették a legjobb minőségű termékeket? Vessük össze az órán szerzett tapasztalatunkat az előzetes várakozásainkkal</p>					<p>Az összegyűjtött információk rendezése, adaptálása, értékelés, perspektívaváltás?</p>					<p>Személyes: rugalmasság és kísérletező kedv Módszertani: a gondolkodási háló és a transzfergondolkodás alkalmazása</p>				

Mibe vágunk?	7. évfolyam	
<p>Cél ~ A tanuló ismerje fel az egyéni vállalkozó képesség jelentőségét a történelmi fejlődésben, és gyakorolja a beleélési képességet az egyes problémahelyzetek, alternatívák megvitatásánál, megoldásánál. Felismerjék azt, milyen körülményekkel kellett eljárni egy vállalkozás létrehozásakor, és képesek legyenek a különböző jelentőségű és nagyságú előnyök-hátrányok számbavételére. Továbbá az eltérő nézőpontok megjelenítésével fejlődjön az együttműködési képességük, és képessé váljanak a társadalmi és kulturális sokféleség elfogadására.</p>		
<p>Szervezés ~ Két műszaki rajzlap vagy karton a cégér és a hirdetés elkészítéséhez. Zsírkrétakészlet vagy vastagabb filctollkészlet a rajzos munkához. Papírlapok jegyzeteléshez. Két tanulópad székekkel, amelyen a rajzos munkát készítik, illetve ahol a vitát eljuttatják a csoport tagjai.</p>	<p>Munkaforma, idő ~ Munkaforma: Csoportmunka, írásbeli, szóbeli, drámajáték Időtartam: Kb. 45 perc, a felkészülésre csoportonként kb. 15 perc, bemutatásra, játékra csoportonként 4-5 perc, értékelésre 5 perc.</p>	
Dokumentumok: képek, szövegek		
		
Club kávéház	Magyar Szalon kávéház	Centrál kávéház
<p>Cukrászat: „A XIX. századi cukrászok cukorkákat, befőtteket, fagyaltot, csokoládét készítettek. Főleg teát kínáltak a betérőknek. A hölgyek ide férfi kísérő nélkül is betérhettek egy kis tereferére. Nem így a kávéházakba, ahova tisztességes nők csak férfi kísérővel tehették be a lábukat.”</p> <p>Kávéház: „A kávézóban igyekeztek jellemző, egyéni ételféleségekkel a vendégek kedvébe járni. Kiss bácsi azt is jól tudta, hogy melyik vendége kedveli a meleg, friss pogácsát, és melyik a hideget, esetleg az előző napit.</p> <p>Reklámok: „A legnagyobb és legolcsóbb bevásárlási forrás mindennemű cukrászati árucikkben Benczenleitner Sándor cukrászdájában.” „Ezen alkalommal megkezdem a külön idényre gyártott MILLENIUM sör kimérését, melyre a tisztelt sörfogyasztók figyelmét bátor vagyok felhívni.”</p> <p>Cégér: A vendéglátóhelyek fából, fémből és egyéb anyagokból a szakmára, a kiszolgálásra jellemző, mindenki számára egyértelmű cégereket készítettek. Voltak ajtó fölé vagy mellé akasztott, rúdra szerkesztett vagy lecsüngő, falra vagy ajtóra festett cégérek. A cukrászdák tortaformát, kuglófsütőt alkalmaztak jelölésként.” (Dr. Draveczky Balázs: <i>Történetek terített asztalokról és környékükről</i>)</p>		
Előkészítési szakasz	<p>Motiváció (tanári szöveg)</p> <p>A XIX. század végén több vendéglátóhely is megnyílt a városokban. 1895-ben vagyunk egy magyarországi vidéki városban (pl. Pécssett). A ti családokat rendelkezik annyi tőkével, hogy kibéreljen egy üzlethelyiséget a város főterén. Összeül a család (a szülők, a két felnőtt korú fiú a feleségeikkel), eldönti, mi legyen a fő profilja az üzletnek. (Például cukrászda, kávéház stb.). Továbbá arról is vita folyik, hogy ha megnyílik az üzlet, miként lehetne reklámozni és felhívni az ott élő városiakok figyelmét, hogy mind többen térjenek be az üzletbe.</p>	

Instrukciók	A vitát először a csoporton belül folytassátok le, ehhez osszátok ki a szerepeket. Találjátok ki az egyes szereplők jellemző hanghordozását és gesztusait. A vita során az érvelést gyakoroljátok, és döntsetek el, hogy hol van az a fordulópont, amelyik után a többség által támogatott javaslatot elfogadjátok. A vitát jelentsetek meg az osztály előtt, és különösen figyeljetek arra, hogy a bemutatott jelenetben a a többi csoport minden szereplőt be tudjon azonosítani, illetve megértse azt a motívumot, hogy miért az lett a kimenetele a vitának, ami.		
Megoldási szakaszok	Feladatok	Műveletek (az utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
1.	Csoportmunkák		
a)	A vita arról szóljon, hogy a családtagok (apa, anya, nagyszülők, gyerekek stb.) közül ki, miért (pl. befektetés, megtérülés) milyen típusú üzlet megnyitását javasolja.	Szövegértés (szövegfolymában a megoldáshoz szükséges helyek lokalizálása) Empátiagyakorlat: a jelenet szereplőinek meghatározása, fordulópont beazonosítása	Személyes: vállalkozási kedv Társas: vitatkozási készség Szakmai: Interpretáció
b)	Vitassátok meg milyen jól hangzó neve legyen az elképzelt vendéglátóegységnek! Készítsétek el a vendéglátóegység beindításához a reklámszövegeket!	Szövegértés (szövegfolymában a megoldáshoz szükséges helyek lokalizálása) Empátiagyakorlat: a jelenet szereplőinek meghatározása, fordulópont beazonosítása	Személyes: vállalkozási kedv Társas: vitatkozási készség Szakmai: Interpretáció
c)	Vitassátok meg milyen cégért terveztek a vállalkozásnak és milyen eszközök (bútorok) beszerzésére van szükségetek!	Szövegértés (szövegfolymában a megoldáshoz szükséges helyek lokalizálása) Empátiagyakorlat: a jelenet szereplőinek meghatározása, fordulópont beazonosítása	Személyes: vállalkozási kedv Társas: vitatkozási készség Szakmai: Interpretáció
2.	A csoporton belüli viták osztály előtti bemutatása		
a)	Családi vita az üzlet típusáról	Szerepjáték (jellemző gesztusok, hanghordozás, a fordulópont érzékeltetése)	Társas: Kreativitás, kommunikáció
b)	Családi a névről, reklámról	Szerepjáték (jellemző gesztusok, hanghordozás, a fordulópont érzékeltetése)	Társas: Kreativitás, kommunikáció
c)	Családi vita cégerről, beszerzésekről	Szerepjáték (jellemző gesztusok, hanghordozás, a fordulópont érzékeltetése)	Társas: Kreativitás, kommunikáció

Megoldási szakaszok	Feladatok	Műveletek (az utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
3.	Viták bemutatásának tapasztalatainak közös feldolgozása		
Értékelési szempontok	<p>Állapítsuk meg, hogy a diákok a kiosztott forrásokat mennyiben tudták felhasználni!</p> <ul style="list-style-type: none"> - A kapott információkat (forrásokat) megértették-e, elemezték-e? - Kontextusba tudták-e hozni: hogyan tudtak segítségével a vitában érvelni, illetve hogyan jelenik meg a szöveg tartalma a tervezett reklámanyagban? <p>Külön szempontként értékeljük:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A jelenetekben alkalmazott érvelést, a beleérző-, és kommunikációs képességet - A megszólalások tárgyilagosságát, és az érvek megjelenítését. - A dramatikus és vizuális elemek kreativitását. 		
Utófázis	Az értékelési szempontok alapján az egyes csoportok először önmagukat értékelik, majd a másik csoport munkáját, végül a szaktanár összefoglalja a tanulságokat. Lényeges, hogy a viták az eltérő nézőpontok megismerése révén jelentős mértékben segíthetik a toleranciára való képességek kialakítását.	Az összegyűjtött információk rendezése, adaptálása, értékelés, perspektívaváltás.	Személyes: rugalmasság és kísérletező kedv Módszertani: a gondolkodási háló és a transzfergondolkodás alkalmazása

Középkori európai vallások	7. évfolyam
<p>Cél ~ A tanulók ismerjék fel az egyes világvallások beazonosításához szükséges információkat. Legyenek képesek elfogadni azt a megközelítési módot, hogy a vallások mindegyike az emberek ősidők óta meglévő alapkérdéseire keresi a választ. Ismerjék fel, hogy a vallások milyen azonos, illetve eltérő tanításokat fogalmaznak meg az emberek együttéléséről és a társadalmi normákról. Továbbá az eltérő nézőpontok megjelenítésével fejlődjön az együttműködési képességük, és képessé váljanak a társadalmi és kulturális sokféleség elfogadására.</p>	
<p>Szervezés ~ Szükséges eszközök: képek, szövegek előkészítése és kiosztása, internetkapcsolat</p>	<p>Munkaforma, idő ~ Frontális (5 perc) és csoportmunka bemutatással (35 perc) összegzés (5 perc)</p>
<p>Dokumentumok: képek, szövegek</p>	
	
<p>A.: Láttam milyen mesés árukat hozott Kínából Messer Polo. Szűz Máriára esküszöm, hogy ilyen kelmét még álmomban sem képzeltem.</p> <p>B.: Karavánok hozzák Távol-Keletről, rokonaim küldtek már ilyen nekem tavaly Peszach idején.</p> <p>C.: A Próféta szakállára esküszöm, hogy a Kelet mesés kincseit már évszázadok óta ismerik az én őseim is.</p> <p>D.: Hihetetlen, hogy Kínában létezik a robbanó por, amellyel ölni lehet, meg falat törni. Mi, igazhitű keresztények régóta ismerjük a görögtűzet, avval védjük meg városunkat, Bizáncot a pogányoktól.</p> <p>C.: A mekkai zarándoklatomon találkoztam olyan kereskedővel, aki Indiában járva hallott már a kínai robbanóporról.</p> <p>A.: Kit érdekel a robbanópor? Lehet, hogy az arabok nem bírtak annak idején a hatalmas császárral, de az igaz római hitű lovagok elfoglalták Bizáncot.</p> <p>D.: Én azt mondom eretnek cselekedet volt Bizáncra rontani Jeruzsálem visszavétele helyett.</p> <p>A.: Vigyázz a szavaidra görög! Ti eretnek lettetek. Nem fogadjátok el a pápai irányítást, pedig Jézus követőinek valljátok magatokat, de mégsem követitek az Anyaszentegyház főpásztorát.</p> <p>B.: Messer Zorzi, a mi zsinagógánk régóta áll, és nem zavarja a velenceiek nyugalmát. Ábrahám fiai, Mohamed követőit, örmény és görög kereskedőket is megtűrik a velencei piacokon.</p>	
<p>Előkészítési szakasz</p>	<p>Motiváció (tanári szöveg) Képzeld el, hogy 1283-ban a velencei piactéren vagyunk, ahol az összesereglett érdeklődőket a hosszú utazást tevő Marco Polo hazaérkezése foglalkoztatja. Az elhangzó szövegek egy négyfős csoport beszélgetését rögzítik. A feladat megoldáshoz kivetített képek meg különböző vallások templomait mutatják.</p>
<p>Instrukciók</p>	<p>A szaktanár által felolvasott szövegek felhasználásával és az egyes csoportoknak kiosztott képek valamint az internet segítségével gyűjtsétek össze a beazonosított vallás jellemzőit, előírásait, szertartásait, sajátosságait és templomainak azon elemeit, melyek segíthetnek a beazonosításban. Készítsetek hasonló párbeszédés jelenetet, hogy az osztály többi tagja is azonosítani tudja az egyes vallások képviselőit!</p>

Megoldási szakaszok	Feladatok	Műveletek (az utasítások megértése, feldolgozása, elvégzése)	Kompetenciák
1.	Csoportmunkák		
a)	Katolikus vallás	Információk gyűjtése, rendszerezése, a korábbi ismeretek felhasználásával. Szövegalkotás (általánosítások megfogalmazása)	Személyes: problémamegoldó képesség Társas: nyitottság
b)	Iszlám vallás	Információk gyűjtése, rendszerezése, a korábbi ismeretek felhasználásával. Szövegalkotás (általánosítások megfogalmazása)	Személyes: problémamegoldó képesség Társas: nyitottság
c)	Keleti keresztény vallás	Információk gyűjtése, rendszerezése, a korábbi ismeretek felhasználásával. Szövegalkotás (általánosítások megfogalmazása)	Személyes: problémamegoldó képesség Társas: nyitottság
d)	Zsidó vallás	Információk gyűjtése, rendszerezése, a korábbi ismeretek felhasználásával. Szövegalkotás (általánosítások megfogalmazása)	Személyes: problémamegoldó képesség Társas: nyitottság
2.	A csoportok anyagainak (jelenetek) bemutatása, az egyes vallások felismertetése		
a)	Katolikus vallás	Beleérző képesség, szerepjáték, információk beépítése	Társas: Kreativitás, kommunikáció
b)	Iszlám vallás	Beleérző képesség, szerepjáték, információk beépítése	Társas: Kreativitás, kommunikáció
c)	Keleti keresztény vallás	Beleérző képesség, szerepjáték, információk beépítése	Társas: Kreativitás, kommunikáció
d)	Zsidó vallás	Beleérző képesség, szerepjáték, információk beépítése	Társas: Kreativitás, kommunikáció
Uttófázis	Az osztály értékelési szempontok alapján véleményezi a csoport munkáját, végül a szaktanár összefoglalja a tanulságokat. Lényeges annak hangsúlyozása, hogy a viták az eltérő nézőpontok megismerése révén jelentős mértékben segíthetik a toleranciára való képességek kialakítását.	Az összegyűjtött információk rendezése, adaptálása, értékelés, perspektívaváltás.	Személyes: rugalmasság és kísérletező kedv Módszertani: a gondolkodási háló és a transzfergondolkodás alkalmazása

ESÉLY AZ EGYÜTTNEVELÉSRE. EGY INTEGRÁCIÓS FOLYAMAT TAPASZTALATAI

Az Európai Unió komoly eredményeket könyvelhet el az etnikai kisebbségek ügyében, de tény, hogy Európa egyik legrosszabb helyzetben lévő társadalmi csoportja, a romák integrációja sok nehézséget okoz.

Közismert, hogy a magyar közoktatásban nem érvényesül az esélyegyenlőség elve, hisz nem biztosít azonos minőségű oktatást a gyerekek számára. A tanulók tanulmányi teljesítménye közötti különbséget nálunk magyarázza meg legjobban az adott iskola társadalmi összetétele. A családi háttér hatása az iskolák homogén összetétele folytán még erősödik, így azok elmélyítik a már meglévő egyenlőtlenségeket. (*Fazekas–Köllő–Varga, 2008*) A megoldás középfekvő: az integrálás. Ám ennek véghezvitele különösen abban az esetben problémás, ha alacsony társadalmi presztízszű csoportról, a romákról van szó.

Kutatásunk a 100 százalékban roma gyerekeket oktató nyíregyházi Guszev-telepi, vagy, ahogy a rendszerváltás óta nevezik: Huszár-telepi általános iskola bezárása kapcsán járja körül ezt a problémát. Az integráció 2007 szeptemberében elkezdődött. Az azóta eltelt idő és tapasztalatok alapján arra a kérdésre kerestük a választ, milyen eredményeket hozott és milyen problémákat okozott a szegregált oktatás megszüntetése.

Vizsgálatunkban tartalomelemzéssel dolgoztuk fel az iskolabezárással kapcsolatos önkormányzati testületi ülések jegyzőkönyveit, az e témában megjelent helyi lapok és online fórumok írásait és olvasói reagálásait. Interjúkat készítettünk az új iskolába került roma tanulókkal (50 fővel) és szüleikkel (18 fővel), a gyerekek új osztályfőnökeivel (18 fővel). Fókuszcsoportos interjúkat készültünk a befogadó iskolák igazgatóival, az itt tanuló nem roma gyerekek szülői képviselőivel, továbbá azokkal a mentortanárokkal, akik a bezárt intézményben dolgoztak.

Az integráció folyamatának három jól elkülöníthető, de egymáshoz szorosan kapcsolódó szakasza van. Az előkészítés, ekkor történik az iskolabezárás cselekvési tervének kidolgozása, a tájékoztatás, amelyben az integrációs folyamat lépéseit, alapelveit a résztvevőkkel megismertetik, végül pedig a megerősítés, ahol az eredmények, a problémák számbavételét kell elvégezni.

A tanulmány az integráció nehézségeit a befogadó iskolák, a roma gyerekek és szüleik, a mentortanárok, továbbá a befogadó iskolába járó nem roma gyerekek oldaláról elemzi, bemutatva a legfontosabb eredményeket is, összehasonlítva azokat más nagyvárosi integrációs tapasztalataival.

Előzmények, kísérletek szegregált körülmények között az oktatás eredményességének javítására

A Guszev lakótelep – 1990-től hivatalosan Huszár-telep – fogalom Nyíregyházán, sokan a város szegényfoltjának, Harlemének, gettójának tekintik. Az itt élő közel 300 család mély szegénységben él, 90 százalékuk jövedelme a medián jövedelem felét sem éri el. Az önkormányzat felmérése alapján 2003-ban Nyíregyháza lakosságának 8 százaléka volt roma származású, közülük minden negyedik itt élt. (*Tapolczay, 2003*) A telepiek 85 százaléka vallotta magát cigány származásúnak, a közel 1200 főből csaknem ezer fő, bár a cigány nyelvet közülük kevesen beszélik. (*Hercegfalvi, 2006*)

Az itt élő családok 90 százalékában az aktív korú családtagok munkanélküliek vagy munkanélküli-ellátásra jogosultak, a háztartás által megszerezhető jövedelem egyetlen biztos pontját a szociális juttatások, ezen belül főként a gyermekek után járó ellátások jelentik. A nők többsége otthon van főállású anyaként. A felnőttek és idősebb gyerekek jó része piacon árul vagy idénymunkát végezve napszámba jár. Többen „kukázna”, és az itt talált értékesebb ruhadarabokat árulják a piacon. Ha végleg elfogy a pénz, akkor a helyi uzorásoktól hatalmas kamatra kölcsönt vesznek fel, amit soha nem tudnak visszafizetni. Így a visszafizetendő összeg olyan mértékűvé nő, hogy a még csekély szintű megélhetést biztosító szociális juttatások is szinte teljesen a hitelezőkhöz vándorolnak. (Hercegfalvi, 2006)

A 19. század végén huszárlaktanyának épült – innen a mai neve, Huszár-telep –, ám a helyiek még mindig Guszevként emlegetik. A Honvédelmi Minisztérium tulajdonát képező laktanyaépületet és az istállóként használt helyiségeket 1957-ben kapta meg Nyíregyháza. A város vezetése akkor úgy döntött, hogy a súlyos lakáshiány csökkentése érdekében komfortos, fürdőszobás lakásokká alakítja át ezeket az épületeket. Az átalakítás után az akkori átlagnál szebb és jobb lakásokba a városvezetés elitje és főként értelmiségi családok költöztek.

Az első lakók érkezésével szinte egy időben, 1958 szeptemberében nyitották meg az általános iskolát, amely a 13-as számot kapta. Kezdetben 400–600 tanuló járt ide, ekkor Nyíregyháza legnagyobb alapfokú oktatást végző intézménye volt. Magas szintű képzése és jó színvonalú testnevelés-oktatása akkoriban számos értelmiségit és sportolót adott a városnak.

A hatvanas évek jelentős lakásépítkezésének következményeként a városban sorra adták át az összkomfortos, a guszevinél nagyobb és korszerűbb lakásokat, és a telepre, ezekbe a kisebb és kedvezőtlenebb fekvésű ingatlanokba először a vidékről a megyeszékhelyre beköltöző munkások, majd az alacsony egzisztenciájú, többségében sokgyerekes családok kerültek.

A hatvanas évek végén, a „rossz szociális helyzetű” telepek felszámolása idején vált az ideköltöztetett cigány családok eleinte ideiglenes, majd végleges lakhelyévé. 1974–1975-ben a lakások nagy részét felújították, komfortosították, de az igazán elhanyagolt, korábbi istálló-épületekre már nem jutott elegendő pénz. Tovább rontotta a helyzetet, hogy a kivitelezők rendkívül hanyag munkát végeztek, és így a hosszú felújítások ellenére a lakások állapota alig javult. Nyíregyháza akkori vezetése elfogadta ezt a furcsa helyzetet, hivatkozva arra, hogy egy városban ugyanúgy kellene elretentő minőségű lakások, mint jók vagy átlagosak. A lakbért nem fizető családok számára megfelelőnek ítélték a telepet, feltételezve, hogy az embertelen körülmények mindenkit gondolkodásra készítetnek, és így jelentősen csökkenhet a díjhátralékkal rendelkezők aránya. A rossz lakáskörülmények önhibára való visszavezetése, a döntést hozók lelkiismeretének megnyugtatóján túl, társadalmi szolidaritást gyengítő hatása miatt legitimálta a Guszev „büntetőtelep” funkcióját. A többségében rossz egzisztenciájú, társadalmi periférián élők erősítették a telep stigmatizáló jellegét. (Kerülő, 1992)

Az iskola ekkorra az oktatás eredményességét mérő mutatók alapján – tanév végi eredmények, bukások száma, veszélyeztetett, túlkoros, felmentett tanulók aránya, a tanulók tan kötelezettségi mutatói – a városi általános iskolák körében az utolsó helyre került. Ennek következtében 1982-re kicseréldődött a tantestület, a városban állást keresők átmeneti munkahelyévé vált az intézmény. Fogalom lett, stigmatizálódott nemcsak az itt tanuló diák, hanem az itt dolgozó pedagógus is. Már ekkor, a nyolcvanas évek elején számtalan próbálkozás, egyéni kezdeményezés indult, a programok azonban rendszerint ott buktak meg, hogy a kezdeti fellángolás nem hozta meg a várt eredményeket, a pedagógusok magukra maradtak, nem tudtak kitől segítséget kérni. Nem volt olyan szakember, akivel megbeszélhették volna problémáikat. Így az elmaradt sikerekért többnyire magukat vagy a rossz körülményeket okolták.

1985-től új vezetést kapott az iskola, ettől kezdve más elképzelések szerint folyt az oktatás. Az Országos Pedagógiai Intézet hasonló feltételek között működő oktatási intézményekben végzett kutatási eredményei ráirányították a figyelmet az óvoda és az iskola együttműködésére. Hangsúlyozták az óvoda és iskola közötti merev határok felszámolásának

szükségességét, és bizonyították, hogy az óvodába járt gyerekek sokkal jobban boldogulnak az iskolában. Mindezek egyértelművé tették, hogy az első lépést az óvoda kell hogy megtegyje, mert a problémáktól mentes iskolakezdéshez az óvoda fejlesztőmunkája elengedhetetlen.

1994-re sikerült elérni, hogy a telepen élő minden óvodáskorú gyerek óvodába járt. Óriási eredmény volt ez, hisz az országos vizsgálatok azt igazolták, minél iskolázatlanabb a háztartásfő, annál inkább jellemző, hogy gyereke nem veszi igénybe az óvodai szolgáltatásokat. (Mayer-Németh, 2005) Egy 1994-ben elvégzett országos reprezentatív vizsgálat adatai szerint a roma háromévesek 40 százaléka, a négyévesek 54 százaléka, az ötévesek 72 százaléka iratkozott be óvodába. Bár a 72 százalékos magasság tűnik, de ebben az életkorban kötelező az iskola-előkészítést szolgáló foglalkozások látogatása. Ez azt jelenti, hogy országosan ekkor a gyerekek több mint 20 százaléka nem járt óvodába. (Kállai-Törzsök, 2003) A guszevi adatok azt mutatták, hogy az itteni eredményekért az óvodában dolgozók komoly erőfeszítéseket tettek.

Szinte valamennyi gyerek súlyos problémákkal küzdő családból érkezett, amit magatartászavarok is jeleztek. A többség kommunikációs nehézségekkel küzdött, a hasonló korúakhoz képest jelentős volt a lemaradása. A gyerekek idegrendszeri állapotát a napi családi konfliktusok kikezdték, fáradékonyabbak, idegesebbek, érzékenyebbek voltak, nehezebben alkalmazkodtak társaikhoz. Ez a helyzet azóta sem változott.

Az 1994–1995-ös tanévtől a telepi óvoda a „Lépésről lépésre” óvodai program szerint végzi munkáját, amelynek eredetijét a washingtoni Georgetown University dolgozta ki és a Soros Alapítvány támogatásával jutott el Magyarországra. Létrejöttének célja a kulturális sokféleség értékelése, egyenlő esélyek megteremtése, aktív önirányításra, önálló döntésekre, egyéni és közösségi felelősségvállalásra képes személyiség kialakítása.

A program 1994-ben tíz magyarországi helyszínen indult el, köztük a guszevi óvodában előbb két, majd valamennyi csoportban. Működésének szakmai és tárgyi feltételeit a Soros Alapítvány biztosította. Az ő irányításukkal történt a résztvevők felkészítése, továbbképzése és munkájuk folyamatos figyelemmel kísérése.

A telepi általános iskola az 1997-es tanévtől kapcsolódott be a „Lépésről lépésre” programba, akkor, amikor az első olyan gyerekek kerültek iskolába, akik az óvodában három éven keresztül ezt a programot követték.

A két intézmény között korábban is jó kapcsolat volt, az iskola tanárai rendszeresen látogatták az óvodát, vettek részt foglalkozásokon, ismerkedtek a gyerekekkel. A „Lépésről lépésre” program egyik fontos célkitűzése az óvoda és iskola azonos értékrendjének a kialakítása, megkönnyítve ezzel az intézmények közötti átmenetet, a gyerekek későbbi iskolai karrierjét meghatározó problémamentes iskolakezdést. Mindezekre utalt a program „Lépésről lépésre Óvodai és Iskolai Program” elnevezése is. Ebből következően úgy az alapelvek, mint a munkát meghatározó alapértékek közévelek és azonosak voltak. Az eltérések csak az életkorból és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységformákból következtek.

A programban részt vevő pedagógusok az iskolában elsősorban facilitátorként dolgoztak. Segítették, támogatták, szervezték a gyerekek önálló tapasztalat- és ismeretszerzését. Minden eszközzel törekedtek a gyerekek megismerésére, az individuális különbségekre építve tervezték meg a pedagógiai folyamatokat. Folyamatosan képezték magukat. Rendszeresen látogatták a tanulók családait. Az iskola 8 osztályos általános iskolaként egy-egy tanulócsoporthal működött. Az alsó tagozatos osztályokban iskolaotthonos formájú, az 5-6. osztályoknál napközis csoportos, a hetedikes, nyolcadikosoknál tanulószobás oktatás folyt.

Az iskola tanulóinak száma a 2006/2007-es tanévben 103 fő volt, valamennyien halmozottan hátrányos helyzetű roma tanulók, közülük 77-en veszélyeztetettnek minősültek. A túlkoros diákok száma 31 fő volt. A tanulói létszám évek óta stagnált, 100 körül mozgott, amelynek akár háromszorosa is elfért volna az iskolában.

1. táblázat A 13. számú általános iskola tanulólétszámának alakulása a 2006/2007 tanévben

	1. oszt.	2. oszt.	3. oszt.	4. oszt.	5. oszt.	6. oszt.	7. oszt.	8. oszt.	Össz.
Befírt tanuló	19	13	11	11	15	11	12	11	103
Év végén tanuló	16	13	11	8	12	10	10	10	90
Eredményesen zárt	14	13	11	8	7	8	8	9	80
Felmentett	–	–	–	–	–	–	–	1	1

Forrás: Saját gyűjtés, az általános iskola nyilvántartása alapján

2. táblázat A 13. számú általános iskola tanulólétszámának alakulása 2002 és 2007 között

Tanév	1. oszt.	2. oszt.	3. oszt.	4. oszt.	5. oszt.	6. oszt.	7. oszt.	8. oszt.	Össz.
2002/2003	21	16	12	15	16	11	13	13	117
2003/2004	20	16	9	11	19	13	10	12	110
2004/2005	19	13	16	13	16	15	12	9	113
2005/2006	21	12	10	16	10	14	14	11	109
2006/2007	19	13	11	11	15	11	12	11	103

Forrás: Saját gyűjtés, az általános iskola nyilvántartása alapján

Az intézményben 9 tanító és 9 tanár dolgozott, a pedagógusi munkát közvetlenül 3 pedagógiai asszisztens, egy ifjúságvédelmi felelős és egy óraadó logopédus segítette.

A nyolcadik osztályt eredményesen elvégzettek valamennyien tovább szerettek volna tanulni, kétharmaduk szakiskolákban, egyharmaduk érettségit adó gimnáziumokban. Az itteni eredmények a nyolcadikosok továbbtanulási szándékát tekintve jobbak voltak, mint az országos átlag. A tanulásra kiválasztott intézmények típusa szerinti arányok megegyeztek a magyarországi tendenciákkal. Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona 2002-ben lefolytatott országos vizsgálatának eredménye szerint a roma gyerekek 15 százaléka nem tanul tovább az általános iskola befejezése után, míg a továbbtanulók 57 százaléka szakképző intézményekbe megy és 20 százalékuk tanul középiskolákban. A vizsgálat adataiból az is kiderül, hogy a lemorzsolódási arány az általános iskolában csökkent ugyan, de nőtt a szakiskolákban és az érettségit nyújtó középiskolákban. (Havas–Kemény–Liskó, 2002)

A guszevi iskolában, szegregált körülmények között a pedagógusok óriási erőfeszítése és kitartó munkájának köszönhetően a továbbtanulási mutatók területén az volt az elérhető maximum, hogy a gyerekek bekerültek a szakiskolákba. Szakmát közülük azonban csak igen kevesen szereztek.

Az iskolában dolgozók a mindennapi munkájukhoz elengedhetetlen folyamatos megerősítést és önbizalmat adó továbbképzéseken való részvételt többnyire pályázati pénzből tudták finanszírozni. Ám éppen a szegregált oktatás miatt kimaradtak az integrációs programokból, és ennek következtében Magyarország uniós csatlakozását követően elestek minden pályázati lehetőségtől. Az iskola vezetése úgy vélte, hogy az integrációs célokat erőltető pályázati kiírók a homogén roma intézményeket ezzel még hátrányosabb helyzetbe hozzák. Az itt dolgo-

3. táblázat A továbbtanulási mutatók alakulása a 13. számú általános iskolában 2002 és 2007 között

Tanév	8. osztályt elvégzettek száma	Továbbtanulásra jelentkezők száma	Gimnáziumba felvettek száma	Szakközépiskolába felvettek száma	Szakiskolába felvettek száma
2002/2003	10	12	–	–	6
2003/2004	12	12	5	1	6
2004/2005	7	9	2	–	5
2005/2006	11	11	5	–	4
2006/2007	9	10	4	–	5

Forrás: Saját gyűjtés, az általános iskola nyilvántartása alapján

zók érthető módon abban voltak érdekeltek, hogy a telepi gyerekek ebbe az iskolába iratkozzanak be, ismerték őket, felkészültek voltak problémáik, tanulási nehézségeik kezelésére. A szülőkkel napi kapcsolatban álltak, gyakran segítettek nekik ügyeik intézésében, szociális juttatások megszerzésében. „Ha már harcolni akar valaki a cigányságért, akkor azért harcoljon, hogy legyen munkahelyük, de ha innen még az iskolát is elviszik, még jobban el fog gettósodni a telep” – fogalmazta meg az iskola egyik pedagógusa a tanári kar véleményét.

A Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa 2001-es beszámolójában arra mutatott rá, hogy a települési önkormányzatok és az iskolák sok esetben tevékenyen részt vesznek a szegregáció kialakításában és fenntartásában, engedve a helyi nem cigány lakosság nyomásának. 2007 januárjáig Nyíregyháza Város Önkormányzata is egyértelműen a szegregált oktatást folytató iskola fennmaradását támogatta. Azzal érvelt, hogy „az integráció valószínűleg egy nagyon nehéz és hosszadalmas folyamat lesz, várhatóan sok ellentétel a város lakosságának körében. A Huszár-telepi iskolával szemben a mostani városvezetés politikája arra irányul, hogy megpróbálja minél tovább elhúzni az intézmények megszüntetését, mert ezzel a lépéssel az ide járó gyerekek helyzete rossz irányba változna meg”. – nyilatkozott 2005-ben a város egyik alpolgármestere, aki egyben a telep önkormányzati képviselője is volt.

A rendszerváltás előtt Nyíregyházának már volt egy sikertelen kísérlete a telepi gyerekek integrált oktatására. Az akkori vezetés egy osztálynyi tanulót a környék általános iskoláiba akart elhelyezni, ám ez a próbálkozás a befogadó intézmények ellenállása miatt nem valósulhatott meg.

A város ezt követően nem gondolkozott más megoldásban, abban volt érdekelt, hogy a telepen élő gyerekek itt maradjanak, ezért inkább finanszírozta az egyre növekvő fenntartási kiadásokat. 1997-ben még felújította az épületet, bevezetette a gázfűtést. A komoly mértékben kihasználatlan épület működtetése tetemes költséget jelentett, amelynek a gyerekek után járó normatíva mindössze az egyharmadát fedezte. Alkult kínáltak a romáknak: ha ebbe az intézménybe íratják, járatják gyerekeiket, akkor támogatják a felzárkóztatást segítő oktatási programokat és továbbra is fenntartják az iskolát. Az önkormányzat a város más részén élő cigány gyermekeknek ebbe a felújított iskolába való beíratását, ezáltal a roma tanulók további koncentrációját is tervezte. Ettől várta, hogy enyhüljenek a roma tanulókkal kapcsolatos pedagógiai gondok, hiszen itt értő, a hátrányos helyzetet és tanulási nehézségeket kezelni tudó, felkészült pedagógusok dolgoztak. Ám a telepen élő családok gyermekeinek egyre növekvő hányadát, 2006-ban közel egyharmadát a szülők már nem ebbe az intézménybe, hanem a közeli általános iskolákba íratják. Úgy vélték, hogy a városi iskolák nagyobb lehetőséget biztosítanak, továbbtanulásra jobban felkészítenek, mint a guszevi. A választásnál többnyire a kö-

zelség volt a legfontosabb szempont, félték az utazás nehézségeitől és költségeitől. Így valójában három olyan intézménybe kerültek a gyerekek, ahol a tanulóknak már közel 20 százaléka halmozottan hátrányosnak minősült.

Az integráció folyamata

Az integráció folyamatának három egymástól jól elkülöníthető, ugyanakkor egymáshoz szorosan kapcsolódó szakasza van.

Előkészítés

Ebben a szakaszban történik az iskola bezárásából fakadó problémák számbavétele és a cselekvési terv kidolgozása.

2007 januárjában Nyíregyháza közgyűlése áttekintette és elemezte a város általános iskoláinak helyzetét. Határozatában rögzítette, hogy a guszevi iskola, a település más alapfokú oktatási intézményeihez hasonlóan, csak abban az esetben indíthat új első osztályt, ha a beiratkozott gyerekek száma a 20 főt eléri. A döntés jelezte az önkormányzatnak azt a szándékát, hogy az iskola folyamatos működtetésével továbbra is megoldottnak tekinti a telepi gyerekek elemi oktatását, mert (amint azt az 1. táblázat adatai igazolják), az utolsó öt évben szinte mindig 20 körüli volt az elsősök létszáma.

Közben az „Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány”, Mohácsi Erzsébet kuratóriumi elnökletével keresetlevelet fogalmazott meg, amelyben a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Bíróságnál az egyenlő bánásmód követelményének megállapítása iránt per elindítását kezdeményezte. Keresetlevelében azt fogalmazta meg, hogy „a 13. számú általános iskolába kizárólag a Huszár-telepen lakó cigány és egyben halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek járnak. Az iskolába járó cigánygyerekeknek az intézményben való elkülönítése nem a szülők kezdeményezésén és önkéntes választásán alapul és nem az etnikai kisebbségi oktatás célját szolgálja. Ezzel az önkormányzat, mint fenntartó megsérti a közoktatási törvény egyenlő bánásmódra vonatkozó paragrafusait.” (Keresetlevél, 2007) Az iskola pedagógusai azt nehezítették, hogy „szerintük igazából most sérülnek a gyerekek. Az alapítvány képviselői, akik a feljelentést tették, soha nem jártak az iskolában. Nem is nyíregyháziak, fogalmuk sincs arról, milyen ez az iskola, milyen munka folyik itt, a pedagógusokkal egyszer sem beszéltek, azért kell megszűnnie az iskolának, mert valaki a fővárosból feljelentette.” (Cservenyák, 2007)

Az önkormányzat azzal érvelt, hogy az iskolában nem a tudatos, hanem a spontán szegregáció miatt magas a halmozottan hátrányos roma tanulók aránya. Miután a Debreceni Ítéltábla Miskolc Város Önkormányzata ellen hasonló körülmények között tanuló cigány gyermekek iskolai szegregációja miatt folytatott perében hozott jogerős ítéletével kimondta, hogy a roma származású tanulók egyenlő bánásmódhoz való jogát spontán kialakult szegregáció fenntartásával is meg lehet sérteni, a város vezetése úgy döntött, nem vállalja a pert. Az iskola fennmaradását jelentő 2007. évi januári közgyűlési határozat után alig egy hónappal arról döntöttek, hogy a bezárást elő kell készíteni, majd ezek után 2007. április 22-i határozattal az intézmény 2007. július 31-i, jogutód nélküli megszűnését mondták ki.

Mohácsi Viktória, az Európai Parlament liberális képviselőcsoportjának tagja, sajtóközleményben üdvözölte az önkormányzat döntését. „Minden önkormányzat érdeke az esélyegyenlőség biztosítása az oktatás területén. Csak és kizárólag az integrált oktatás az, ami esélyt ad a hátrányos helyzetű és roma gyerekeknek, ezzel szemben a szegregált körülmények az eddig is meglévő társadalmi különbségeket termelik újjá” – kommentálta a képviselő a városi önkormányzat határozatát. (Cservenyák, 2007)

Tájékoztató

Ebben a szakaszban a folyamat lépéseinek, alapelveinek megismertetése történik. Fontos, hogy a rémhírek kialakulását és terjedését a hiteles és kellő időben történő információkkal elkerüljék. Ennek elengedhetetlen feltétele, hogy a gyerekek, szülők, pedagógusok és a befogadó iskolák megismerhessék a fenntartó önkormányzat elképzeléseit és a megvalósulás lépéseit.

Az integráció előkészítése és megvalósítása legalább olyan fontos politikai, mint szakmai feladatot jelent. Valamennyi önkormányzati képviselő „gondosan ügyelt” arra, hogy lehetőleg ne az ő választópolgárai gyerekeinek legyenek roma osztálytársai.

Szegeden, egy hasonló, szegregált körülmények között oktató általános iskola bezárásánál a gyerekek elhelyezésénél minden esetben törekedtek arra, hogy a szülők konkrét kérését figyelembe vegyék. Az egymással elmérgesedett viszonyban lévő családok gyerekei más-más intézménybe kerültek, de az is fontos szempont volt, hogy a testvérek, barátok ugyanabban az iskolában, esetleg ugyanabban az osztályban tanulhassanak.

Arra is figyeltek, hogy a befogadó iskolák osztálylétszámai így ne emelkedjenek meg lényegesen. Fontos követelmény volt továbbá a korábban tanult és az új iskola által lehetőségként biztosított idegen nyelv egyeztetése. Végül mérlegelték a befogadó iskolák megközelíthetőségét, a szegedi önkormányzat ingyenes bérletet biztosított az új iskolába járó gyerekek és szüleik számára. (*Fejes-Szűcs*, 2009)

Nyíregyházán a város vezetése attól tartott, ha tudatosan nem irányítja az integrációt, akkor a telepi szülők továbbra is a közeli általános iskolákba íratták át gyerekeiket, ami azokban az intézményekben még tovább növelte volna az amúgy is magas halmozottan hátrányos tanulói arányt. A döntés végrehajtásának lebonyolításával megbízott irodavezető ezt így fogalmazta meg: „nem akarunk egy szegregált intézményből hármat létrehozni”. Ezért a konkrét kéréseket csak abban az esetben vették figyelembe, ha a családok nem ezeket az iskolákat jelölték meg. A szülők részéről mindez elégedetlenséget, felháborodást okozott, a szabad iskolaválasztási jogokra hivatkozva az ellen tiltakoztak, hogy kijelölik számukra az intézményeket, amikor ők a környező, a guszeviek körében már ismert általános iskolákba szeretnék volna gyerekeiket beírni. Attól tartottak, hogy a gyerekek beilleszkedése az elitiskolákba problémás lesz. A 2007. februári közgyűlésre 110 aláírással ellátott tiltakozást nyújtottak be, amiben kérték az iskola további működtetését. „Szomorúság és felháborodás uralkodik az iskolában és a telepen. Értetlenül állunk a nélkülünk, a tiltakozásunk ellenére meghozott határozat előtt” – írták. A szülők tájékoztatásába és meggyőzésébe a Cigány Kisebbségi Önkormányzat is bekapcsolódott, akik segítettek a döntést végrehajtók és a telepiek közötti találkozók megszervezésében.

A 2005–2006-os tanév adatai szerint Nyíregyháza 19 önkormányzati fenntartású általános iskolájában valamivel több mint 8000 gyerek tanult. A 2007–2008-as tanévben számuk 7340-re csökkent. Az összes tanuló 8,7 százaléka volt roma.

A 4. táblázat igazolja az önkormányzatnak azt a szándékát, mely szerint a guszevi iskolába járt gyerekeket olyan intézményekbe kell elhelyezni, ahol a városi átlagnál jóval alacsonyabb a roma tanulók aránya. Így 2007 szeptemberétől 6 belvárosi „elitiskola” fogadta be őket. Az elhelyezés kérdése több problémát vetett fel. A legsúlyosabbnak az tűnt, hogy valamennyi befogadó intézményben magas társadalmi presztízsű családok gyerekei tanultak, ami az integráció szempontjából kedvező volt, ám a megvalósítást jelentősen nehezítette. Az általános iskolák közül vonzóknak számítanak azok, amelyek speciális, emelt szintű tantárgyi kínálatot nyújtanak, továbbá ahol nagyon kis számban vannak roma tanulók. Valamennyi befogadásra kijelölt intézmény ilyen volt.

A Zelk Zoltán Általános Iskola két tannyelvű osztályokat is működtet, a Móricz Zsigmondban emelt szintű matematika tanítása folyik. Az Arany János nyolcosztályos gimnáziumi oktatást folytat, a Bem József specialitása az emelt szintű angol és testnevelés tanítása.

4. táblázat A tanulók száma és megoszlása az önkormányzati általános iskolákban, a 2005–2006-os tanévben

Iskola	Tanulók száma	Roma tanulók száma	Roma tanulók aránya (%)	Megjegyzés
13. sz. ált. isk.	109	109	100	2007-től jogutód nélkül megszűnt
Göllesz Viktor Ált. Isk. és Speciális Szakisk.	170	84	49,4	
Szőlőskert Ált. Isk. és Gyermek Átmeneti Otthon	300	65	21,3	
Hunyadi Mátyás	233	46	19,7	
Benczúr Gyula	418	83	19,1	
Vécsey Károly	614	73	11,8	
Petőfi Sándor	513	58	11,3	
Gárdonyi Géza	306	27	8,8	
Kertvárosi	377	30	8,0	
Váci Mihály	175	10	5,7	2007-től jogutódlással megszűnt
Móra Ferenc	913	41	4,5	
Szabó Lőrinc	248	8	3,2	2007-től jogutódlással megszűnt
Zelk Zoltán*	507	16	3,1	
Móricz Zsigmond*	698	20	2,8	
Herman Ottó	296	6	2,0	2007-től jogutódlással megszűnt
Arany János Ált. Isk. és Gimnázium*	690	10	1,4	
Kazinczy Ferenc*	487	7	1,4	
Bem József*	690	7	1,3	
Kodály Zoltán*	437	2	0,5	
Összesen	8191	712	8,7	

Forrás: EÖKiK-adatfelvételi anyagból, saját gyűjtés

* a befogadó iskola

A világhírű kórossal rendelkező zenetagozatos Kodály Zoltán Általános Iskola felvételi vizsgát tarthat és így válogathat a hozzá jelentkező diákok közül.

A befogadásra kijelölt iskolák igazgatói attól tartottak, hogy a hozzájuk érkező guszevi gyerekek miatt elvesztik jelentkezőik közül a magas társadalmi presztízsű családok bizalmát, ami az amúgy is csökkenő gyereklétszám miatt esetleg a későbbiekben megszüntetésre ítélteti intézményüket. A város azzal próbálta megnyugtatni az aggó pedagógusokat, hogy a

szülők bármelyik önkormányzati fenntartású iskolában ennél magasabb arányban fognak roma gyerekeket találni, tehát az intézményválasztásánál ez nem lehet szempont.

Nyíregyháza Város Önkormányzata – eltérően a szegedi gyakorlattól – az iskola megszüntetését kimondó határozatában rögzítette azt is, hogy meg kell szervezni a gyerekek reggeli és délutáni utaztatását, emiatt a hiányzások száma nem növekedhet. A 13. számú iskolában éppen a hiányzások csökkentése érdekében az volt a gyakorlat, hogy az ott dolgozók reggel a kezdésre meg nem érkezett gyerekekért „érte mentek”, azaz azonnal kiderült, mi az aznap hiányzás oka.

A város 2007 szeptemberétől két iskolabusszal szállítja reggel az iskolákba, délután – a napközi otthonos foglalkozások befejezésével – pedig haza a gyerekeket. A buszokon pedagógiai asszisztensek kísérik el, és az osztályokba be a diákokat.

Az integráció fontos alapelveként fogalmazták meg, hogy a gyerekek érdekei az iskolaváltással ne sérüljenek. Miután 85 gyermek elhelyezését kellett megoldani, törekedtek az arányosságra, arra, hogy közel azonos számban kerüljenek guszevi diákok az új intézményekbe. Ez iskolánként átlagban 10-15, osztályonként legfeljebb 1 tanulót jelentett. Így próbálták azt az alapelvet is betartani, hogy a befogadó osztályok létszáma jelentősen ne növekedjen.

Kezdetben főként a felső tagozatos gyerekek számára okozott sok nehézséget a beilleszkedés. Ezt mutatják a hiányzási adatok, amelyek különösen az első hetekben voltak magasak. Az alsó tagozatba járók új környezetbe való beilleszkedésével kapcsolatban problémák alig merültek fel. Mindez azt igazolja, hogy minél fiatalabb korban kerül integrált környezetbe a tanuló, annál könnyebben illeszkedik be. Az is tény, hogy ők kevésbé kötődtek ottani tanáraikhoz, osztálytársaikhoz, hisz alig egy-két évet jártak oda.

„Az egy családból egy iskolába kerüljenek a gyerekek” humánus alapelv következetes végrehajtása jelentős feszültséget okozott. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy az elmélet és megvalósulása konkrét helyzetben eltérhet egymástól, azaz gyerekek esetében a döntés csak egyedi és személyre szabott lehet. Egy családból 4 súlyos magatartászavaros tanuló egy iskolába került, akik agresszív viselkedésükkel sok gondot okoznak. Emiatt a konkrét eset miatt ebben az iskolában a legnagyobb a guszevi gyerekek szembeni ellenézés, felháborodás, elutasítás.

Sajnos Nyíregyházán – ellentétben a szegedi gyakorlattal – nem került sor a korábban tanult és az új iskolában tanított idegen nyelv egyeztetésére. Így fordulhatott elő, hogy két tanynyelvű osztályba került olyan hetedikes, nyolcadikos guszevi gyerek, aki korábban egyáltalán nem tanulta az adott idegen nyelvet. Ez súlyos, megoldhatatlan problémát okozott gyerekeknek és pedagógusoknak egyaránt. „Szegény hetedikes gyerek feljön szépen felöltözve, megmosakodva, van felszerelése és látszik, hogy be akar illeszkedni, de bekerült egy olyan idegen nyelvi tagozatra, amiből ő egy kukkot sem ért. Hát persze, hogy kudarcot fog jelenteni neki ez az iskola” – fogalmazta meg véleményét egy iskolaigazgató.

A guszevi gyerekekkel a korábbi iskolájukból jól ismert mentorpedagógusok foglalkoznak. Szakmailag és módszertanilag jól felkészült, a halmozottan hátrányos helyzetű diákokkal való foglalkozásban nagy tapasztalattal rendelkező tanárokról van szó, akik a tanulók számára biztonságot jelentenek. Folyamatosan figyelemmel kísérik mindennapjaikat, sikereiket és nehézségeiket. Segítenek nemcsak a gyerekeknek, de azoknak a tanártársaiknak is, akik korábban nem foglalkoztak tanulási problémával, magatartászavarokkal küzdő gyerekekkel. A mentorok rendszeresen találkoznak egymással, amikor is megbeszélik tapasztalataikat. A kapcsolattartást ők maguk igénylik, hisz hosszú éveken keresztül együtt dolgoztak.

A befogadó iskolákban a roma tanulókkal foglalkozó pedagógusok számára az önkormányzat továbbképzések, szupervíziós és esetmegbeszélő csoportok szervezésére tett ígéretet, és erre félmillió forintot különített el. Mindössze egy 30 órás továbbképzés tartottak, ahol a résztvevők megismerték a cigányság történetét, hagyományait és kulturális sajátosságait. Eddig még nem volt sem esetmegbeszélésre, sem szupervíziós találkozásra lehetőségük.

Végül az is alapelveként fogalmazódott meg, hogy a jogutód nélkül megszüntetett iskola közalkalmazottainak érdeke se sérüljön. 2007 júniusában a 13. számú iskolában 18 tanár és 3 pedagógiai asszisztens dolgozott. Elhelyezésüket nehezítette, hogy a város közgyűlése a guszevi iskola bezárásával egy időben még 3 általános iskola jogutóddal való megszűnéséről is döntött, ami egyben azt jelentette, hogy további 120 pedagógus veszítette el állását. Négy tanárt mentorpedagógusként azokban az iskolákban alkalmaztak, ahol a városi átlaghoz képest jelentősen magasabb volt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, további hat pedig azokhoz az intézményekhez került, ahova volt tanítványaik, a guszevi diákok járnak. Két pedagógiai asszisztens a gyerekek napi utaztatását segíti. Nyolc tanárnak és egy pedagógiai asszisztensnek nem tudták megoldani a foglalkoztatását. Ők, mivel az intézmény jogutód nélkül szűnt meg, más jogi megoldás nem lévén, „felmentési idejükkel” meg egyező számú hónapra, munkabérükkel azonos összegű jutalmat kaptak. A tanárok annak ellenére, hogy az integráció tényét tudomásul vették, személyes kudarcként élték át az iskola megszüntetését, úgy érezték, hogy eddigi munkájukat minősítették negatív módon ezzel a döntéssel. „Én úgy érzem, nem vagyunk teljes értékű pedagógusok ebben az iskolában, lenéznek minket, mert a guszevi iskolában tanítottunk” – fogalmazta meg véleményét egy mentortanár.

Az önkormányzat 2007 júniusában roma integrációs program elfogadásáról is döntött, amelyben megfogalmazta, csak első lépésének tekinti a guszevi iskola bezárását. Az ebben közreműködő intézmények és szervezetek többletkiadásának fedezésére 3 millió forintot különített el. A megszüntetett iskola épületébe szociális intézmények, Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgálat, Cigány Kisebbségi Önkormányzat, továbbá civil szervezetek kerültek.

Megerősítés

Az integrációnak ebben a szakaszában az eredmények és a problémák számbavételére kerül sor. Fontos a szülők, a gyerekek és a pedagógusok motiválása, mentális támogatása és segítése, a kialakult konfliktusok minél hamarabbi kezelése.

A továbbiakban az interjúk és a fókuszcsoporthoz megbeszélések feldolgozásával a 2007/2008-as és a 2008/2009-es tanév tapasztalatait elemezzük, amelyek segítségével kirajzolódnak az integráció nehézségei a befogadó iskolák, a roma gyerekek és szüleik, valamint a mentortanárok és a nem roma szülők szemszögéből.

Az integráció nehézségei

A hazai és nemzetközi szakirodalom az integráció alábbi nehézségeire hívja fel a figyelmet. (Németh, 2004)

1. Az oktatási integráció csak első lépése lehet a teljes deszegregációs folyamatnak. Abban az esetben, ha a lakhatási elkülönülés továbbra is fennáll, az iskolai eredményeken alig alig látszik az integrált oktatás jótékony hatása. Nyíregyházán a Guszev-telep továbbra is a társadalmi periférián él, munka nélküli romák lakóhelye. Az innen elköltöző családok többnyire hasonló, vagy ha ez lehetséges, még ennél is rosszabb körülmények közé, tanyára, aprófalvakba kerülnek, ahol szintén szegregált telepeken tudnak csak lakáshoz jutni, és ennek megfelelően gyerekeik homogén cigány osztályokba járnak.
2. Azok a nem önkormányzati fenntartású iskolák, amelyekre az önkormányzat nem kényszerítheti az integrált oktatást, jelentik a középosztály gyerekeinek „cigánymentes” tanulási lehetőségeit. Nyíregyházán az önkormányzat kifejezett kérésére sem fogadtak guszevi gyerekeket az egyházi és alapítványi iskolák. A tanító- és tanárképzésért felelős főiskola két gyakorló iskolájának cigány gyermekeket „kikerülő” attitűdjé a pedagógusképzés hiányosságaira is felhívja a figyelmet.

3. Az integrációra kényszerített iskolák gyakorta továbbküldik a problémás gyerekeket, magatartásbeli problémákra, konkrét tanulási nehézségekre hivatkozva, kialakítva ezzel ezekben az intézményekben az újabb szegregációt. Azzal érvelnek, hogy a speciális helyzetet csak az erre felkészített tanárok és oktatási programok képesek kezelni. Mindezt a gyerekek érdekeivel indokolják, nevezetesen azzal, hogy csak így csökkenthető a tanulási kudarc és következménye, az iskola idő előtti befejezése. Rendszeresen előfordul, hogy az iskolában maradt roma gyermekeket az iskolán belül is elkülönítik, és felzárkóztatás, korrepetálás címén külön csoportokban foglalkoznak velük.
- Nyíregyházán egyik gyakorlattal sem találkozunk. Mindössze öt gyerek esetében fordult elő magatartászavar vagy tanulási nehézség indoka alapján iskolaváltás. Az iskolán belüli szegregáció jeleit egyetlen intézménynél sem tapasztaltuk.

A befogadó iskolák nehézségei és problémái

Az integráció magyarországi gyakorlata azt igazolja, hogy azokban az iskolákban elfogadóbb a környezet, ahova korábban is jártak alacsony státusú cigány családokból érkező gyermekek. Ilyenkor mind a diákoknak, mind pedig a pedagógusoknak sokkal több a tapasztalatuk a különböző társadalmi helyzetű és eltérő kultúrájú tanulók deszegregációjának elősegítésében. (Németh, 2004) Nyíregyházán azért volt nehéz a helyzet, mert a guszevi gyerekek olyan elitiskolákba kerültek, ahol előzmények nélküli feladatot jelentett az integrált oktatás. Ez különösen a kezdeti időszakban, de még a vizsgálat időszakában is magatartási problémákban és beilleszkedési nehézségekben nyilvánult meg. Megjelent a „problémamegoldó erőszak”, ami növelheti a beigazoló feltételezéseket, „mi megmondtuk, tudtuk előre, hogy kezelhetetlenek ezek a gyerekek”. Ennek hatására az előítéletek tovább nőhetnek, a gyerekek az osztályon belül magukra maradnak, elkülönülhetnek. Ilyenkor fog el a befogadó iskola türelme, és egyre gyakrabban hangoztatja, hogy „hálátlanok ezek a gyerekek, pedig mindent megkapnak”.

Elmaradt a szakmai felkészítés, a mindössze 30 órás, egyszeri továbbképzés ehhez nem volt elegendő. Hiányolják a rendszeres módszertani segítséget, ahol tréningek alkalmával megismerhetik és begyakorolhatják az innovatív pedagógiai módszereket. Fontosnak tartják az integráció magyarországi tapasztalatainak megbeszélését, szakemberek work-shopjain való részvételt. Külső szakemberek, pszichológusok, fejlesztőpedagógusok bevonását igénylik. Olyan kreatív foglalkozásokon, szakmai műhely megbeszéléseken szeretnének részt venni, amelyek a mindennapok problémáinak megoldásához nyújtanának segítséget. Ezen a területen várnak jóval nagyobb segítséget, támogatást a fenntartó önkormányzattól. Érdemes azon is elgondolkozni, hogy a Szegeden bevált külső mentor-program megvalósítását a helyi, pedagógusképzésben nagy tapasztalattal rendelkező főiskola miként tudja segíteni. (Fejes-Szűcs, 2009, Nagy, 2008)

Az iskolák bírálják az integráció megvalósulásának mikéntjét is, nevezetesen, hogy túl gyorsan és átgondolatlanul valósult meg, ahogy ők fogalmazták: „huszárvágással”. Véleményük szerint fokozatosan, először az alsó tagozatos gyerekekkel kellett volna kezdeni. Úgy tapasztalják, hogy a felső tagozatos tanulóknak fejletlenek az integrációhoz elengedhetetlenül szükséges tanulási és szociális készségei. A túlkoros diákokkal a befogadó iskolák nem tudnak mit kezdeni. Ők hiányoznak a legtöbbet, továbbtanulásukat inkább illúzióknak, mint realitásnak látják. Az országos tapasztalatok is hasonlóak. Azokban a városokban, ahol szegregált iskolák bezárására került sor, a befogadó intézmények pedagógusai hasonlóan fogalmaztak. Kivételesen mindenhol elhangzott, hogy túl gyors és átgondolatlan volt az integráció, a fokozatosságot hiányolták. Ám a gyakorlat azt igazolja, hogy azokon a településeken, ahol az integrációt csak az alsó tagozatos gyerekekre terjesztették ki, még több problémával kellett megbirkózni. További minőségromláshoz vezetett a bezárásra ítélt iskolák esetében a pedagógusok menekülése. Amint állást talált közülük valaki, azonnal otthagya ko-

rábbi munkahelyét. Így fordulhatott elő, hogy egyes tantárgyakból szaktanárok nélkül maradt az intézmény. Az elhúzódozó konfliktushelyzetek tovább nehezítették az integráció megvalósulását. A megszüntetendő iskolába járó gyerekek hamar felismerték, hogy tanulás nélkül is boldogulnak, azaz minimális tudással elégséges érdemjegyet lehet szerezni, hisz nincs alattuk évfolyam, ezért a tanárok nem fogják őket megbuktatni. Ebből következik, hogy a fokozatosság inkább akadályozza, mint segíti az integráció megvalósulását. (Németh, 2004)

A befogadó iskolák hiányolták továbbá, hogy elmaradt a tanulók tudásszintjének felmérése, ami különösen a tagozatos – ezen belül is a két tannyelvű – osztályokba került gyerekek esetében lett volna fontos. Az országos tapasztalatok azt igazolják, hogy sehol nem végeztek ilyen jellegű vizsgálatokat, nincsenek erre vonatkozó pedagógiai tapasztalatok.

Végül gondként fogalmazódott meg, hogy az elitiskolákban az átlagtól egyébként is magasabb létszámú csoportok a jellemzőek. Nem tartják szerencsésnek, hogy épp ezekben az osztályokba kerültek roma gyerekek, mert így már eleve kevesebb odafigyelésre, segítségre van esélyük. „Ezeknek a gyerekeknek több gyakorlási lehetőség kellene, de úgy, hogy az ne délután történjen. Kisebb csoportokban sok mindent meg lehet oldani, de így ennyi gyerekkel ez képtelenség” – fogalmazott egy osztályfőnök.

A roma gyerekek nehézségei és problémái

Tanulmányi integráció területén a gyerekek legnagyobb problémáját az alapvető tanulási készségeik hiánya jelenti. Emiatt már az óra elején „elvesztik a fonalat”, képtelenek figyelni és az osztállyal együtt haladni, nem tudnak az órai munkába bekapcsolódni, amit gyakran éreztelenséggel, fegyelmetlenséggel lepeznek. Több éves lemaradásukat úgy kellene behozniuk, hogy közben a többiekkel is egyszerre haladjanak.

Komoly gondot okoz, hogy bár a korábbi évekhez viszonyítottan sokkal többet tanulnak, mindez nem látszik meg teljesítményükön, érdemjegyeik sokat romlanak. A gyerekek ebből azt a következtetést vonják le, hogy itt szigorúbbak a tanárok és túl nagyok a követelmények. „Ez egy nagyon erős iskola, itt a kettesért is nagyon sokat kell tanulni. A régi iskolában már hármast is adtak arra, amire itt csak egyes jár” – fogalmazott egy hetedikes tanuló. Ritka a tanulmányi területen elért siker, ami jelentősen rontja tanulási motivációjukat. Elbizonytalanodnak, és a még korábbi továbbtanulási terveik, elképzeléseik is realitásukat veszítik. „Nem akárok továbbtanulni, hisz itt sem felelek meg” – érvelnek.

Problémáik vannak a szociális integráció területén is. Az új iskola normái és elvárásai szokatlanok számukra, mert korábban nem volt gond a késés, a gyakori hiányzás és a napközbeni iskolaelhagyás. „A régi iskolában, ha kajás voltam, hazamentem, mert nagyon közel laktam. Itt nem lehet napközben sem kimenni. A hiányzást is mindig megkérdik” – mondta egy nyolcadikos tanuló.

Beilleszkedési nehézségeiket osztálytársaikkal való kapcsolatuk mutatja. A tanulmányi területen jobban teljesítő, az iskola elvárásait betartó gyerekeket befogadták, új barátai vannak. Ők azok, akik jobban szeretnek a jelenlegi, mint a régi iskolába járni. A többiek magányosak, visszahúzódoók, nem vesznek részt sem a tanulmányi, sem a szabadidős programokon. „Ők nem szólnak hozzám, én sem hozzájuk, hát így vagyok” – mondta a beilleszkedéséről egy hetedikes tanuló.

A roma szülők nehézségei és problémái

A roma szülők problémái négy részre oszthatók: a gyerekek tanulásával kapcsolatos kérdésekre, beilleszkedési nehézségekre, egzisztenciális gondokra és az etnikai hovatartozással, előítéletekkel összefüggő konfliktusokra.

A tanulásával kapcsolatosan két nehézségről beszéltek a szülők. Alacsony iskolai végzettségük és alapvető tanulási készségek hiánya miatt egyáltalán nem vagy minimális mértékben tudnak csak segíteni gyerekeiknek. Így ők csupán arra hagyatkozhatnak, amit az iskolában

megértettek, otthonról segítséget nem kaphatnak. Előfordul, hogy az idősebb testvér foglalkozik a kisebbekkel, de a szülők ezt sem tudják ellenőrizni. „Nem tudok én már a tanulásban segíteni, én nem ezt tanultam, meg már az is régen volt, amikor én tanultam. A nagyobbik gyerek az ki szokta kérdezni a testvéreit, de én nem értek ezekhez” – fogalmazott egy szülő.

A másik problémát az új iskolával való kapcsolattartás okozza. Korábban a lakótelepi iskolába, ha kellett, akár napközben is bementek, gyerekeik vélt vagy valós konfliktusát segítettek megoldani. A tanárokkal napi kapcsolatban álltak, akár az utcán is meg tudták velük beszélni a tanulással, magatartással kapcsolatos gondokat. A telepi iskola pedagógusait tisztelték, elfogadták véleményüket, még abban az esetben is, ha bírálták gyerekeiket. Az új iskolákkal sokkal lazább a kapcsolatuk, már a távolság miatt sem járnak be az intézményekbe. „Ha a párommal be akarnánk menni a gyerek iskolájába, már csak a buszjegy kettőnknek ezer forintba kerülne. Nem telik nekünk arra.” A tanárokkal csak akkor találkoznak, ha hívatják őket, gyakran még akkor sem. Tudják, hogy gyerekeikkel sok a probléma, nem szívesen hallanak a folyamatos gondokról, kudarcokról. „Tudom, hogy nem jól tanul a gyerek, minek menjek akkor be” – érvelt egy szülő.

A szülők gyerekeik beilleszkedési nehézségeit azon mérik le, hogy mennyit beszélnek az iskoláról. Érzékelik gondjaikat, amin gyakran úgy próbálnak segíteni, hogy megengedik a gyerek hiányzását, betegsége, otthoni problémákra hivatkozva igazolják távolmaradását.

Egzsztenciális problémát is jelent az iskolaváltás. Az új intézmény több lehetőséget, szabadidős programot biztosít a gyerekeknek, amely többletkiadással jár. De többbe kerül az öltözködés is, mert a szülők nem szeretnék, ha gyerekeiket rossz, elhasználódott ruházatuk miatt közösfennek ki, ezért jóval többet költenek ruhára, cipőre.

Érdekes, hogy a diákok alig említették, a szülők viszont fontos problémaként definiálták roma kisebbséghez való tartozásukat. Gyermekük tanulási kudarcait, beilleszkedési gondjait alapvetően a velük szemben tanúsított előítéletes magatartással indokolták. „A fiam csak azért verekszik, mert lecigányozzák. Koszos, bűdös cigánynak csúfolják, hát persze, hogy nem fogja szó nélkül hagyni. Az én fiamat ne cigányozza le senki” – magyarázta meg egy szülő fia agresszivitását.

Kedvező, hogy a tanárok, osztályfőnökök munkáját egyetlenegyszer sem illették előítéletes jelzővel. Inkább az osztálytársak és azok szülei körében tapasztalnak gyermekeik elmondása alapján erre utaló jeleket.

Valamennyi megkérdezett szülő, annak ellenére, hogy kezdetben határozottan ellene volt az integrációnak, a vizsgálat idején úgy vélekedett, hogy sokkal többet kapott az iskolaváltástól gyermeke, mint ahogy ezt gondolta. Kétségtelenül többet kell tanulni, mint korábban, és ezért abban bíznak, hogy gyerekeiknek nagyobb esélyük lesz valamilyen szakma megszerzésére. Összességében tehát a problémák ellenére is hasznosnak, pozitívnak értékeli az integráció eddigi megvalósulását. „Tanulás szempontjából végül is jobb ez az iskola, bár féltünk tőle. Meg több mindent is tanulnak itt, angolt is, hátha többre tudják majd így vinni, mint mi” – fogalmazott egy szülő.

A mentortanárok nehézségei és problémái

A guszevi iskola tanárainak egy része mentortanárként helyezkedett el a befogadó iskolákban. A kezdeti időszakban mindez a gyerekek a pedagógusok oldaláról vizsgálva is jó megoldásnak tűnt. A tanulók számára ők jelentették a biztonságot. A tanároknak is megnyugtató volt, hogy továbbra is jól ismert gyerekekkel foglalkozhattak és nem lettek munkanélküliek.

Ennek ellenére az iskola bezárását valamennyien saját eddigi munkájuk kudarcaként élik meg. Úgy érzik, a befogadó iskolák személyesen őket teszik felelőssé a szegregált körülmények között tanult gyerekek nagyfokú lemaradásáért, tanulási, magatartási problémáiért. „Mert ti nem tanítottátok meg őket, mit csináltak tulajdonképpen ott az órákon?” – kérdezik mostani kollégáik.

Ugyanakkor a befogadó intézmények tanárai tőlük várják az azonnali, gyors és végleges megoldásokat, amire ők képtelenek. Emiatt úgy látják, hogy új kollégáik nem tekintik partnereknek őket, ugyanolyan identitási és beilleszkedési nehézségekről számolnak be, mint a gyerekek. Munkájukat esetlegesnek és sok esetben értelmetlennek tartják. „Mi nem vagyunk mások, mint gyermekkísérők.” Sajnálják, hogy legfeljebb korrepetálásba vonják be őket és korábbi tantárgyaikat sem taníthatják. Úgy gondolják, hogy szaktanárként, osztályfőnökként nagyobb szakmai elismerést kaphatnának úgy a nem roma gyerekektől, mint a szülőktől és a kollegáktól.

Az intézmény bezárása anyagilag is rosszul érintette őket, elvesztették vezetői, osztályfőnöki pótlékaikat.

A nem roma szülők problémái és nehézségei

A befogadó iskolákban többnyire közepes vagy magas társadalmi presztízsű családokból érkező gyerekek tanulnak. A szülők nem örültek annak, hogy az ő iskolájukba, az osztályba a társadalmi periférián élő, más kultúrájú, eltérő norma- és értékrendű tanulók is járnak. Alapvetően gyerekeiket féltik az agresszivitástól, a verekedésektől, a vélt vagy valós konfliktushelyzetektől. Attól is tartanak, hogy romolhat az oktatás színvonala, csökken az iskola presztízse, ami majd a továbbtanuláskor jelenthet hátrányt. Különösen az első időkben volt nagy az integrációval szembeni szülői ellenállás, mára már megnyugodtak a kedélyek, amit az a tény is bizonyít, hogy ameddig Szegeden az integrációt követően a nem roma gyerekek 10 százaléka miatt váltott iskolát, mert cigány osztályársai lettek és iratkozott át nem önkormányzati fenntartású iskolába, addig Nyíregyházán az elmúlt két évben mindössze két tanuló távozott ilyen indokra hivatkozva. (Fejes-Szűcs, 2009)

Értékelés, az integráció eddigi eredményei

Az oktatási integráció számtalan helyen sikeresen megvalósult és eredményes akkor, ha nem a romákat érinti. Nyíregyházán több mint 20 éve jól működik a csökkentlátó, hallás- és mozgássérült, pszichés fejlődési zavarok miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott tanulók egészségesekekkel együtt való oktatása. Más a helyzet akkor, ha roma gyerekeket akarunk nem romákkal együtt tanítani.

Nyíregyháza hosszas viták után 2007-ben úgy döntött, jogutód nélkül szünteti meg 100 százalékban roma tanulókat oktató általános iskoláját. Számtalan érv fogalmazódott meg pró és kontra, többen voltak az ellenzők, mint a deszegregációt támogatók. Az iskola bezárását követően sokkal inkább a problémák kerültek felszínre, mint az eredmények, azok közül is inkább a látványosabbak, az agresszív viselkedések, a nehezen kezelhető magatartási zavarok.

Mára az is bebizonyosodott, hogy a szegregált oktatás behozhatatlan hátrányokat okoz. A hazai kompetenciavizsgálatok egyértelműen bizonyítják, a szegregált iskolák az ország legrosszabb teljesítménymutatóival rendelkeznek. Minél később kerülnek normál iskolákba a gyerekek, annál inkább képtelenek lesznek lépést tartani a kezdettől odajáró diákokkal, kommunikációs, tanulási gondjaik évről évre növelik lemaradásukat. Ennek eredményeként szinte analfabétaként, többnyire szakmai végzettség nélkül fejezik be kötelező iskolai tanulmányaikat. Ha a deszegregáció az általános iskola befejezése után történik, szinte bizonyos középiskolából való lemorzsolódásuk. Hazai vizsgálatok igazolják, hogy a homogén, roma osztályokból felvett gyerekek fele a középiskola első két évében már kimarad, az érettségiig legfeljebb 4-5 százalékuk jut csak el. (Németh, 2004)

Adataink alapján az iskolaváltás az általunk vizsgált gyerekek egynegyedénél még ma is jelentős tanulási és beilleszkedési problémát okoz, ők többnyire felső tagozatos, túlkoros diákok. Am háromnegyedüknél jó úton halad az integráció, pozitív eredmények tapasztalhatók. Tanáraik véleménye szerint szövegértésük javul, jobb az önértékelésük és várhatóan nőnek továbbtanulási esélyeik. Ugyanakkor a nem roma diákok eredményei sem romlottak amiatt,

hogy cigány gyermekek az osztálytársaik. Pozitív következmény, hogy az integrált osztályban tanuló diákok szociális képességei, nehézségekkel, stresszel szembeni készségei jelentősen fejlődnek.

Az értékelésnél fontos figyelembe venni ugyanakkor azt is, hogy nagyfokú lemaradással küzdő, rendszeres iskolalátogatáshoz nem szokott, halmozottan hátrányos gyerekekről van szó. Az integráció hosszú folyamat, ezért végleges konklúziók levonásáról nem lehet szó. Azt is látni kell, hogy ez csak egy, bár kétségtől jelentős lépés a kirekesztés folyamatának fel számolásában, de a gyerekek továbbra is szegregált környezetben, mély szegénységben élnek.

IRODALOM

- Boros Julianna–Farkas Lilla–Kardos Zsófia–Németh Szilvia–Papp Z. Attila (2007): *A romák minőségi oktatáshoz való egyenlő mértékű hozzájárítása*. Országjelentés 2007. Open Society Institute, Budapest.
- Cservényák Katalin (2007): Meg kell szenvednünk az első lépéseket. *Nyíregyházi Napló*, szeptember 20.
- Fazekas Károly–Köllő János–Varga Júlia (2008): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest.
- Fejes József Balázs–Szűcs Norbert (2009): Hallgatói mentorprogram. *Új Pedagógiai Szemle*, február.
- Forray R. Katalin–Hegedűs T. András (2001): Cigány tanulók az általános iskolában. Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás. Iskolakultúra*, Pécs.
- Giba Tamás (2005): *Nyíregyháza Megyei Jogú Város alpolgármesterével készült interjú*. Nyíregyháza.
- Havas Gábor–Kemény István–Liskó Ilona (2002): *Cigánygyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Hercegfalvi Marianna (2006): *Lépésről-lépésre. Egy egyenlőtlen séget csökkenteni hivatott oktatási rendszer bemutatása*. Szakdolgozat. Nyíregyháza.
- Kállai Ernő–Törzsök Erika (szerk.) (2003): *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés – 2003: látványpolitika és megtorpanás*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest.
- Keresetlevél a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Bírósághoz* (2007): www.cfcf.hu
- Kerülő Judit (1992): Szociálpolitikáról egy nyomortelep kapcsán. *Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Szemle*, 4. 459–463.
- Kerülő Judit (2006): Kitörési esélyek egy nyomortelepről. In: Fónai Mihály–Pénzes Mariann–Vital Attila (szerk.): *Etnikai szegénység, etnikai egészségi állapot?* Krúdy Kiadó, Nyíregyháza.
- Magyar Bálint (2006): *Reformok az oktatásban. 2002–2006*. www.om.hu
- Mayer József–Németh Szilvia (szerk.) (2005): *Fókuszban a roma többségű iskolák*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nagy Judit (szerk.) (2008): *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a 21. századi közoktatás kihívásaira*. Commitment Köznevelési Kht., Hódmezővásárhely.
- Nahalka István (2009): A roma gyerekek kognitív fejlődése. In: Boreczky Ágnes (szerk.): *Cigányokról másképpen*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh Szilvia (szerk.) (2004): *Esély az együttnevelésre*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Tapolczai Zoltán (2003): *Hazamenni? A lakhatási problémák közvetett és közvetlen krízisei, megoldási javaslatok*. Nyíregyháza Megyei Jogú Város Közgyűlésének készített tanulmány. Nyíregyháza. 83.
- Zolnay János (2005): *Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest.

IDEGENNYELV-TANULÁS ÉS NYELVI KÖRNYEZET:
RECEPTÍV KÉSZSÉGEK VIZSGÁLATA EGYNYELVŰ
ÉS KÉTNYELVŰ KÖRNYEZETBEN ÉLŐ NYELVTANULÓK KÖRÉBEN

A nyelvtanulást és nyelvelsajátítást befolyásoló tényezők közül a nyelvi környezet több szempontból meghatározó, és egyaránt válthat ki pozitív, illetve negatív hatást. Számos tanulmányt olvashatunk, amelyek azt támasztják alá, hogy kétnyelvű vagy többnyelvű környezetben, illetve beszélőközösségekben élők kettős félnyelvvé válhatnak (Diaz-Klinger, 1991), vagy a nyelvvesztés veszélyének vannak kitéve (Rabec, 2004) és „mindkét nyelvben gyöngébbek, mint a nekik megfelelő egynyelvű beszélők”. (Lanstyák, 1998. 57.) Ezzel szemben más tanulmányok azt mutatják be, hogyan válnak a kisgyermekkoról kétnyelvű környezetben élők, azaz a korai kétnyelvűek, kiegyensúlyozott két- vagy többnyelvűvé, hogyan profitálnak a kétnyelvű létből. Egy, a Berlini Állami Európa Iskolában (BÁEI) végzett felmérés, ahol kísérleti program keretein belül kétnyelvű oktatás folyik, arról számol be, hogy a tanulók 50%-a „már a második iskolaévben közelítőleg kiegyensúlyozott biligualis kompetenciával rendelkezik”. (Grafe-Bentzien, 2002. 288.) Az alacsony szintű anyanyelvi készségek eredményeként a tanult idegen nyelv készségei is gyengék lesznek, a fejlett anyanyelvi készségek ugyanakkor nem jelentik azt, hogy az idegen nyelvi készségek is fejlettek lesznek. A mai társadalom, ezen belül a magyar társadalom egyre nagyobb része van kitéve az országhatáron belül és azon túl két- vagy többnyelvű környezeti hatásnak, mivel a többnyelvűség világszerte egyre elterjedtebbé válik. Ennek következtében számolnunk kell ennek a tényezőnek a hatásával az egyénre, az egyén fejlődésére általában, nyelvhasználatára és nem utolsósorban nyelvtanulási és nyelvelsajátítási képességeire. Göncz úgy véli, hogy „a kétnyelvű nevelésben olyan lehetőségek rejlenek, amelyek számos kognitív, érzelmi, társadalmi előny forrásává válhatnak, ha a társadalmi környezet additív, támogató”. (Göncz, 2004. 8.)

A kutatás problémaháttere és létjogosultsága

A fiatalkori nyelvtanulás az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb teret hódít Európában, és a nyelvtanulás megkezdése előbbre tolódik. Nehéz meghatározni, milyen korban optimális elkezdni egy második nyelv tanulását, mivel a különböző környezetben élő gyermekek különböző fejlettségi szinten vannak. Mivel a kisgyermekkorban holisztikusan tanulnak, a korai kezdet a megfelelő módszerek használata és megfelelő feltételek mellett hosszú távon magas szintű nyelvtudást eredményez (Nikolov, 2000, Crystal, 2003, 462., Göncz, 2005), ami iránt az egész világon egyre nagyobb társadalmi igény mutatkozik. Nikolov a korai kezdet mellett fontosnak tartja még a folytonosságot.

Bárdos (2002), Lalonde és Gardner (1984) egyetértenek abban, hogy „a nyelvtanulás ki-fejlesztésének egyéni feltételei vannak, elsősorban kognitív és affektív tulajdonságok formájában, amelyek viszont a kettős, hármas vagy időnként többszörös környezeti hatások segítségével szüntelenül változnak”. (Bárdos, 2002, 92.) Bárdos elismeri továbbá, hogy „még nem tudunk eleget a környezeti hatásokról, ezek között még mindig a pedagógusi környezet a leginkább vizsgált környezet”. (Bárdos, 2002. 93.) A két- vagy többnyelvű környezetben élő tanulók, akik más anyanyelvűekkel érintkeznek a mindennapokban, több nyelvi ingernek vannak kitéve, mint egynyelvű környezetben élő társaik, természetesnek tartják egy másik nyelv

rendszeres használatát. Könnyebben tanulnak-e meg a heterogén környezetben élő kétnyelvű gyerekek egy harmadik idegen nyelvet?

A kutatás módszere

A kutatás célja

A kárpátaljai magyar nyelvterület viszonylag egységes sávban húzódik, mivel a magyarok többsége egy tömbben, mintegy 200 kilométeres sávban él. Az ukrán–magyar határ mentén magyar többségű települések vannak. Néhány vegyes lakosságú város és telepés falu, ahol a magyarok aránya 10–50% között van, fellazítja ezt az egységet, illetve a nyelvhatár bizonyos szakaszain vegyes lakosságú települések találhatók. (Molnár–Molnár D., 2005) Így földrajzilag viszonylag kis területen különböző nyelvi környezetben élő lakosság található.

A vizsgálat tárgya a kétnyelvű környezet hatása egy harmadik, idegen nyelv tanulására, konkrétan a receptív készségek fejlettségének szintjére. A kutatás célja megvizsgálni a homogén, egynyelvű magyar domináns környezetben és a heterogén, kétnyelvű (magyar–ukrán) másodnyelvdomináns (magyar kisebbségű) környezetben élő hatodik osztályos nyelvtanulók receptív készségeinek fejlettségi szintjét angol nyelvből.

A kutatás hipotézise: fejlettebb receptív idegen nyelvi készségekkel (hallás utáni értés és olvasási készség) rendelkeznek, és egy felmérés során jobb eredményeket érnek el azok a nyelvtanulási folyamat kezdeti stádiumában (ötödik évében) járó fiatal korú nyelvtanulók, akik a mindennapi életben két különböző nyelv hatásának vannak kitéve, mint azok, akik a mindennapokban egy nyelvet használnak és a második nyelvvvel elsősorban az oktatás keretén belül érintkeznek.

Ezen belül a kutatás során azokra a kérdésekre kerestük a választ, hogy a nyelvtanulás mely részterületein észlelhető különbség az egynyelvű és a kétnyelvű tanulók között egy harmadik, idegen nyelv tanulása során, és miben nyilvánulnak meg ezek a különbségek.

A kutatás alanyai

A tanulók az anyanyelvükön kívül két genetikailag és tipológiailag különböző nyelvet tanulnak: angolt mint idegen nyelvet (NY3) és ukránt mint második nyelvet (NY2), így mindegyik tanuló rendelkezik bizonyos fokú kétnyelvű tapasztalattal. A második nyelv tekintetében a minta a nyelvhasználati szintereknél oszlik meg: az egynyelvű környezetben élő nyelvtanulók esetében mind az angol, mind az ukrán nyelv használatának színtere az iskolára korlátozódik: ők magyar domináns beszélőközösségekben élnek, ahol a mindennapi életben egy nyelvet használnak, de bizonyos szintereken (hivatalos színtér) megjelenik a második nyelv is. Ez a csoport a kétnyelvűségi kontinuumon közelebb áll az egynyelvűekhez. A kétnyelvű, heterogén magyar–ukrán környezetben élők az ukrán nyelvvvel a mindennapi életben több nyelvhasználati szintéren érintkeznek (közéleti szinterek, magánszféra), némely tanulók az egyik szülővel vagy nagyszülővel ukránul beszélnek, azaz a funkcionális kétnyelvűek közé sorolhatók, akik használni tudják és használják is mindkét nyelvüket. A második nyelv elsajátítási idejének tekintetében a kétnyelvű csoport a szimultán kétnyelvűek közé sorolható. A két vizsgált csoport tehát a kétnyelvűségi kontinuum különböző szakaszán helyezkedik el: az egyik csoport egészen közel van az egynyelvűekhez, de nem egynyelvű, mivel az anyanyelvén kívül más nyelveket is tanul, a másik csoport közelebb áll a kiegyensúlyozott kétnyelvűekhez és kibővült nyelvi tapasztalattal rendelkezik. (A „kétnyelvű környezet” és a „kétnyelvű beszélőközösség” kifejezéseket szinonimaként használjuk.)

A felmérésben 90 tanuló vett részt, 41 fiú és 49 lány, közülük 43 kétnyelvű, 47 egynyelvű környezetben él. A kutatás 6 kárpátaljai magyar iskolában folyt, 5 településen. Ezek közül 2 gyakorlatilag egynyelvű, magyar többségű településen található, 2 kétnyelvű (magyar–ukrán), magyar kisebbségű településen és további 2 olyan településen, ahol mind a kétnyelvű,

mind az egynyelvű környezet megtalálható (az arány 50–50%), ezen belül az egyik iskola magyar, a másik magyar–ukrán tannyelvű, tehát iskolatípusok tekintetében 3-3 magyar és vegyes tannyelvű iskolában történt a felmérés, ahol magyar–ukrán párhuzamos osztályok működnek. (Beregszászi–Cserniczkó–Orosz, 2001)

A kutatásra 2008-ban és a 2009-ben került sor.

Kutatási eszközök

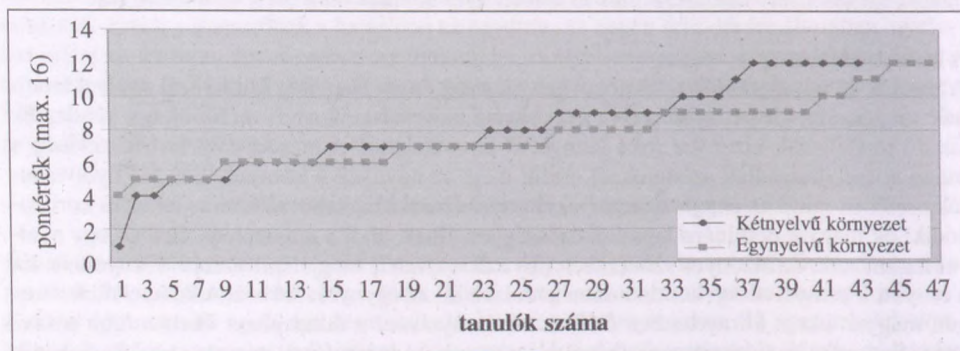
A vizsgálatra az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) által jóváhagyott angol nyelvű tudásszintmérő teszt segítségével került sor. (Nikolov, 2005) Az olvasáskészség mérő feladatoknál a tantervi és tananyagbeli különbségek miatt rövidítésre volt szükség, mivel bizonyos, a megértésben kulcsfontosságú szerepet játszó szavak és nyelvtani elemek (pl. szenvedő szerkezet) a teszt megírásáig nem kerültek bevezetésre. Ebben a részben a teszt első négy feladatot kellett kitölteni, mivel a negyedik és ötödik feladat egyaránt a szövegszintű értést méri, és az ötödik feladat tartalmazza a legtöbb olyan anyagot, elsősorban szókinccset, amely még nem szerepelt a tananyagban.

Egy rövid kérdőívben a tanulók adatait rögzítettük, illetve a nyelvhasználati szinterekre, a nyelvtanulás kezdeti időpontjára (NY2, NY3) és a szülők nemzetiségére kérdeztünk rá.

Az adatok feldolgozása kvantitatív módszerrel történt. A statisztikai elemzés az Excel program segítségével készült.

Eredmények

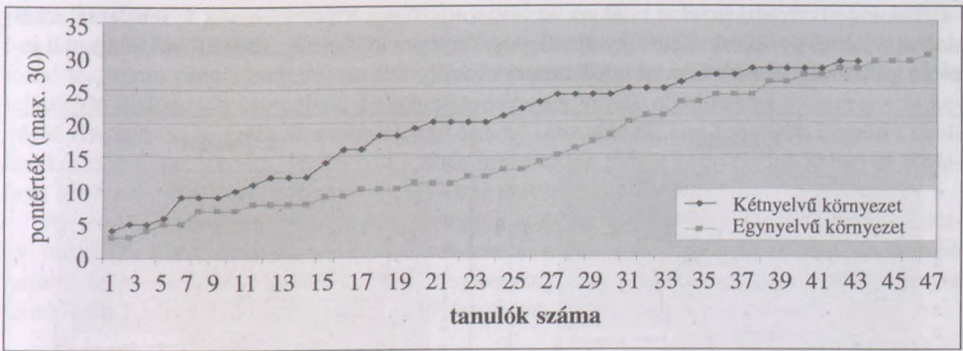
A hallott szöveg értését mérő teszt átlageredményei nem mutatnak szignifikáns eltérést a két vizsgált csoport között, noha a grafikonon látszik, hogy a kétnyelvűek átlagban magasabb pontszámokat értek el. A maximum pontértéket senkinek sem sikerült teljesítenie.



1. ábra A halláskészség vizsgálatának eredménye

Szignifikáns eltérést az olvasott szöveg értését vizsgáló teszt eredményezett. A maximum pontértéket 1 tanuló érte el.

A két teszt összesített statisztikai adatait az 1. táblázat foglalja össze. A két feladatnál a pontszámok eltértek, ezért százalékban összehasonlítva láthatjuk, hogy a két készség közül a hallott szöveg értésénél lettek gyengébbek az eredmények – itt egyik csoport sem érte el az 50%-ot. Ez arra vezethető vissza, hogy az iskolák nincsenek központilag ellátva az Ukrajnai Tudományos és Oktatási Minisztérium által jóváhagyott és javasolt tankönyvsomaghoz kidolgozott hanganyaggal, ennél fogva a halláskészség fejlesztése általában nem a megfelelő szintű. Az olvasásértésnél érdemes kiemelni, hogy a kétnyelvű beszélőközösségben élő tanu-



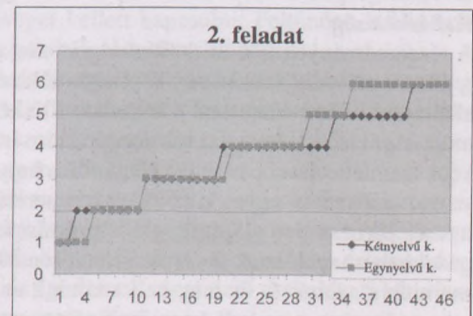
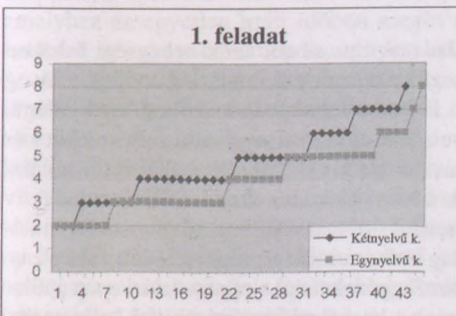
2. ábra Az olvasáskészség vizsgálatának eredménye

1. táblázat A receptív készségeket mérő tesztek összesített statisztikai adatai

	Halláskészség		Olvasáskészség	
	Kétnyelvű	Egynyelvű	Kétnyelvű	Egynyelvű
Átlag	7,9	7,6	19,2	15,8
Átlag %	49,7	47,7	61,4	53
ÁE	2,1	1,7	6,6	7,6
Módusz	7	6	28	8
T.PRÓBA	n.s.		t=0,024, p<0,05	

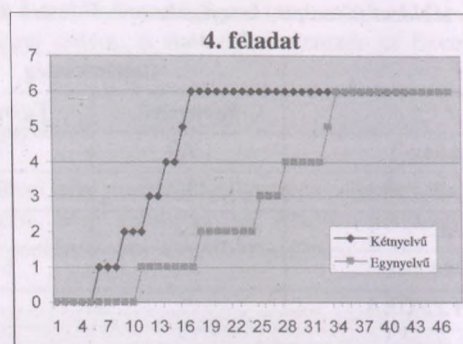
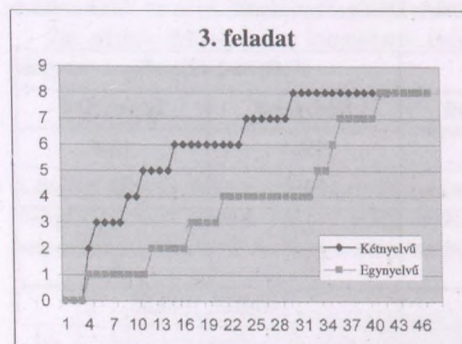
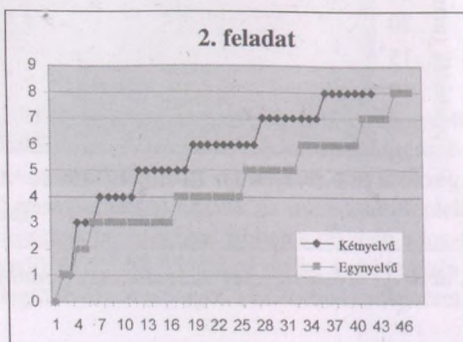
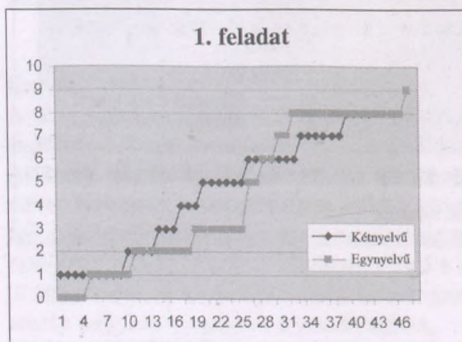
lók között a legtöbbször elért pontszám 28 volt, míg az egynyelvű közösségben élők között a leggyakoribb eredmény 8 pont volt.

Lényegesen több információt kapunk, ha megfigyeljük a tesztek részeredményeit. A hallásértést mérő teszt két feladatból áll. Láthatjuk, hogy az első feladatban az egynyelvűek végig aluteljesítettek a kétnyelvű tapasztalattal rendelkezőkkel szemben, míg a második feladatban a két csoport eredménye alig tér el egymástól. A különbség az 1. feladatnál szignifikáns.



3. ábra A halláskészség vizsgálatának eredményei feladatonként

Hasonló részeredményeket találunk az olvasott szöveg értésénél is. Az 1. feladatnál a két csoport eredményei között nem figyelhető meg lényeges különbség, míg a többi feladatnál jelentős különbségek mutatkoznak a két csoport között.



4. ábra Az olvasáskészség vizsgálatának eredményei feladatonként

A felmérés eredményei egyértelműen azt támasztják alá, hogy a kétnyelvű beszélőköségben élő nyelvtanulók harmadik, idegen nyelvi receptív készségei fejlettebbek az egynyelvű beszélőköségben élő tanulók készségeinél.

Az eredmények értékelése és értelmezése

Halláskészség

A részeredmények közötti különbségek oka a feladatok típusában, azok nehézségi fokában rejlik. A második feladatban képi szemléltetés segíti a megértést, monológ műfajú szöveg alapján ki kellett választani a leírásához illő képet. Ebben a feladatban a szöveg leíró jellegű, monológ, elsősorban a szavak megértésére irányul, ami egyszerű nyelvtani ismeretekkel és képi szemléltetéssel párosulva elegendő a helyes megoldás kiválasztásához. A helytelen válaszokat elsősorban egyes kulcsszavak ismeretének a hiánya okozta. Az első feladat deduktív típusú, párbeszéd alapszik, globális értést feltételez és olvasási feladattal párosul. A dialógusokban a tanulóknak a szavak jelentésén túl meg kell érteniük a prepozíciókat, fel kell ismerniük a situációt és meg kell találniuk az összefüggéseket (pl. jegyvásárlás – vasútállomás, múzeum), meg kell érteni, miben egyeztek meg a beszélgető partnerek, fel kell ismerni a szöveg típusát (pl. rádióbejátszás). Egy párbeszéd lényegének megértésénél fontos szerepet

játszanak a szavak jelentésén és a nyelvtani ismeretekén túl a prozódiai és bizonyos esetekben a pragmatikai elemek. A legnagyobb különbséget a kétnyelvűek javára a számokat tartalmazó tesztütem (item) mutatta, továbbá jobban ismerték fel az osztályteremben és az utcán lejátszódó dialógusok színhelyét. Feltehetően képesek voltak elkülöníteni a lényeges és kevésbé lényeges vagy számukra nem eléggé érthető információt, ami fejlettebb kognitív tanulási készségről tanúskodik. Ezenkívül jobban teljesítettek még a kétnyelvűek abban az ütemben, ahol a megértésben pragmatikai elemek is szerepet játszottak.

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy az egyszerűbb feladatnál szavak szintjén mindkét csoport eredménye közelítő tendenciát mutat, a nehezebbnek számító, *fejlettebb halláskészséget és bonyolultabb kognitív tevékenységet igénylő* feladattípusnál pedig *előnyre* tettek szert a kétnyelvű tapasztalattal rendelkező tanulók.

Olvasáskészség

Az olvasott szöveg értése négy feladtból tevődik össze, a feladatok nehézségi szintje fokozatosan növekszik. A szövegek terjedelme az egy szótól, kifejezéstől a mondaton át a rövid bekezdésig terjed.

A legegyszerűbb volt az első feladat, ahol szavakat kellett párosítani azok autentikus, gyermekeknek szóló enciklopédiából vett angol nyelvű definícióival. Minden definícióban volt olyan szó, amelynek alapján el lehetett végezni a párosítást, tehát szavak szintjén a két csoport között nem szignifikáns a különbség.

Kifejezések szintjén, azaz a második feladatban, jelentős különbségeket figyelhetünk meg az eredményekben. Itt feliratokhoz kellett kiválasztani három lehetőség közül azt a helyet, ahol azok találhatóak. Ebben a feladatban szükség volt a tanulók háttértudásának, a világról szóló ismereteiknek aktiválására, azaz a megfelelő sémák életre keltésének képességére (pl. milyen kifrások szoktak előfordulni egy ajtón: tolni, kijárat, zárva stb.). Az egynyelvűek közül sokan ezt a feladatot is egy-egy szó párosításával próbálták megoldani (pl. *closed for lunch – on a sandwich, at home*). A kétnyelvűek csoportjában vagy egyáltalán nem, vagy nagyon elenyésző számban jelentek meg a már említett disztraktorok. A kétnyelvűek ezenkívül nagyobb figyelmet fordítanak az előljárószók jelentésére.

Mondatszínten további hasonló eltérések észlelhetők. A harmadik feladat egy tinédzsernek szóló magazin interjújára épül: a feltett kérdéseket és az azokra adott válaszokat kellett összekapcsolni. Az utolsó feladat egy enciklopédia kvízkérdéseire és a rájuk adott válaszokra épül: a kérdésre kellett megtalálni az odaillő választ és párosítani azokat. Az egynyelvűek olvasási stratégiája kifejezés és mondat szintjén is szavak párosításán alapszik, sőt szövegszínten (negyedik feladat) is azokat a tesztütemeket oldották meg, amelyekben össze tudták kapcsolni a kategóriákat és a hozzájuk kapcsolódó szavakat (*red and yellow – colours, summer – season*). Szövegszínten észrevehető, hogy az egynyelvűek kevésbé figyelnek oda a nyelvtani elemekre. Mindössze egy kérdés volt múlt időben megfogalmazva, amelyhez az egyetlen múlt időben megírt szöveget kellett kapcsolni. Feltűnően kevés volt azoknak az egynyelvűeknek az aránya, akik meg tudták oldani ezt az ütemet.

A mai olvasásértési felfogás szerint az olvasás komplex folyamat, az olvasó és a szöveg közötti interakció. Ennek a folyamatnak a célja, a formális jelek felismerésén túl, a produktum értelmezése, amely nem korlátozódik a szó szerinti megértésre, hanem a következtetéseket (implikációkat) és a kritikus megértést is magában foglalja.

Wallace (1992) az olvasást négy szintű modell szerint szemléli: 1. a betűk fizikai azonosítása, 2. dekodolás, a szó jelentésének felismerése, 3. megértés, a formális jelentés felfejtése a nyelvtani jelenségek és a szótári szintű jelentés összerakásával, 4. a szöveg értelmezése, amely magában foglalja a szerző kommunikációs igényének megfelelő reakciót. A két vizsgált csoport közötti különbség a 3. és a 4. szinten érzékelhető.

Láthatjuk, hogy a kétnyelvű tapasztalattal rendelkező tanulók egy harmadik nyelv tanulása során 11-12 éves korban jobban tudnak következtetéseket levonni, mint az egynyelvű tapasztalattal rendelkezők. Az egynyelvűek az alulról felfelé építkező olvasási modellt követik, míg a kétnyelvűek inkább az interaktív modellt részesítik előnyben, vagyis a forma dekódolása mellett nagyobb figyelmet fordítanak a jelentés rekonstruálására.

Következtetések

A kétnyelvű környezetben élő funkcionális kétnyelvű tanulók idegen nyelvi receptív készségei fejlettebbeknek bizonyultak az egynyelvű környezetben élők készségeinél. Mind a hallott, mind az olvasott szöveg értését vizsgáló teszt eredményei azt mutatják, hogy az egyszerűbb feladatoknál hasonló teljesítményt ért el a két csoport, míg a bonyolultabb, magasabb szintű feladatoknál (mondatok megértése, értelmező olvasás) jobb eredményeket ért el a kétnyelvű csoport. A megfogalmazott hipotézist tehát csak részben sikerül alátámasztani. A halláskészséget és az olvasáskészséget mérő teszteredmények közötti összefüggés többek között arra enged következtetni, hogy az anyanyelvi készségekhez hasonlóan az elhangzó beszéd megértése az idegen nyelvi készségeknél is előrejelzi az olvasottak megértését. (Gósy, 2005. 369.)

A részeredményeket figyelembe véve elmondhatjuk, hogy a kétnyelvű tanulók egy harmadik nyelv tanulása folyamán 11-12 éves korban

- nagyobb figyelmet fordítanak a nyelvtani elemekre;
- feltételezhetően érzékenyebbek a pragmatikai elemekre;
- jobban felismerik a propozíciók (több szóból álló egység, amely az olvasott mondatot meghatározza) jelentését;
- könnyebben felismerik az összefüggéseket az elhangzott vagy elolvasott szöveg és a szituáció között;
- sikerebben használják a háttértudásukat; kommunikatív kompetenciájuk nyitottabb a más nyelvű szövegek, szituációk dekódolására, személyes tapasztalataik, előismereteik segítségével.

Ezzel szemben az egynyelvű környezetben élő, vizsgált nyelvtanulók többsége a tesztfeladatokat lexikai szinten igyekezett megoldani, kevésbé figyelt a nyelvtani és más nyelvi elemek jelentésére.

Természetesen nem jelenthető ki egyértelműen, hogy a kétnyelvűek idegen nyelvi receptív készségei fejlettebbek az egynyelvűekénél, mivel a kutatást viszonylag kis mintán végeztük és további kutatásra van szükség.

A pedagógiai következtetések terén elmondhatjuk, hogy az egynyelvű környezetben élő tanulók receptív nyelvi készségeinek fejlesztésére nagyobb hangsúlyt kell fektetni, mint a kétnyelvű környezetben élő tanulókéra, akiknél a nyelvtanulás mellett a nyelvelsajátítás is szerepet játszik ezekben a készségeknek a kifejlődésében. Elsősorban a halláskészség fejlesztése terén szükséges hatékonyabb módszereket alkalmazni, több figyelmet fordítani a nem interaktív hallásértésre (pl. rádió, televízió), illetve az extenzív olvasásra. Lehetőség szerint az egynyelvű környezetben élők számára érdemes magasabb óraszámot biztosítani nyelvtanulásra általában, ami megfelelő módszerek megfelelő alkalmazása mellett nemcsak a harmadik, idegen nyelvből, de második nyelvből is magasabb szintű tudást és fejlettebb nyelvi készségeket eredményez. A nyelvi környezetet mindenképpen figyelembe kell venni a nyelvtanítás tervezése során, nem használhatunk univerzális tanterveket és tankönyveket.

IRODALOM

- Bárdos, J. (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Beregszászi, A.–Csernicskó, I.–Orosz, I. (2001): *Nyelv, oktatás, politika*. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Beregszász.
- Crystal, D. (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Diaz, R.–Klinger, C. (1991): Toward an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In: E. Bialystok (Ed.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press. 167–192.
- Göncz, L. (2004): *A vajdasági magyarság kétnyelvősége*. A Magyarságkutató Tudományos Társaság és a Magyar Tudományos Akadémia Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet közös kiadása, Szabadka.
- Göncz, L. (2005): A kétnyelvűség pszichológiája. In: *Nyelvészetről – változatosan*. (Szerk. Lansztyák I.–Vanconé Kremmer I.) Gramma Nyelviroda, Dunaszerdahely. 33–76.
- Grafe-Bentzen, S. (2002): Bilingvis nyelvi képességek fejlődése a Berlińi Állami Európa Iskolában. In: *Nemzeti iskolák – kétnyelvű oktatás*. (Szerk. Ruda Gábor) Pilisvörösvár – Graz, Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület – Artikel-VII-Kulturverein für Steiermark. 279–290.
- Lalonde, R. N.–Gardner, R. C. (1984): Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 16. 224–237.
- Lansztyák I. (1998): *Nyelvünkben – otthon*. NAP Kiadó, Dunaszerdahely.
- Molnár, J.–Molnár, D. I. (2005): *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. PoliPrint, Ungvár.
- Nikolov, M. (2000): Issues in Research into Early Foreign Language Programmes. In: Moon, J.–Nikolov, M.: *Research into Teaching English to Young Learners*. University Press, Pécs. 21–48.
- Nikolov, M. (2005): Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont. Angol hallott szöveg értése, Angol olvasott szöveg értése. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=279&articleID=1509&ctag=articlelist&iid=1>
- Rabec, I. (2004): Részletek nyelvesztőkkel készített interjúkból. In: *Tanulmányok a kétnyelvűségről II*. Kalligram Kiadó, Pozsony. 239–260.

MULTIKULTURALIZMUSRÓL GYERMEKIRODALMI MŰVEK TÜKRÉBEN

A multikulturalizmus napjaink politikai, filozófiai, szociológiai, antropológiai, neveléstudományi diskurzusának egyik leggyakrabban használt kategóriája, a kulturális sokféleség fogalmát jelöli. Maga a kifejezés új keletű, az általa jelölt fogalom tartalma viszont nem, hiszen az emberi civilizációt mindig is etnikai, vallási, nyelvi, kulturális heterogenitás jellemezte. Kulturálisan plurális társadalmak különböző történelmi események eredményeképpen jöttek létre, például kolonizáció, nemzetépítés (különálló kulturális csoportok határok közé helyezése), migráció. (Berry–Portinga–Segall–Dasen, 1992. 43.) Kétségtelen azonban, hogy a 20. század második felétől kezdve a plurálissá válás folyamata megerősödött, amelynek háttérében a gyarmatbirodalmak felbomlása, a megélhetési nehézségek következtében a gazdaságilag fejlett országokba irányuló migráció, háborús konfliktusok, valamint az európai integrációs folyamat állnak. A multikulturalizmus mint jelenség szorosan összekapcsolódik a globalizációval is. A technikai, gazdasági, műszaki fejlődés következtében a nagynak tűnő távolságok eltűntek, az információs és kommunikációs technológiák fejlettségének köszönhetően az egyes kulturális termékek gyorsan és könnyen eljutnak a világ egyik pontjáról a másikra, befolyásolva ezzel az egymástól földrajzilag távol elhelyezkedő országok kultúráját.

A társadalmon belüli pluralizmushoz való viszony alapján három magatartásformát szokás elkülöníteni: az első a monokulturalizmus alapján kialakított álláspont, amely szerint a kisebbségnek alkalmazkodnia kell minden tekintetben a többséghez, azaz a cél a minél teljesebb körű asszimiláció. A második az Egyesült Államokban érvényesülő „olvasztótégely”-politika, amely a régi és az újabb kultúrák teljes összeolvadásával, s ennek eredményeképpen egy új kultúra kikristályosodásával járt. A harmadik álláspont az asszimilációt és az „olvasztótégely” típusú politikát is elutasítja. A multikulturalitást elfogadva abból indul ki, hogy a társadalom minden csoportjának lehetőséget kell adni saját kultúrájának megőrzésére és ápolására.

A fentiekből következik, hogy a multikulturalizmus fogalma két szinten értelmezhető. Az egyik értelmezés szerint a multikulturalizmus deskriptív kategória, amely a modern társadalmak etnikai és kulturális (nyelv, hagyományok, vallás, életstílus, nevelés) sokféleségének leírására szolgál. A multikulturalizmus másik értelmezése viszont normatív, amely a modern társadalmakban megfigyelhető etnikai és kulturális heterogenitáshoz való viszonyt, azaz a többségnek a kisebbségekhez való viszonyulását is magában foglalja. A multikulturalizmus nemcsak a különböző etnikai kultúrák, vallások, politikai nézetek iránti toleranciát és diszkriminációmentességet kívánja meg, hanem mindazon társadalmi csoportok iránt is, akik valamilyen tekintetben (pl. szexuális orientáció) kisebbségként definiálják önmagukat.

A multikulturalizmus normatív értelmezésének gyökerei a posztmodern által meghirdetett értékrelativizmusban és kultúrafelfogásban keresendők. Eszerint minden kultúra egyformán értékes, egyiknek sem lehet előjoga a másikkal szemben, mivel a kultúrák összehasonlításához nem rendelkezünk semmiféle mércével. Minden kultúra törvényei csak saját keretein belül érvényesek.

A multikulturalizmus képviselői nemegyszer szélsőséges túlzásokba esnek. Joseph Raz szerint a liberális demokráciákban a kulturális heterogenitás kihívásaira háromféle válasz született: az egyik a tolerancia biztosítása, a másik a társadalmi diszkrimináció megtiltása, a har-

madik pedig a multikulturalizmus. A multikulturalizmus abban különbözik a diszkriminációtól, hogy az individualista orientációról a kollektív jogokra helyezi a hangsúlyt. Raz egészen odáig elmegy, hogy azt követeli az államtól, többé ne essék szó kisebbségekről és többségről, egyik csoport sem gondolhatja azt, hogy mások az ő türelmétől függenek. A multikulturalizmus tehát nem cél, hanem eszköz, a társadalmi egyenlőség megvalósításának egyik kívánatos formája. (Raz, 1997. 176.)

A kollektív jogok túlhangsúlyozását Kis János is bírálja. A multikulturalizmus posztmodern olvasata – Kis János szerint – az egyenlő emberi méltóság, az emberi személyt megillető egyenlő tisztelet elvének helyébe a kultúrák egyenlő méltóságának és a kultúrák egyenlő tiszteletének az elvét állítja. „Elvásztja a tolerancia elvét az egyéntől, s megfordítja a tolerancia és az emberi jogok viszonyát. Ebben a megközelítésben nem az egyéni jogok korlátozóak a közösségek kollektív jogát saját kultúrájuk fenntartásához, hanem a kollektív jogok az egyéni jogokat. Minden megengedhető, mindent meg is kell engedni, amit egy közösség kollektív szokásai és kulturális gyakorlata szentesítenek.” Kis János szerint ez a toleranciafelfogás a posztmodern relativizmus újragondolására figyelmeztet. Azért nem helyeződhet a hangsúly a kultúrák közötti szembenállásra, mert nemcsak a kultúrák között, hanem az egyes kultúrákon belül, az egyes emberek között is vannak viták, konfliktusok. „Nem igaz, hogy homogén kultúrák csapnak össze homogén kultúrákkal. Minden kultúrán belül tér van nézetkülönbségre – nagyon mély nézetkülönbségre is akár. S egyáltalán nem világos, hogy miként egyazon kultúrán belül is lehetőségek igaz és téves álláspontok, és lehetőségek érvek egy adott álláspont igaz s a másik téves volta mellett, mi zárná ki, hogy két kultúra emberei közt az igazságról és a tévedésről folyjon vita. Amikor például azt vitatják, hogy joguk van-e az iszlám szülőknél az általuk kiszemelt férjhez hozzáadni a lányukat, s joguk van-e megbüntetni a lányt, ha ez a kényszerházasság elől titkos kedveséhez szökik, a vita a szülők s a – többnyire szintén muszlim – lány között zajlik, mert a lány úgy hiszi, semmi rosszat nem követ el azzal, hogy a szívére hallgat”. (Kis, 2007. 4.)

A multikulturalizmust bírálva Vill Kymlicka abból az állításból indul ki, mely szerint a demokratikus berendezkedésű liberális államoknak neutrálisnak kell lenniük az etnikulturális különbségekkel szemben. A kizárólagos hivatalos vallás elvetésének mintájára a liberális államnak az országban lévő különböző nemzeti és etnikai csoportok fölött állva semlegesnek kell lennie ezen csoportok nyelve, történelme, irodalma, programjai tekintetében.

Kymlicka szerint az etnikulturális neutralitás elve egyszerűen mítosz. Történelmileg és koncepcionálisan is hibás az álláspont, hogy a liberális-demokratikus államok etnikulturálisan semlegesek lennének. Kymlicka a neutrális államnak tekintett Amerikai Egyesült Államok példáján keresztül mutatja be, hogy az angol nyelv megtanulásának és hivatalos szituációkban használatának kötelezővé tétele éppen az etnikai kisebbségek integrációját segíti. A modern liberális államokban ugyanis a polgárokat nem az etnográfiai értelemben vett, hanem a közös nyelv és a szocietális intézmények által meghatározott kultúra köti össze.¹ Az államhatalom képes egy országon belül több szocietális kultúra kialakítására is, mint ahogyan ez néhány többnemzetiségű országban (pl. Kanada, Svájc, Spanyolország, Belgium) meg is történik. „Ebből kifolyólag – mondja Kymlicka – az etnikulturálisan neutrális állam eszméje

¹ Kymlicka szocietális kultúrán olyan, egy adott területhez kötődő kultúrát ért, amely a közös nyelven alapul, és amely a szocietális intézmények széles skálájában használatos, mind a nyilvános, mind pedig a magánéletben (iskolák, média, jog, gazdaság, államhatalom stb.). Ez a kultúra lefedi az emberi tevékenységek teljes területét, beleértve a szociális, oktatási, vallási, gazdasági és rekreációs szférát. A szocietális kultúrák szükségképpen plurálisak, egyaránt magukban foglalják a keresztényeket, muszlimokat, zsidókat, ateistákat, a hetero- és homoszexuálisokat, a városi értelmiséget, a falusi parasztokat, a konzervatívokat és szocialistákat stb. (Kymlicka, 1998. 16–20.)

helyett a liberális demokratikus állam egy új modelljét kell feltételeznünk, amelyet a közös nemzet kiépítése és fejlesztése (nemzetépítés) modelljének nevezhetnénk.” (Kymlicka, 1998. 16–20.)

A posztmodern gondolkodás azonban maga is igyekszik reflektálni a multikulturalizmus kiváltotta problémákra, történetesen a kulturális és politikai partikularizmusok elburjánzására, amelyek a mai világ széthullásával és reménytelen káoszba döntésével fenyegetnek. Buden úgy véli, hogy az ún. kultúrákközi fordítás² lenne hivatott megakadályozni ezt a széthullást, és egy új univerzalista perspektívát nyitni az emberiség előtt. Az interkulturális fordítás koncepciója csak a „posztkoloniális és posztmodern identitások posztulált hibriditásának” keretei között bontakozik ki. A hibriditás nem egyszerűen a különböző kulturális identitások keveréke, hanem valamifajta mutáció.³

Az idegen gyarmati uralomtól megszabaduló népek saját nemzetállamokat hoztak létre, ezzel azonban távolról sem szabadultak meg minden függőségi viszonytól. A társadalmi és politikai ellentétek intenzitása napjaink posztkolonialista időszakában sem csökken. A konfliktusok forrása azonban nem az egymással szemben álló kulturális identitásokból ered, hanem a „hibrid identitások belső meghasadtága generálja a konfliktusokat”. A kulturális sokféleség súlypontja ezáltal a kulturális különbségre tevődik át. A kulturális hibriditás képviselői ezzel szembefordulnak a kulturális sokféleséget kölcsönösen elismerő multikulturalizmus eszméjével. A meghasadtág és a kulturális keveredés lehetőséget teremt egy nemzetközi kultúra kialakítására is, s ezzel megkerülhetővé válik a politikai gondolkodás bináris logikája, a politikai elképzelések kiszabadíthatók „az elnyomottak és elnyomók, centrum és periféria, negatív kép és pozitív kép kibékíthetetlen ellentétéből. (Buden, 2003. 2–4.)

A multikulturalizmus és a pedagógia viszonya

A multikulturalizmus a társadalmi alrendszer közül az egyik legnagyobb kihívást mindig is az oktatás számára jelentette és jelenti ma is. A pedagógia hamar reflektált erre a kihívásra, ennek következtében az Amerikai Egyesült Államokban már az 1960-as években létrejött a multikulturális nevelés. A multikulturális nevelést a szakirodalomban gyakran szinonimaként használják az interkulturális neveléssel. (Czahesz, 1995, Forray, 1998⁴) Amerikában és az angolszász területeken multikulturális, a német nyelvterületeken az interkulturális nevelés honosodott meg. (Jelen tanulmányban mi is szinonimaként használjuk a két terminust.)

Az interkulturális nevelés célja, hogy egyenlő nevelési-oktatási lehetőségeket biztosítson a különböző rasszokhoz, nemekhez, etnikai és kulturális csoportokhoz, szociális rétegekhez tartozó diákok számára; olyan attitűdöket, viszonyulásokat, kognitív, verbális és nonverbális képességeket fejlesszen ki, amelyek lehetővé teszik a különböző etnikai kultúrákból, szubkul-

² A kultúrákközi fordítás/interkulturális fordítás fogalma a posztkoloniális diskurzusból származik, megteremtője Homi Bhabha. Nemcsak a kultúrák közötti kommunikáció semleges közegére utal, hanem úgy kell elképzelni, „mint a mi saját kultúránkat magát, mint ennek jelenlegi formáját és emancipatórikus töltetének igazi nevét”. (Buden, 2003. 1–2.)

³ Hogy hogyan is játszódik le a hibriditás koloniális előállítása, Bhabha a következő példán mutatja be. Indiában az angol gyarmatosítók a Bibliát úgy vetették be, mint a nemzeti tekintély szimbólumát, ami egyúttal a kultúrák közötti fordítás aktusa is volt, tehát elidegenedésnek volt kitéve. Indiában kulturálisan félreértették: hogyan jöhet Isten szava az angolok szájából, ha egyszer ezek húst esznek? A gyarmatosító hatalom jelképéből így a kulturális különbözőség jele lett. A hibriditás tehát ennek az elmozdulásnak a neve, az autoritás jeléből a kulturális különbözőség jelébe való elcsúszás. (Buden, 2003)

⁴ Forray R. Katalin megjegyzi, hogy a *multikulturális* szó inkább egy társadalom állapotára utal, míg az *interkulturális* azt is kifejezi, hogy a különböző kultúrák kapcsolatba lépnek egymással.

túrákból érkező individuumok számára a konfliktusmentes kommunikációt. (Mihály, 2001, Karlovicz–Torgyik, 2006) A végső cél tehát: interkulturális kompetencia (Reiser, 2006) kialakítása.

Az interkulturális kompetencia kialakítása azonban csak akkor lesz sikeres, ha nemcsak a formális keretek között zajló direkt nevelés keretében folyik, hanem az indirekt nevelés formáin keresztül is. A kultúrák közötti eredményes kommunikáció megteremtésében kitüntetett szerepe van a médiának és az irodalomnak is. Az intencionális és a funkcionális nevelésnek is fel kell ismernie, hogy az interkulturális kompetenciát kialakító képességeket kora gyermekkortól kezdve, többek között gyermekirodalmi olvasmányok segítségével jelentős mértékben lehet fejleszteni.⁵

Az irodalmi művek tehát direkt vagy indirekt módon a pedagógiai befolyásolás eszközei lehetnek. Az irodalmi szövegek hatásának titka az, hogy a társadalmi jelenségeket egyediségükben, élményszinten ragadják meg. A fikciós narratívák segítenek értelmezni az életet, a problémák megoldásához mintákat közvetítenek, a hőssel való azonosulásnak sokszor traumafeldolgozó szerepe van.

Multikulturalizmus és irodalom

A multikulturalizmus problémája az irodalomban – ahogyan a világban is – kezdetektől fogva jelen van, és az idegennel, a mással való találkozás formájában testesül meg (pl. Odüsszeusz kalandjai). Az európai kultúra idegenképei közül a középkorban és a felvilágosodás idején a két legismertebb: a pogány, valamint a civilizálatlan vadember toposza. Az irodalmi művek az idegennel való találkozásból eredő konfliktust azzal oldják fel, hogy az európai keresztény kultúra felsőbbrendűségébe vetett hit következtében az idegen asszimilálódik: a pogány megtér, a vadember pedig civilizálódik.⁶ A romantika idején kialakuló illúzióvesztés, a civilizált Európában kialakuló idegenség-élmény jelentős mértékben átalakítja a más, Európán kívüli kultúrákhoz való viszonyulást. Megjelenik az orientalizmus, az egzotikum iránti vonzódás; a másfajta kultúra a romantikus hősök számára a menekülés terepe lesz, mivel a romatlanság illúzióját kelti.⁷ A 19. század végétől kezdődően, a különböző etnikai kultúrák megjelenítése mellett a polgári társadalmakban meglévő, sokszor extrém szubkultúrák is az irodalmi ábrázolás tárgyává válnak. S mindez a 20. század második felétől a multikulturalizmus ideológiájának megjelenésével tovább fokozódik.

Az idegentapasztalás, a mássággal való találkozás a gyermekeknek szánt olvasmányokban is megjelenik. Mivel a 18. század végéig nem volt különbség a gyermekeknek és a felnőtteknek szánt olvasmányok között, a gyermekolvasók is a középkori kereszténység és a felvilágosodás által meghatározott idegenképpel találkoztak. A gyermekirodalom és a „felnőttirodalom” különválása után kialakult egy didaktizáló, az esztétikai szempontokat háttérbe szorító, a pedagógia szolgálóleányaként funkcionáló gyermekirodalom, amely bizonyos témákat (pl. az etnikai és a szubkulturális sokféleségből eredő konfliktusokat) vagy kizárt, vagy csak leegyszerűsítve jelenített meg a gyerekeknek és ifjaknak szánt olvasmányokban.

⁵ A magyar gyermekirodalomban hosszú időn keresztül – német mintára – a kissé terjengős gyermek- és ifjúsági irodalom terminus volt használatos. Jelen tanulmányban a napjainkban (angol, orosz, francia minták alapján) elterjedő egyszerűbb *gyermekirodalom* terminust használjuk, amely magában foglalja a kamaszoknak szóló irodalmat, valamint az ismeretterjesztés és a szépirodalom határán álló műveket is. (Komáromi, 1999)

⁶ Ld. Roland ének, Robinson.

⁷ Példaként említhetjük Puskin *Cigányok* című poémáját, amelyben a főhős, a kiábrándult Aleko egy cigánytáborban véli megtalálni a boldogságot.

A posztmodern értékrelativizmus és a 20. század második felében etnikai szempontból multikulturálissá váló társadalmak által felvetett problémákra a neveléstudományban megjelenő újfajta gyermekkép és gyermekfelfogás hatására először az amerikai, nem sokkal később pedig a nyugat-európai, skandináv és a magyar gyermekirodalom is reflektált.

Az amerikai gyermekirodalom

Az etnikai sokféleség, a kisebbségek ábrázolása az amerikai gyermekirodalomban az 1960-as évektől kezdődően, a polgárjogi mozgalmak kiváltotta multikulturális nevelés megjelenésével egy időben jelentkezett. Napjainkra már több olyan kutatás is készült, amely nemcsak a reprezentációt, hanem a reprezentáció milyenségét, azaz a reflektált megjelenítést veszi górcső alá. A vizsgálatok megállapították, hogy a gyermekkönyvekből többnyire eltűnt az afroamerikaiakat durván sértő ábrázolás, kiküszöbölték a szélsőséges sztereotípiákat. Ugyanakkor azt is megjegyzik, hogy „továbbra is elcsépelte témákat és motívumokat használnak, de nem terjednek ki olyan területekre, amelyek Amerika kulturális sokszínűségének kreatívabb értelmezését nyújtanák a fiatal olvasók számára”. (*Garcia és munkatársai*, 1988 – idézi *Gay*, 2000. 173.) Ugyanezt erősítették meg az ázsiai amerikaiakat ábrázoló gyermekirodalom kutatói is. A tizenegy ázsiai származású amerikai csoport közül közül eleve csak hat szerepelt a könyvekben. Az ázsiai amerikaiakat egzotikus, titokzatos, ugyanolyan külső vonásokkal rendelkező emberekként állították be. Úgy szerepeltették őket, mint akiknek minden vágya az, hogy olyanok legyenek, mint a fehérek, s akik a jó kisebbségi magatartás igazi példaképei, akik konfliktusok esetén mindig a fehérekre számíthatnak. Az 1990-es évek végén készült mexikói amerikaiakkal kapcsolatos vizsgálatok már fejlődést mutatnak. A regények kevesebb sztereotípiát alkalmaznak, a mexikói amerikaiakat szélesebb feladatkörökkel ruházzák fel, modernbb életvitellel szerepeltetik. Mindez azonban csak a férfiakra vonatkozik. A nők ábrázolásában az erőteljes sztereotipizálás még mindig fennmaradt. Gyakran ábrázolják őket hagyományos haj- és ruhaviselettel, sokat táncolnak, énekelnek. Fő feladatuk a házimunka.

Más vizsgálatok több pozitív eredményt is felmutatnak. (*Heller*, 1997, *Hafen*, 1997) Heller az afroamerikai származású apákat vizsgálta, és azt állapította meg, hogy többnyire pozitív szerepben jelenítettkék meg őket (részét vesznek a gyerek etetésében, nevelésében, háztartási munkákat végeznek, szakmai és gazdasági ügyeket intéznek stb.). Hafen pedig az őshonos kisebbség, az indiánok ábrázolását tanulmányozta. Kutatásai kedvező tendenciáról számolnak be. A tankönyvek és a korábbi gyermekregények egysíkú, egzotikus figurái után üdítően hat a hagyományos törzsi örökséget és a kortárs kultúrát ötvöző olyan ábrázolás, amely azt mutatja meg, hogy az őshonos amerikaiak hogyan értelmezik újra saját erejükből identitásukat. (*Gay*, 2000. 175.)

A nyugat-európai és a skandináv gyermekirodalom

A nyugat-európai gyermekirodalomban az 1970-es évektől kezdődtek jelentős változások. Egyrészt elindult egy tabutörési, tekintélyromboló folyamat, amely az új gyermekfelfogás következménye: a gyermeket a felnőttekkel azonos jogok illetik meg, mivel a felnőttekkel közös világban élnek, tehát nem lehet előtűk tabuként kezelni e közös világ összefüggéseit és problémáit; olvasmányaikban azzal a világgal kell találkozniuk, amelyben élnek. A legfontosabb társadalmi változások, amelyek leginkább megérintették a gyermekirodalmat, a következők: feloldódtak a családon belüli patriarchális struktúrák; a nemi szerepek határai elmosódtak, a társadalom tagjainak felfogása megváltozott az erkölcsről, értékekről, így például a családról és a házasságról is; megváltozott a mássághoz való viszony; felgyorsult a gyerekek és a pubertáskorúak fejlődése, ennek következtében hamarabb jelenik meg az életükben a szexualitás; a gyerekek és a fiatalok szerepéről és státusáról, jogairól és kötelességeiről alkotott

nézetek sora átalakult; a nyugat-európai társadalmak többsége a migráció következtében multikulturálissá vált. (*Gansel, 1999, Steinz–Weinmann, 2000. 121.*)

A modern német nyelvű gyermekirodalomban ennek következtében egy új műfaj született, amely a problémaközpontú gyermekregény elnevezést kapta. A problémaközpontú gyermekregény realista, szociálkritikus elkötelezettségű, nem akarja megszépíteni a valóságot, hanem reflektál a társadalmi problémákra, és a reális konfliktusok talaján megoldási lehetőségeket kínál a fiatalok számára. (*Lipócziné, 2003*) Számos gyermekregény született és születik napjainkban is ebben a műfajban.⁸ Ebbe a tematikába illeszkednek Renate Welsh⁹ művei is, akinek alkotásait a másság jelenségének ábrázolása markánsan meghatározza. Műveiben különböző perspektívákból láttatja az idegenséget, váltogatva a pszichológiai, szociológiai és kultúranropológiai nézőpontokat. Regényeiben az idegenség három formája, a történeti, interkulturális és az ún. radikális idegenség¹⁰ is megjelenik. A *Johanna, a Besuch aus der Vergangenheit* és a *Dieda oder das fremde Kind* című regényekben a történelmi idegenséggel kell szembenézniük a hősöknek; a kulturális másság, az interkulturális idegenség motívuma van jelen a *Spinat auf Rädern*, valamint az *Ülkü, das fremde Mädchen* regényekben. Az idegenség harmadik formája, a radikális idegenség, a halál és betegség problémája kerül a *Drachenflügel* és az *Eine Hand zum Anfassen. Ein Briefroman* című regényekben.¹¹ Renate Welsh regényei több befogadói réteghez, így a felnőttekhez is szólnak. Olyan nyitott, többdimenziós művek, amelyek identifikációs lehetőségeket nyújtanak az idegenségproblematika megértésére, feldolgozására és továbbgondolására. (*Dankó–Kovács, 2009*)

A skandináv gyermekirodalom iránt a magyar gyermek és felnőtt olvasóközönség érdeklődését az 1972-ben magyar nyelven is megjelent *Ami a szívedet nyomja* című verseskötet keltette fel. A kötetben szereplő prózaversek/gyermekmonológok egyrészt a formájukkal, másrészt pedig őszinteségükkel váltottak ki meglepetést, sokszor idegenkedést felnőttekből, szülőkből, pedagógusokból és gyermekekből egyaránt.

A skandináv, holland multikulturális gyakorlatból eredően az 1990–2000-es években született gyermekirodalmi művek is igen fogékonyak a másság, az idegenség megjelenítése iránt. Példaként hadd említsük meg az egész Európában elterjedt és népszerűvé vált Béka-sorozatot. Max Velthuis holland író-grafikus könyve 2005-ben jelent meg először magyar nyelven (*A béka és az idegen*), s a mássághoz való sztereotípiákkal megterhelt előítéletes viszonyulást tárja a gyerekek elé egy állatmese formájában.¹²

⁸ Ursula Wölfel regényei, mint pl. a *Die grauen und die grünen Felder* (1970), felkeltették az érdeklődést a világ távolos földrészein élő gyermekek sorsa iránt; Peter Härtling: *Das war der Hirbel* (1973) című regénye a fogyatékkal élő gyerekekre irányította a figyelmet; a külföldi munkavállalók gyerekeinek sorsáról szól Ute Kirchberg: *Selim und Susanne* (1978) című regénye; a válás miatt csonka családkban felnövő gyerekek állnak Eveline Hasler: *Der Sonntagsvater* és Peter Härtling *Theo haut ab* című regényeinek középpontjában.

⁹ Renate Welsh osztrák író, számos sikeres gyermekregény elismert szerzője.

¹⁰ Bernhard Waldenfels csoportosítása alapján (2004).

¹¹ Mint ahogy a fentebb említett regények nagy része, sajnos Renate Welsh művei mind a mai napig nem olvashatók magyar nyelven.

¹² Ehhez hasonló David McKee magyar nyelven is kiadott *Elmer*-sorozata (Könyvmolyképző, 2004) is, amelynek főhőse egy foltelefánt. Elmer azt gondolja, hogy a többiek biztosan azért nevetnek rajta, mert más, mint ők. Szürkére festi magát, és komolyan kezd viselkedni. Rájön, hogy komoly szürkének lenni még rosszabb, így visszaváltozik színésszé, s ennek minden elefánt örül. Ugyancsak ezzel rokonítható Emma Demon *Sokszíniú Világunk* sorozata, amelynek *Az emberek* című darabja (Aréna Kiadó, 2000) tréfás, kedves módon ünnepli a világ gyermekeinek sokféleségét. Mindkét könyv elsősorban óvodás és kisiskolás korú gyerekeknek szól.

A skandináv gyermekirodalomban az utóbbi időben sok „tabudöntőgető” mű született, amelyek magyarországi megjelenése megosztja a kritikusokat és az olvasóközönséget. Olyan, a szépirodalom és az ismeretterjesztő irodalom határán egyensúlyozó művekről van szó, amelyek elsősorban a hat–tíz éves korosztályt szólítják meg. Pernilla Stalfelt¹³ könyvei ezek: *Ka-ki könyv*, *Halál könyv*, *Szeretlek könyv* és a *Ne báníts! Könyv*, amelyek egy része már a címmel is provokál. Egyrészt azért, mert a posztmodern kulturális relativizmus jegyében olyan kérdéseket tesznek fel, olyan helyzeteket sorakoztatnak fel, amelyeknek a kanonizációja nálunk még nem történt meg. (De vajon meg kell-e történnie egyáltalán?)

A könyvsorozat darabjai a dekonstrukcionista multikulturalizmus jegyében születtek, amely nem ért egyet a leegyszerűsített, álinaiv, sztereotipizált ábrázolásokkal, bevallja, hogy az interkulturális konfliktusokra, súrlódásokra nem tud kész megoldásokat nyújtani. Nem hisz a statikus nemzeti-etnikai struktúrákban, azt hangsúlyozza, hogy minden identitás (nemzeti, etnikai, vallási, nemi stb.) kikerülhetetlenül hordoz magában más struktúrákból való elemeket, amelyek egymásba mozdulása állandó, így hibrid identitások jönnek létre. Pernilla Stalfelt könyveiben különböző identitású emberek (nudisták, punkok, királylányok, angyalok, feketék stb.) vonulnak fel, ebben a világban minden megfér, minden dolog a nevetés tárgyává válik. „A sokaságból itt karnevál lesz (abban az értelemben, ahogyan azt Bahtyin leírta). A ki-nevetés egyformán kijár itt mindenkinek, aki most nevet, azon hamarosan a többiek fognak nevetni. Ünnepről van szó ugyanis, az ünneplés apropója pedig nem az egyik vagy másik ideológia győzelme a másik felett, hanem maga a vélemények sokszínűsége, a különbözőségek együttléte, nevetés általi neutralizálódása és demokratizálódása.” (Nagy, 2008)

Pernilla Stalfelt könyvei formájukat tekintve is sajátosan posztmodernek: képregényesített ismeretterjesztő könyvek, amelyek állítások helyett feltételes módban megfogalmazott kérdéseket tesznek fel.

A magyar gyermekirodalom

Az önálló, a felnőttek irodalmától önmagát elhatároló, a direkt pedagógizáló-moralizáló hagyományoktól megszabaduló magyar gyermekirodalom a 19. század végén, 20. század elején jelent meg. Ez az időszak az epikai műfajokban (regény, elbeszélés, novella, mese, meseregény) remekművek sorát teremtette. Gondoljunk csak Móra Ferenc, Gárdonyi Géza, Molnár Ferenc, Karinthy Frigyes műveire! Ha a másság, a különböző etnikai és szubkulturák szemszögéből tekintünk az ebben a periódusban született művekre, azt állapíthatjuk meg, hogy ha csak részlegesen is, de felbukkan bennük a kulturális sokféleség, a különböző identitások iránti tolerancia megjelenítése. Gárdonyi Géza *Kék paradicsom*, *liliom* című elbeszélése a cigány gyerekek iskolai szocializációjának, integrációjának kérdését ugyan romantikus sémák és sztereotípiák alapján (pl. zene iránti fogékonyság, muzsikálás), de a kor szintjén mégis kielégítően válaszolja meg. Gárdonyi más elbeszélései (*Az én falum darabjai*), Móra *Kincskereső kisködmöne*, novellái, Móricz ifjúsági regényei (*Pipacsok a tengeren*, *Légy jó mindhalálig*) reflektálnak a kor legnagyobb szociális konfliktusára, a szegénységre. Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk* című regénye pedig egy-egy figura alakjában a társadalmi rétegzettség mellett a nemzetiségeket is megjeleníti. Olyan művek születtek tehát ebben az időszakban, amelyek a mai német ifjúsági és gyermekregényekhez hasonlóan nem kerültek meg a társadalmi traumák és a sokféleség gyermekirodalmi művekben való ábrázolását.

A 20. század második felében, a szocialista-kommunista fordulat után a művek egy részében megmaradt a másság iránti érzékenység, mindez azonban többnyire ideológiával átitatott

¹³ Pernilla Stalfelt svéd gyermekkönyvíró és -illusztrátor.

köntösben jelent meg. A *francia kislány* című regény (1963) a más nemzeti identitásból származó idegenség okozta iskolai beilleszkedési nehézségeket mutatja be, természetesen az internacionalizmus szemszögéből. Ebben az időszakban született Halasi Mária *Utolsó padban* (1963) című lányregénye is, amely egy fővárosba került cigány család tagjainak, elsősorban a kislánynak, Katinak a sorsát mutatja be az elszigeteltségtől az integrációig. A történetet különösen az elbeszélés mód teszi átélhetővé. A szabad függő beszéd lehetőséget ad az olvasónak, hogy az eseményeket a főszereplő, Kati szemszögéből lássuk, és vele együtt éljük át azokat a megaláztatásokat, amelyeket a többszörösen is különböző kultúrák (etnikai, lokális, szociális) találkozásából eredő összeütközések jelentenek. A regény a mai olvasó számára sok tekintetben idejétműltnak, sematikusnak, helyenként didaktikusnak tűnik, de mind a mai napig a legsikeresebb kísérlet a cigány gyerekek konfliktusokkal terhelt iskolai szocializációjának reflektált reprezentációjára.

Mi történt az utóbbi harminc évben, a rendszerváltás előtti és az azt követő időszakban? A modern magyar gyermekregények nem tudtak/nem tudnak (nem akartak/nem akarnak?) érdemi válaszokat adni a társadalmi problémákra. Nem alakult ki egy olyan problémaközpontú gyermekregény-műfaj, amely az etnikai és kulturális másságra kívánt volna reflektálni. (Néhány kísérlet született csupán, pl. Kardos Péter–Nyári Gábor *Cigánylabirintus* című munkája; vagy Darvasi László *Trapiti* című regénye, amely a történelmi idegenség, a múltfelejtés, a múlttal való szembenézés problémáját dolgozza fel egy gyermekregény kereteiben). (Győri, 2009. 3.) A másság, az idegenhez való viszonyulás megjelenítése sokáig többnyire csak metaforikus-szimbolikus formában, Lázár Ervin és Csukás István meséiben, meseregényeiben bukkant fel.¹⁴

A 2000-es években, egyre több gyermekkönyvkiadó, különösen a Csimota jóvoltából viszont sok olyan, az irodalom és az ismeretterjesztés határán álló mű született, amely direkt módon irányította a gyerekolvasók és a szülei figyelmét a másság problematikájára. Ilyen érdekes kísérletnek tartjuk a *Beszél a kéz* című sorozatot, amelynek ezidáig három kötete jelent meg. Az első kötet (2004) siket és halló gyerekek számára játékos ismerkedés a jelnyelv világával, a második (2005) a járműveket és a közlekedést jeleníti meg kézjelek segítségével, a harmadik, a *Vaker* címet viselő kötet (2007) a fiatalok által használt szavak, kifejezések kézjelekkel való kifejezésére tanít meg.¹⁵

A Csimota Kiadó által megjelentetett könyvek multikulturális szemlélete a szexuális másság¹⁶ gyermekek számára való megjelenítésére is kiterjed. Az *Egyszervolt* című mesegyűtemény (2006) tizenkét klasszikus és tizenkét mai mesét tartalmaz. A modern mesék között szerepel Bódis Kriszta *Csipke Józsika* című írása, amely a szexuális másságról szól. A mese meglehetősen nagy felháborodást váltott ki némely olvasóból – nem az ilyen jellegű másság elutasítása, hanem a gyermekek elé tárása miatt.

A Csimota Kiadó és az Irodalmi Centrifuga Alapítvány közös vállalkozásba kezdett 2008-ban a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával. A kiadó és az alapítvány egy mesesorozatot indított el, amelynek tervezett darabjai az etnikai/nemzeti identitásról, az emberiség sokszínűségéről, a másságban rejlő értékekről és ezek elfogadásáról szólnak. 2009-ben a sorozat két

¹⁴ Lázár Ervin *Négyszögletű kerek erdő, Bikfi bukfcenc bukferenc*, vagy Csukás István *Süsü, a sárkány című műveire gondolunk.*

¹⁵ A *Beszél a kéz* kötetek szerzője, Vincze Tamás, jelnyelvoktató, aki két hónapos kora óta siket.

¹⁶ Nyugat-Európában is meglehetősen nagy port vert föl egy ugyanilyen témát feldolgozó könyv, a holland szerzőpáros, Linda De Haan és Stern Nijland *King and King* című mesekötete, amelynek egy meleg királyfi a főszereplője. Bertie herceg vándorútra indul, hosszasan válogat a neki feleségül kínált herceg- és királykisasszonyok között, de egyik sem nyeri el a tetszését. Végül egy királyfit választ, és vele él boldogan, míg meg nem hal.

mesekönyve látott napvilágot: Böszörményi Gyula *Emberke színe és Finy Petra A Fehér Hercegnő és az Arany Sárkány* című meséje.

Böszörményi Gyula meséje a teremtésmítoszok mintájára íródott. Ég atyácska és Hold anyóka közösen hozzák létre a világot: A Napot, Földet, tengereket, síkságokat, hegyeket; a földet benépesítő tarka növényeket, állatokat. Az ember teremtésénél azonban elakadnak, ez bizonyul számukra a legnehezebb feladatnak. Sokáig önmaguk sem értik, miért elégedetlenek a megalkotott lénnel. Majd rájönnek: ha a szaporodás következtében minden ember ilyen lesz, az egyformaság, a sápadt fehér színű bőr túlságosan unalmas és összekeverhetővé teszi őket. Ezért arra az elhatározásra jutnak: nem egy, hanem több embert gyúrnak egyszerre, s különböző színűre festik őket: „Az egyik magas volt és nyúlánk, a másik alacsony és keménykötésű, a harmadik közepes, a negyedik acélos izmú, az ötödik meg szinte töpszli.” Az első emberke bőre halovány rózsaszín lett, a másodiké barna, „mint a bölcs fák öreg kérge”, a negyediké ébenfekete, az ötödiké pedig bronzvörös, „mint a lenyugvó Nap utolsó, csendes sugarai”. A megteremtett emberek látványa azonban Hold anyókéban aggodalmat kelt: a különbözőség nem fog-e viszályt szítani közöttük, nem fogja-e valamelyikük az gondolni, hogy ő az istenek kegyeltje. Férje, Ég atyácska azzal nyugtatja meg: természeti csapásokkal figyelmeztetni majd őket a békességre. Ezután életet lehel „gyermekéi” lelkébe, s útjukra bocsájítja őket. Hold anyóka aggodalma viszont nem csitul: „... kiült a felhő szélére, és két tenyerébe hajtva arcát, sírdogálni kezdett. – Bárcsak értenék a villámok, viharok, meg a föld rázkódásának üzenetét – suttopta magának. – Bárcsak megértenék a kis ostobák...!”

Böszörményi Gyula meséjének üzenete: az emberek bőrszínüktől függetlenül egyenlők, a teremtő istenek egyforma szeretettel alkották meg a különböző rasszokat. A történet lezáratlansága viszont nyitva hagyja a kérdést: vajon meghallják-e egyszer a viszálykodó emberek a megbékélésre intő isteni figyelmeztetést?

Finy Petra *A Fehér Hercegnő és az Arany Sárkány* című meséjének a másságból eredő magányosság a témája. A kínai Báí hercegisasszony szépsége határtalan: „járása lassú és puha, mint a vadászó darué, dereka és csípője ringatózó, mint a mandarinrécék farka, szeme villanása pedig úgy szikrázott, mint a császár számára rendezett tűzijátékok az égen”. Ennek ellenére a kérőknek jelentkező hercegek nem választják párjuknak, mivel bőre „taszítóan fehér”. A hercegnő emiatt nagyon szomorú. Barátja, az Arany Sárkány¹⁷ megígéri, hogy elviszi a Fehér Birodalomba, hátha ott rátalál a boldogságra. A Fehér Birodalomban újabb csalódás éri Báí kisasszonyt: a fehér hercegek azt kifogásolják, hogy cérnavékony, ferde vágású szeme van. Az Arany Sárkány most a Száműzöttek Országába menekíti a hercegisasszonyt, ahol sokféle ember él: sovány, kövér, magas, alacsony, fekete bőrű, öreg, fiatal stb. A hercegnő mássága ebben a világban nem kelt feltűnést. Már-már úgy tűnik, hogy a remélt boldogságot is megtalálja Ming herceggel az oldalán, aki ugyanolyan fekete hajú, fehér bőrű és vékony szemű, mint ő. Báí kisasszony öröme azonban hamar elillan, amikor a herceg arra kéri: „te szépséges lány, osztozz velem a gyűlöletben, melyet a hétköznapiak és az átlagosak iránt érez a népem”. Ezután a hercegnő azzal a kéréssel fordul sárkánybarátjához, vigye el a Sárkány Mesterhez, hogy ő is Sárkánnyá változhasson. „Azóta Fehér Sárkánnyá járja az eget, ő felügyeli a levegőt és a lelkeket, ő űzi ki onnan a sötétséget, és ő tölti meg égi világossággal a bensőnket.”

Finy Petra meséje igazi „duplafedelű” könyv, nemcsak a gyermekolvasók, hanem a felnőttek számára is komoly üzenetet közvetít: a multikulturalizmus problémájának összetettségére hívja fel a figyelmet. Minden kultúrának saját, belső rendszere van, amelynek elemei csak az

¹⁷ A kínai mitológiában a sárkány a négy mágikus állat egyike. Alakváltó képességgel rendelkezik, szárnyak nélkül repül, és mindig jót tesz az emberekkel.

adott rendszeren belül értelmezhetők: amíg a sárkány az európai kultúrában az ember életére törő gonosz megtestesítője, addig a kínai kultúrában éppen ellenkező szerepe van: a császárt szimbolizáló pozitív jelkép, bölcs, jóságos és védelmezi az embereket. Ming herceg magartatása pedig megkérdőjelezi azt a sztereotípiát, mely szerint a többség–kisebbség dichotómiában mindig a kisebbséghez tartozó másság testesíti meg a jót. Bái hercegnő metamorfózisa, világból való kimenekülése nyugtalanító, továbbgondolásra sarkalló mesezárlat, mely szerint a földi létezők világában a másság elfogadása és konfliktusmentes megélése azért lehetetlen, mivel a többség és kisebbség között antagonisztikus, feloldhatatlan ellentét feszül: a többség számára a kisebbség, a kisebbség számára pedig a többség testesíti meg a másságot.

Összegzés, következtetések

Jelen tanulmányban a multikulturalizmus gyermekirodalmi művekben való megjelenítésének összefoglalására tettünk kísérletet. A multikulturalizmus fogalmának értelmezése során igyekeztünk felvillantani a posztmodern dekonstrukciót, valamint a modern politikai filozófiában megjelenő multikulturalizmuskritikát is. Ezután vázlatos körképet adtunk arról, hogyan reflektál az amerikai, a nyugat-európai (elsősorban a német, a skandináv), valamint a magyar gyermekirodalom a kulturális sokféleségre.

A vizsgálat során más-más szemszögből közelítő forrásokra támaszkodtunk: az amerikai gyermekirodalom kapcsán olyan szekunder irodalmat használtunk fel, amely az etnikulturális és szubkulturális heterogenitás gyermekirodalmi művekben való reprezentációját vizsgáló kutatásokat összegzi. A német nyelvű és a skandináv gyermekirodalom bemutatása kapcsán témákat és tendenciákat felvázolva, konkrét szerzőket és műveket megemlítve arra igyekeztünk összpontosítani, hogyan váltak és válnak a gyermekeknek szóló művek a társadalmi-szociális érzékenység, az interkulturális kompetencia kialakításának eszközeivé. A magyar gyermekirodalom multikulturalizmushoz való viszonyának áttekintése során pedig egy-két esetben konkrét művek üzenetét részletesebben is kibontottuk.

Összegezősképpen megállapíthatjuk, hogy a mai gyermekirodalmi művek nemcsak leírják a sokféleséget, hanem többnyire reflektálnak is a másságra. S ha globálisan vizsgáljuk a műveket, akkor azt látjuk, hogy a multikulturalizmus leíró és normatív értelmezése, a másság iránti tolerancia és diszkriminációmentes magartatás, a posztmodern értékrelativizmus, az etnikai és kulturális sokféleségből eredő konfliktusok, a multikulturalizmus dekonstruktív meghaladása egyaránt tematizálódnak bennük.

Az amerikai, német nyelvű, a skandináv és a magyar gyermekirodalom vizsgálata összehasonlításra is alapot ad. Nyilvánvaló, hogy a társadalom állapota, az adott államoknak a multikulturalizmushoz való viszonya határozza meg a gyermekirodalmi művekben a kulturális sokféleség megjelenítését és mértékét.

Az amerikai társadalomban a multikulturalizmus problémája mindenekelőtt a különböző etnikai kultúrák együttélésében realizálódik. A polgárjogi mozgalmak hatására itt jelent meg leghamarabb a multikulturális nevelés, ennek következtében a gyermekirodalom is hamar reagált az etnikai sokféleségre, s napjainkra már ennek kritikai felülvizsgálata is elindult.

A német nyelvű gyermekirodalom fejlődésében a '68-as baloldali mozgalmak, valamint a külföldi munkavállalók tömeges megjelenése játszottak döntő szerepet, így alakult ki egy igen erős kritikai beállítottságú, szociálisan és kulturálisan érzékeny gyermekepika, amely többek között – jó értelemben vett – alkalmazott irodalomként az interkulturális nevelés, interkulturális tanulás szolgálatába szegődött.

A skandináv gyermekirodalmi művek pedig azt a természetes toleranciát tükrözik, ahogyan a jóléti államok viszonyulnak mindennemű mássághoz, legyen az etnikai, szexuális vagy más egyéb. Ezek a művek gyakran a posztmodern értékrelativizmus jegyében születő, formájukat, műfajukat tekintve is rendhagyó művek.

A magyar gyermekirodalomban a másság modern reprezentációja csak a 2000-es évektől kezdett el direkt módon tematizálódni. A skandináv mintákat követő gyermekkönyvek mellett a legújabban megjelenő mesék a magyar gyermekirodalom esztétikai hagyományának folytatói, amelyek a multikulturalizmus problematikáját összetettségükben ragadják meg. Egyelőre hiányoznak azok a szociális és etnikai vagy szubkulturális érzékenységet mutató gyermekregények, amelyek hős- vagy témaválasztásukkal a halmozottan hátrányos helyzetű, (mélyszegénységben élő, cigány kisebbséghez tartozó stb.) gyerekek, fiatalok problémáira reflektálnak.

Mindez a magyarországi neveléstudomány, a magyarországi iskolai és iskolán kívüli multikulturális/interkulturális nevelés számára is kijelöl néhány feladatot: nagyobb hangsúlyt fektetni a gyermekirodalmi művek médium szerepére; figyelemmel kísérni a gyermekkönyvpiac friss kínálatát, és a jelenlegi gyakorlatnál fokozottabban támaszkodni rájuk az iskolai multikulturális/interkulturális nevelésben. Intenzívebben szerepeltetni új szövegeket, szövegrészleteket az olvasókönyvekben és más tankönyvekben; ügyelni arra, hogy ezek ne csak formálisan tegyenek eleget a kisebbségek iránti tolerancia és diszkriminációmentesség követelményének. Támogatni a gyermekkönyvkritikát olyan tájékoztató pontok kijelölésével, amelyek nemcsak esztétikai, hanem pszichológiai-pedagógiai szempontból is segítenek szülőknak, pedagógusoknak, ifjú olvasóknak eligazodni a posztmodern sokféleséget megtestesítő könyvpiaci kínálatban.

IRODALOM

- Altmannsberger, Matthias (2002): *Interkulturelles Lernen mit Hilfe von Kinderliteratur*. Dokument Nr. 8425 aus den Wissensarchiven von Grin.
- Berry, J. V.–Portinga, Y. H.–Segall H. M.–Dasen, P. R. (1992): Etnikai csoportok és kisebbségek. In: Cs. Czahesz Erzsébet: *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító- és tanár szakos hallgatók számára*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1998. 43–65.
- Buden, Boris (2003): Kultúrák közti fordítás (hibriditás). *Lettre*, 51. sz. www.c3.hu/scripta/lettre/lettre51/boris_buden.htm. A letöltés dátuma. 2010. 03.10.
- Cs. Czahesz, Erzsébet–Lesznyák Márta (1995): Multikulturális oktatási koncepciók. In: Cs. Czahesz Erzsébet: *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító- és tanár szakos hallgatók számára*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1998. 7–18.
- Dankó-Kovács Réka (2009): *Az idegenség aspektusai Renate Welsh gyermek- és ifjúsági regényeiben*. Doktori értekezés tézisei. Debreceni Egyetem, Irodalomtudományi Doktori Iskola, Debrecen.
- Forray R. Katalin–Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyerekek szocializációja*. Aula Kiadó, Budapest. 7–141.
- Gansel, C. (1999): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*. Cornelsen Verlag, Berlin.
- Gay, Geneva (2000): Etnikai és kulturális sokszínűség a tananyagban. In: Torgyik Judit (szerk.): *Kulturálisan érzékeny iskola*. Educatio Kht., Budapest 2008. 167–215.
- Győri Hanna (2009): Cigányok az ifjúsági irodalomban. *Irodalmi Centrifuga*. www.elofolyoirat.blogspot.com/gyori-hanna-ciganyok-az-ifjusagi-html. A letöltés dátuma: 2010. 03.10.
- Karlovič János Tibor–Torgyik Judit (2006): *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium, HEFOP Iroda, Budapest.
- Kis János (2007): Emberi jogok egykor és most. *Beszélő*, 12. évfolyam, 1. sz.
- Komáromi Gabriella szerk. (1999): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Kymlicka, Will (1998): Etnikai kapcsolatok és a nyugati politikai elmélet. *Symposion*, 22–23. sz. 15–53.
- Lipócziné Csabai Sarolta (2004): A modern német gyermek- és ifjúsági irodalom. *Csodaceruza*. www.csodaceruza.com/cikk_nemetir2.htm. A letöltés dátuma: 2010. 03. 10.

- Mihály Ildikó (2001): Multikulturális nevelésről a világban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.
- Nagy Boldizsár (2007): *Kritikus vagyok*. www.kritikusvagyok.hu. A letöltés dátuma: 2010. 03.10.
- Raz, Jozeph (1997): Multikulturalizmus liberális szempontból. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Reiser, Philumena (2006): *Interkulturalität in der Kinder- und Jugendliteratur. Möglichkeiten und Grenzen des Interkulturellen Dialogs*. Tectum Verlag, Marburg.
- Steinz, J.–Weimann, A. (2000): Die Kinder- und Jugendliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In: *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Schneider Verlag, Hohengehren.
- Waldenfels, Bernhard (2004): A idegen konstitúciójának dilemmája. In: Biczó Gábor (szerk.): *Az idegen*. Variációk Simmeltől Derridáig. Csokonai Kiadó, Debrecen.

A ROMANI (LOVÁRI) NYELV OKTATÁSÁNAK HELYZETE

A cigány nyelvek – lovári és beás – ma azon nyelvek közé tartoznak, amelyeket a közoktatás minden szintjén anyanyelvként lehet oktatni, amennyiben a diákok szülei igénylik azt. Ám nem rendelkezünk olyan teljes körű adatgyűjtéssel, amelynek alapján megállapítható lenne, az ország mely óvodájában, iskolájában folyik e nyelvek oktatása. Ennek következtében nem tudjuk, kik oktatnak, milyen tankönyvet használnak, kik tanulnak, és milyen eredménnyel folyik a nyelvtanítás.

A PTE Romológia Tanszéke másodnyelvi kutatást szervezett, amelynek keretében azokat a közoktatási intézményeket kerestük fel, ahol valamelyik magyarországi cigány nyelvet tantervszerűen tanítják. (A cigány/beás nyelvvél Pálmáiné dr. Orsós Anna, a cigány/romani nyelvvél Lakatos Szilvia foglalkozott.)

Az adatgyűjtés célja nemcsak az volt, hogy feltérképezzük azokat az iskolákat, óvodákat, ahol a beás vagy romani nyelvet is oktató cigány kisebbségi programot működtetnek, hanem megvizsgáltuk e programok működését, hatékonyságát, felépítését és tartalmát, a normatíva felhasználását is. Továbbá azt, hogy az ezen intézményeket fenntartó települési önkormányzatoknak, illetve a helyi kisebbségi önkormányzatoknak, támogató civil szervezeteknek mi a véleményük a programról, milyen a kapcsolatuk a nyelvet oktató iskolákkal, óvodákkal, valamint tényleges jogkörük és beleszólásuk van-e a programok működésébe. Célunk volt összegyűjteni, hogy milyen tankönyveket, munkafüzeteket, oktatási segédanyagokat használnak a nyelv tanításához.

A romani nyelv helyzete a magyarországi közoktatásban

Magyarországon három cigány csoport él: az oláh-cigányok (21%), a magyarcigányok, azaz romungrók (70%) és a beások (9%). Az adatok a Kemény István vezette, 1971-es országos kutatásból származnak. (Kemény, 1976) A romani nyelvet az oláh-cigányok beszélik, de sajnos már egyre kevésbé jellemző, hogy a szülők átöröklítik anyanyelvüket gyermekeiknek. Erdős Kamill arra a következtetésre jutott, hogy a romani nyelvnek 13 dialektusa van. (Vekerdy, 1989) Sajnos ma már nem lehetünk biztosak abban, hogy továbbra is ilyen gazdag nyelvváltozatokkal rendelkezünk. Az egyik és egyben legelterjedtebb dialektus a lovári, amelynek már kialakult az írásbelisége is. Így nyílt mód arra, hogy taníthatóvá váljon, és nyelvvizsgáznai, érettségizni is lehessen belőle. Tehát amikor a kutatásunkban a romani nyelv közoktatási helyzetéről igyekeztünk szélesebb körű információkra szert tenni, akkor tulajdonképpen a lovári dialektus oktatásával talákoztunk. Azonban továbbra is szükségesnek tartjuk az egységes szemlélet kialakítását arra vonatkozóan, hogy a nyelv a romani ábécével vagy fonetikusán legyen lejegyezve, mert azzal szembesültünk, hogy a lovári dialektus sem azonos minden, a nyelvtanítók által használt kiadványban. (Lakatos, 2008)

2009 elején indult a romani nyelv közoktatási feltérképezésére vállalkozó országos kutatás. Az előkészítő szakaszban megkerestük azokat a közoktatási intézményeket, ahol tanítják a romani nyelvet. Nagyon nehéz volt ezeket megtalálni, ugyanis semmilyen statisztika vagy adatbázis nem állt rendelkezésre. A segítséget a Közoktatási Információs Rendszertől (KIR) vártuk, de – mint kiderült –, ilyen jellegű statisztikával nem rendelkeznek, csak olyannal,

amelyben a cigány kisebbségi programot működtető intézmények szerepelnek. Ezek az iskolák, óvodák nem minden esetben tüntetik fel a KIR adatbázisában, hogy tanítják-e a romanit, vagy sem. Az Oktatási Minisztérium tudott egy rövid listát a rendelkezésünkre bocsátani azokról az intézményekről, ahol tudomásuk szerint van oktatás, de ez sem volt teljes, sőt sok esetben téves volt (még nem vezették be a nyelvoktatást, vagy már abbahagyták). Végül olyan egykori romológus hallgatókat kerestünk meg, akikről tudtuk, hogy valamelyik iskolában tanítják a nyelvet. Hólabda módszerrel tőlük kértünk információt arról, hogy tudnak-e más iskolákról, óvodákról, ahol ilyen nyelvoktatás folyik.

Végegredményben 23 település 27 intézményét találtuk meg, ahol a 2008/2009-es tanévben is folyt a romani (lovári) nyelv oktatása. Azonban nem mindegyik, első körben telefonon megkeresett igazgató kívánt részt venni a kutatásban, és volt olyan iskola, óvoda is, ahová nem sikerült eljutnunk. 13 olyan intézmény vezetőjével beszélünk telefonon, amelyek nem tudtak részt venni a kutatásban, mert 3 intézményben már nincs oktatás, 6 helyen csak a 2009/2010-es tanévben vezetik be, 4-nél pedig soha nem is volt romani nyelvtanítás. (Mind ez annak ellenére történt így, hogy az Oktatási Minisztériumtól kapott információk vagy a KIR honlapján hozzáférhető adatok szerint működtetik a nyelvoktató programot.) További 5 olyan intézményről kaptuk más iskolák nyelvtanáraitól azt az információt, hogy náluk is folyik a romani nyelvoktatás. (Azonban ezeket már nem tudtuk megkeresni, mert túl későn kaptuk meg a címeket.)

A terepbejárásra és a kérdőívek kiküldésére 2009 májusában és júniusában került sor. Kvantitatív és kvalitatív módszereket alkalmazva igyekeztünk minél szélesebb körű és mélyebb információkat szerezni az igazgatóktól, az intézményvezetőktől és a nyelvtanároktól a romani oktatásáról. A kérdőíves kutatási mintában 5 óvoda, 19 általános iskola és 3 középiskola szerepelt. A kérdőíveket azoknak az intézményeknek is elküldtük, ahová személyesen nem sikerült ugyan eljutnunk, de telefonon egyeztetünk erről az igazgatókkal. Ezek az iskolák, óvodák a teljes minta 22%-át képezték. Ezek az intézmények nagyon kis szárlékban küldték vissza a kitöltött kérdőívet. A kutatás lezárásáig 14 kérdőív érkezett vissza azoktól az igazgatóktól, ahol személyesen jártunk, tehát a várhoz képest csak az intézmények 54%-a válaszolt. A kvalitatív minta 18 intézményből állt: 4 óvodából és 14 általános iskolából.

A kutatás eredményei

A kérdőívek és az interjúk tanúsága szerint a romani nyelvet is oktató kisebbségi programokban összesen 1325 gyermek vesz részt, ennek 13%-a óvodáskorú, 70%-a általános iskolába jár, 17%-a pedig középiskolai keretek között tanulja a nyelvet. 29 tanár oktatja a nyelvet 19 intézményben. A legtöbb helyen, 64%-ban, csak egy fő felelős a romani oktatásáért, a tanes-tületek 26%-ánál 2 fő, és 5-5%-ban 3, illetve 4 fő okítja a gyerekeket a nyelvre. Két olyan óvoda van az országban, ahol 3, illetve 4 óvodapedagógus beszélget a gyerekekkel, így tanítva nekik mondókákon, énekeken, verseken keresztül a nyelvet.

A nyelvoktatásért járó kiegészítő normatívát 79%-uk kapja meg, a maradék 21% nem részesül belőle. Ennek oka, hogy a legtöbb iskola nincs teljesen tisztában a törvény adta lehetőségekkel. Nem tudják, hogy szakkör jellegű foglalkozásra jár-e támogatás vagy sem, illetve az sem teljesen világos számukra, hogy mennyi a kötelező éves óraszám a nyelvoktatásnak. De akad, ahol az integrációs program részeként működtetik, így külön a nyelvre nem jár normatíva.

A nyelvet oktató pedagógusok többségének szakképzettsége megfelel a törvényi előírásoknak, hisz pedagógus végzettségűek és emellett középfokú C típusú nyelvvizsgálóval rendelkeznek. Néhányan felsőfokúval büszkélkedhetnek, de többségük egyébként is anyanyelvi szinten beszéli a romanit. Elvértve találkoztunk olyan nyelvoktatóval, akinek vagy nincs

nyelvvizsgája, vagy csak a középfok A vagy B típusával rendelkezik. Az ő rövid távú terveik között szerepel a megfelelő képzés megszerzése.

A nyelv oktatásának több módja fordul elő. Van, ahol idegen nyelvként be van építve az órarendbe, és kivétel nélkül minden iskolás tanulja. (Ez az intézmények 47%-ában fordul elő.) Az már eltérő, hogy heti hány órában oktatják, de jellemzően 1–4 tanóra között oszlik meg az osztályok között. Másik lehetőség, hogy választhatóként is a gyerekek rendelkezésére áll a nyelv, de ezekben az iskolákban csak délutáni szakkör formájában valósítják meg a romani oktatását. Ez az iskolák 32%-ában működik. Sajátos, nem tantervi és nem is órarendi keretben valósul meg a nyelvtanítás az óvodákban, jellemzően az életkori sajátosságokhoz igazodva vezetnek be az óvodásokat a nyelv rejtelmeibe. Tehát ez a 16% csoportonként eltérően oktatja a romanit. További 5% azoknak az iskoláknak az aránya, ahol tömbösítve, az év végén, intenzív kurzusként járhatnak a vállalkozó kedvű diákok romaninyelvtanárhoz. Saját tapasztalatunk alapján bátran állítható, hogy nem lehet hatékonyan nyelvet oktatni tömbösített vagy nyelvtábori keretek között, hiszen ezekből hiányzik a nyelvtanítás rendszeressége.

Kardinális problémát jelzett a kérdőív azon része, ahol a tanításhoz, tanulásához használt tankönyveket, munkafüzeteket, egyéb segédeszközöket (videó és hangzóanyag, nyelvi szemléltetőeszköz) kértük felsorolni. Kivétel nélkül az összes nyelvtanár panaszkodott arra, hogy *nincs meg a minimális tankönyvi feltétele* sem a lovári nyelv oktatásának. Nagyon kevés tankönyv lelhető fel a piacon, és általában ezek sem gyerekeknek, főként nem óvodásoknak, alsó tagozatos iskolásoknak szólnak, munkafüzetet pedig egyáltalán nem lehet beszerezni. A legtöbb tanár a nyelvtanfolyami jegyzeteit használja vagy saját készítésű, önállóan összeállított könyvből oktat. (Ezek között van olyan is, amit az Oktatási Minisztérium pályázatának segítségével adtak ki.) Főleg az óvodapedagógusok és az alsó tagozatosokat tanítók között jellemző, hogy magyar nyelvű mondókákat, verseket fordítanak le önszorgalomból, hogy legalább azt meg tudják tanítani a még írni-olvasni nem vagy alig tudó gyerekeknek. Nagyon sok saját készítésű nyelvi szemléltető eszközzel, szóártyákkal, színes fali táblákkal rendelkeznek a tanárok, amelyek megkönnyítik a szótanulást a gyermekeknek. Szívesen használják a fellelhető cigányzenei cd-ket, illetve olyan filmeket, amelyek romákról szólnak, továbbá az interneten is böngésznek cigány témájú képek, hanganyagok, segédanyagok után.

A nyelvtanító program hatékonyságának mérése az egyes intézményekben eltérő. Nincs egységes követelményrendszer, amelynek alapján mindenhol ugyanúgy mérnék a gyerekek tudását, ugyanis a legtöbb esetben a helyi tanterv határozza meg azt. Jellemző, hogy azokban az iskolákban, ahol idegen nyelvként, az órarendbe beépítve tanulják a gyerekek a romanit, ott ugyanolyan követelményt támasztanak a pedagógusok, mint más tantárgyaknál. Tehát van felelés, szódolgozat, témazáró, és érdemjeggyel értékeli a gyerekek teljesítményét. Ahol szakkör jelleggel működtetik a programot, ott általában nincs egységes követelményrendszer. Van olyan tanár, aki feleletet és jegyet ad, és van, ahol úgy méri a gyerekek tudását, hogy különböző rendezvényekre, versenyekre viszik őket, ahol az elsajátított lovárinyelvtudásukkal kell helytállniuk. A tanárok egybehangzó véleménye szerint, amelyik gyerek nem jó tanuló, annak a romani sem megy.

Az interjúk során megkérdeztük az igazgatókat, intézményvezetőket és a nyelvtanárokat is, miben látják a nyelvtanító program erősségét, gyengeségét, illetve milyen külső korláttal kell számolniuk, szembenézniük. Sokan kiemelték a nyelven keresztül kibontakoztatható ösztartozás és az identitásfejlesztés lehetőségét. Gyengeségként egybehangzóan a tanulási, tanítási segédanyagok, tankönyvek hiányát hangsúlyozták. Veszélyként több dolog is megfogalmazódott a pedagógusokban. Egyrészt sok kisiskolát a pénztelenség miatt a bezárás fenyeget, vagy a minőségi oktató munka nem tud megvalósulni. Másrészt néhány intézményben a nyelvtanítás működéskének veszélyét abban látják, hogy a szülők nem motiválják a gyerekeiket, vagy egyszerűen közömbösek a programmal szemben.

Néhány részlet az interjúkból:

Erősségek

„Mindenképpen kapnak a gyerekek lehetőséget ennek a cigány nyelvnek a tanulására, tehát esélyt kapnak a gyerekek, lehetőséget kapnak.”

„Szerintem azért erősségeinknek lehet sorolni a foglalkozásokat. Tánc, akkor a nyelvek.”

„Hát, az erőssége, hogy a szülők elfogadták, tehát támogatják, (...) a gyerekek egy része szintúgy.”

„Hát, előnye az oktatásnak a kisebbségi öntudat növelése, és az, hogy tartozunk valahová. (...) Elősegítheti más nyelvek tanulását, kialakít egy nyelvtani struktúrát a nyelvben, tehát amellet, hogy a gyermeknek az értelmi fejlődését elősegíti, és könnyebben fog megnyilatkozni. (...) Emellett különböző rendezvényeknek nagyszerű jelentősége van, tehát amikor elmegyünk és látnak. Másokkal kapcsolatot lehet építeni.”

„Az erőssége az összetartozás. És a tudásvágy kialakítása.”

„Az összetartozás, a hovatartozás és a közösség erősítése.

„Hát, szerintem az erőssége, hogy kötjük minden tevékenységhez a romani nyelvet is.”

„Hát, erősségünk mindenképpen a cigány hagyományápolás. Nagyon sok cigány népmesével ismerkedtünk meg, vittük fel színpadra, és ezt például nagyon élvezik, és bele tudják adni magukat.”

„Mi a program erőssége? Egyáltalán, hogy van.”

Gyengeségek és veszélyek

„Nyilvánvalóan, mivel szakkör jellegű, akkor az a gyengesége (...), hogy van egy mag, aki visszajár, és van, aki kevésbé jár vissza. Gyengesége az, hogy annyira központilag nincsenek hozzá segédanyagok, amire a pedagógusok támaszkodhatnak.”

„Hát, én úgy gondolom, hogy a programnak a gyengesége a tankönyvek. Tehát hiányoznak a megfelelő tankönyvek.”

„...a gyengeség az, hogy nincsenek eszközök. Tehát tankönyvekre gondolok, az azt kiegészítő munkafüzetek, hangzóanyagok, tehát ez gyengeség.”

„A gyengesége az a történetnek, hogy a szülők nem mindig támogatóak ebben. Időnként ők ezt nem tartják fontosnak. Tehát ha mi felkészítünk gyereket, akkor azt mondja, hogy nem mehet el, (...) és nem sarkallják arra a gyereket, hogy próbálja meg ezt szívvel-lélekkel csinálni, és hogy ebből előnye is származhat. Tehát nem löknek rajta egyet, hogy kislám, csináld!”

„Nem tartják hasznosnak. (...) A szülők körében van az a 60%, aki beszéli, (...) családi környezetben használják. De innen tovább nem látják értelmét, hogy a gyerek ezzel a fajta tudással rendelkezzen. (...) Rengeteg program lenne a fejünkben, (...) csak nincs hozzá tényleges anyagi fedezet.”

„Én megmondom őszintén, hogy én nem látom az eredményét. Pontosan azért, mert a gyerekek nem járnak rendszeresen, és a szülők ezt is csak egy dolognak tekintik, hogy ilyen is van az iskolában. (...) Azt nem mondom, hogy nincs értelme, de valahogy másképp kell kidolgozni, hogy hatékonyabbá tudjuk tenni.”

„A szülők motivátlansága.”

„Mindenképpen, amit én hiányolok, hogy tankönyvek, ha lennének, akkor nekem az nagy segítséget jelentenének. Meg hogyha lennének olyan emberek, akik így tudom, hogy kihez forduljak.”

„Tehát a veszélynek azt tartjuk, a... a bezárást.”

„Talán hiányosság az, hogy nincsenek munkafüzetek (...) sokkal gyorsabban haladnék akkor, ha nem kellene mindent lediktálni, vagy nem kéne kifénymásolni. (...) nyelvkönyvre lenne szükség és munkafüzetre (...) De ahogy figyelem, olyan nagyon sok nincs is belőle.”

„A gyerekek létszáma is külső veszély, a csökkenése is, mert nem csoportfinanszírozás van, hanem fejkvótás rendszer.”

Látjuk tehát, hogy a tananyag, az oktatás legfőbb pozitívumaként az identitás erősítését határozzák meg. A legfőbb gyengeség pedig – eltekintve a tanulók, a családok esetleges motiválatlanságától – az oktatásban használható eszközök, tankönyvek hiánya. Olyan hiányosság ez, amelyet tizenöt éve nem korrigált az oktatási tárca!

Kivétel nélkül minden nyelvet oktató tanár szeretné, ha a tankönyvpiacon a megvásárolható tankönyvek, munkafüzetek, oktatási segédanyagok szélesebb palettája állna rendelkezésre. Azonban nemcsak mennyiségi növekedést várnak e téren, hanem minőségi változást is. Jó lenne, ha színesebb, játékosabb anyagok is készülnének, olyanok, amelyek az életkori sajátosságokhoz igazodva tanítják a romanit. Továbbá olyan cd, dvd programokat is szeretnének, amelyek interaktívan segítenék a nyelvoktatás hatékonyságát. Várják az egységes követelményrendszer kidolgozását is – ez sem történt meg az oktatás irányításában.

Megfogalmazódott egyfajta szakmai fórum vagy szakmai kapcsolat kialakításának igénye is. Az oktatók szakmai fejlődése érdekében pedig továbbképzéseken is szívesen részt vennének, ha lenne ilyen a lovári nyelv oktatásával kapcsolatban.

Összegzés

A bemutatott országos kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy nagyon sok feladat vár még ránk, szakemberekre a romani nyelv hatékonyabb oktatásának érdekében.

A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájában megfogalmazott feladatok ellátásában, a cigány nyelvek 2008-as védelembe vétele óta a megsokasodott célok – oktatásügy, igazságszolgáltatás, tömegtájékoztatási eszközök, kulturális tevékenység és kulturális létesítmények, gazdasági és társadalmi élet – megvalósításában is hatékonyabban kell fellépünk. (*Európa Tanács, Strasbourg, 1992*) (A romani nyelv helyzetének javítása érdekében a romani munkacsoport tagjaként magam is javaslatokat teszek, és megoldási lehetőségeket vázolok fel az időszaki jelentések alkalmával. – *A szerző.*)

Fontosnak tartjuk továbbá azt is, hogy a nyelvet megfelelő szaktudással rendelkező pedagógusok oktassák a jövőben (ennek hiányosságaira a kutatás rávilágított). Tehát a nyelvtanárképzés is hosszú távú célja és feladata tanszékünknek. A felsőoktatási intézményeknek és az MTA Nyelvtudományi Intézetének együtt kell működni a nyelvtanárképzés szakmai kialakításában (*Forray-Pálmáiné dr. Orsós, 2010*), a nyelvvizsgáztatással pedig továbbra is figyelemmel lehet kísérni, hogy milyen tudással kerülnek ki a leendő romaninyelvtanárok.

Az egyik legsürgetőbb tennivalónk, hogy olyan tankönyveket, munkafüzeteket, oktatási segédanyagokat szerkesszünk, amelyek megfelelnek a pedagógusok és a diákok elvárásainak is. Ilyen lehet az óvodásoknak, kisiskolásoknak szóló színes, képekkel illusztrált kötet, amelyben ismert magyar mondókák, gyerekkersek, dalok, és kevésbé ismert cigány, ünnepekhez kapcsolódó köszöntők szerepelnek romani nyelven, ezzel is elősegítve a korai, játékos nyelvtanulást (mintaként a beás–magyar kiadvány szolgál).

Úgy véljük, a jelenlegi helyzet javítására ennél sokkal több elszántság és támogatás szükséges. Fontos a tanszékünkön folyó kutató- és oktatómunka a romani nyelvvel kapcsolatban is. Ám azt is látnunk kell, hogy az iskolákban inkább az Alföldön és Észak-Magyarországon folyik nyelvoktatás, nem egy tanár nálunk kapott képesítést. A központi feladatok ellátása (például tankönyvírás, nyelvfejlesztés) finoman szólva is akadozik.

Ha komolyan gondoljuk a romani nyelv oktatását, ennél sokkal több központi támogatásra lenne szükség, nemcsak tankönyvek kiadására, hanem rendszeres, szervezett továbbképzésre, a feladatok számbavételére, az eredmények elismertetésére is.

IRODALOM

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról

A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája. Strasbourg, 1992.

Erdős Kamill cigánytanulmányai. Vekerdy József (szerk.) (1989) Békés Megyei Tanács, Békéscsaba.

Forray R. Katalin (2000): *A kisebbségi oktatáspolitikáról.* PTE-BTK Nyelvtudományi Tanszék, Romológia Szeminárium, Pécs.

Forray R. Katalin (2006): Módszertani útmutató romológiai kutatásokhoz. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz.* HEFOP 3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0 Bölcsész Konzorcium, PTE, Budapest.

Forray R. Katalin–Pálmainé dr. Orsós Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio* (megjelenés előtt)

Havas Gábor–Kemény István (1995): A magyarországi romákról. *Szociológiai Szemle*, 3. 3–20.

Kemény István (1976): *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról.* MTA Szociológiai Intézet, Budapest.

Labodáné Lakatos Szilvia (2006): A romani/lovári nyelv. In: *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz.* (Szerk. Forray R. Katalin) Bölcsész Konzorcium, Budapest.

Labodáné Lakatos Szilvia (2007): Nemzetiségi nyelvhasználat a Baranya megyében élő cigány kisebbségek körében. In: *Kisebbségek együttélése*, 8. (Szerk. dr. Füzesi Miklós) Pécs.

Labodáné Lakatos Szilvia–Pálmainé Orsós Anna–Varga Aranka (2002): *A magyarországi cigány nyelvek. Roma tanulók iskolai pszichológiája.* PTE-BTK Pszichológiai Intézet és Romológia Tanszék, Pécs.

Lakatos Szilvia (2008): A romani nyelv helyzete a közoktatásban. In: *Tízéves a romológia. Konferenciakötet.* PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

Lakatos Szilvia (2008): Baranya megyei cigány nyelvek. In: *Society and Lifestyles – hungarian Roma and Gypsy communities – magyarországi cigány/roma közösségek.* I. (Szerk. Forray R. Katalin) PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

TANÍTÁS ÉS TANULÁS

Szerkesztette: ...

A tanítás és tanulás fogalmi keretéről és a tanítás tanulás közötti kapcsolatáról ...
A tanítás fogalma ...
A tanulás fogalma ...
A tanítás és tanulás közötti kapcsolat ...

A tanítás és tanulás fogalmi keretéről és a tanítás tanulás közötti kapcsolatáról ...
A tanítás fogalma ...
A tanulás fogalma ...
A tanítás és tanulás közötti kapcsolat ...

KOGNITÍV ÉS AFFEKTÍV TÉNYEZŐK HATÁSA A FOGALMAZÁSKÉPESSÉG FEJLŐDÉSÉRE

A hatékony kommunikáció jelentőségét elismerjük mind a köz-, mind a magánéletben, hagyományosan a hazai iskolai nevelés-oktatás középpontjába helyezük a fejlesztését, miközben e fejlesztőmunka javarészt a fejlődési folyamatok megfelelő ismerete nélkül zajlik. Különösen igaznak tűnik ez az írásbeli szövegalkotás esetében. A most bemutatott vizsgálat egyrészt arra a szakirodalmi feltételezésre épül, hogy a fogalmazásképesség fejlődése számos különböző: kognitív, nyelvi, társas stb. terület fejlődésének a szintézise (Beretier, 1980, Gorman–Purves–Degenhart; 1988, Nagy J., 2007a), másrészt arra, hogy ennek következtében nemcsak a kifejezett fogalmazástanítás befolyásolhatja, hanem e területeknek a szövegalkotástól független fejlesztése is. Egy nagy, különböző fejlesztőprogramokat összefogó projekt keretében fölvetett longitudinális adatok alapján elemezzük, hogy a fogalmazásképesség hogyan kapcsolódik a vizsgált diákok kognitív képességeihez és elsajátítási motivációjához. Az eredmények egyrészt arra utalnak, hogy a különböző képességek és motívumok fejlődésének hatása eltérő módokon érvényesül a szövegek minőségében, másrészt felhívják a figyelmet az egyes tényezők hatásainak célzott és részletes elemzésének szükségességére.

Szakirodalmi háttér

A magyar iskola nagy hangsúlyt helyez a kommunikáció képességeinek fejlesztésére (NAT 2007, Réti, 1980), mégis feltűnően kevés módszertani szempontból megfelelő kutatás és mérés ad információt a diákok anyanyelvi fejlődéséről, és még szerényebb az írásbeli szövegalkotás színvonalának vizsgálata. (Molnár, 2009) A fogalmazásvizsgálatok tipikusan keresztmetszetiek; az egyetlen ismert korábbi magyar longitudinális mérés egy fejlesztőkísérlet keretében a szövegek szintaktikai jellemzőire összpontosított. (B. Fejes, 1981) A szövegminőséget tipikusan vizsgálják nem, kor, iskolatípus/fokozat szerint. A más háttérváltozókkal fennálló kapcsolatok elemzése ritka. Az induktív és deduktív gondolkodással való összefüggéseket már kimutatta Baranyai és Lénárt (1959). Ezek jelentős korrelációi mellett a szocio-ökonomiai tényezők számottevő hatásait is azonosította pl. Orosz (1972), Csapó (2002), valamint Molnár (2002). Molnár (2003) kísérletet tett egyes motívumok (attribúciók, episztemikus meggyőződések, énkép, továbbtanulási életprogram) és a szövegminőség közötti összefüggések kitapintására is. Kádárné Fülöp Judit (1990), illetve Nagy Zsuzsanna (2009) a más szövegre vonatkozó ítéleteknek és a saját szöveg minőségének egymástól való függetlenségét tapasztalta magyar diákok vizsgálatakor.

Fontos és következetes észrevétel, hogy a szövegek átfogó minőségében csupán az életkorhoz kötődő javulást a 6. évfolyam után lényegében nem sikerült kimutatni keresztmetszeti vizsgálatokkal. (Molnár–Vidákovich–Cs. Czachesz, 2001) A jelek szerint azonban ez a fejlődés a felső középfokon is inkább érés, spontán tanulás eredménye, és inkább látszik egy egyszerűbb szövegalkotási stratégia tökéletesítésének, mint egy érettebb, magasabb szintű önszabályozással jellemezhető stratégia elsajátításának. (Molnár, 2003) Mindezek miatt indokolt annak részletesebb vizsgálata, hogy a szövegek színvonalával jellemzett fogalmazásképesség fejlettsége hogyan kapcsolódik a vizsgált diákok kognitív képességeihez és elsajátítási motivációjához.

A kognitív fejlődés egyes területeinek feltérképezését a Szegedi Műhely több évtizedes múltja visszatekintő kutatómunkája nagyban elősegítette. (Nagy J., 2007a; Csapó, 2003) A deduktív és induktív gondolkodás a nyelvi és kommunikációs szabályok azonosításában és alkalmazásában is szerepet játszik. (Csapó, 2003, Vidákovich, 2008) Így feltételezhető, hogy a szövegek nyelvi jellemzőiben érvényesülni fog a hatásuk. Továbbá az érvelés alapját adják, így a fogalmi jellemzőkben is várható lesz a hatásuk. (Baraszevich, 2008) A rendszerező képesség a fogalmak elkülönítésében, a fogalmak összefüggéseinek feltárásában meghatározó. (Nagy J., 2003) A kombinatív képesség a fogalmak összefüggéseinek bemutatásában, elrendezésében játszhat szerepet, illetve az újonnan megismert vagy másnak bemutatandó fogalmi rendszer átlátásában (Csapó, 2003, Nagy J., 2004), ezért a szövegek fogalmi kidolgozásában jobban érvényesülhet. Az elsajátítási motiváció a megértés, a megértetés és a kommunikáció érthetősége céljain keresztül érvényesülhet a tanulói szövegekben, míg az idegennyelv-elsajátítási motiváció a használható kommunikációs eszközrendszer birtoklásának vágyán keresztül mutatkozhat meg. Az utóbbi időben az affektív szféra fejlődésének vizsgálata a nemzetközi kutatásban is előtérbe került. (Józsa, 2007a)

Az általánosan értelmezett kognitív és affektív fejlődés és a szövegalkotási folyamatok érésének, fejlődésének vizsgálata hangsúlyosan jelen van a nemzetközi kutatásban (a friss áttekintések közül lásd *Torrance–Waes–Galbraith*, 2007, *Hidi–Boscolo*, 2007). Az egyes kognitív és affektív összetevők fejlettségi szintjeinek és a szövegminőség összefüggéseinek a vizsgálata azonban elhanyagolt, miközben a fejlődésnek a bevezetésben felidézett modelljéből következne, továbbá segíthetné a hatékony fejlesztés lehetőségeinek azonosítását. (A nemzetközi fogalmazástanítás ismer ezen kapcsolatokra épülő programot, de a fejlődés vizsgálatában nem ezek, hanem a szöveg kommunikatív aspektusai a meghatározóbbak.)

Módszerek

A most tárgyalt fogalmazásmérésnek keretet adó projektben különböző kompetenciák fejlesztése folyt tipikusan hátrányos helyzetű tanulói csoportokban. A mintába a TIOK (Térségi Iskola- és Óvodafejlesztési Központok) iskolákból önként jelentkezettek tanárok, akik a diákjaikkal három kompetenciafejlesztő programcsomag valamelyikét próbálták ki (a kapcsolódó műveltségi terület tartalmába ágyazott, keresztantertvi, extrakurrikuláris) valamely kompetenciaterületen. (Sulinova adatbank, 2006) A jelen vizsgálat mintájába került diákok a szövegértés-szövegalkotás kompetencia fejlesztésében vettek részt. A projekt sajátosságai miatt nem minden esetben állnak rendelkezésre a hagyományosan vizsgált háttérváltozók, vagy olyanok, amelyek segítségével a most felvetődő kérdéseket egyértelműen meg lehetne válaszolni. Így nincs adat arról, hogy a programcsomag melyik változatával tanultak az egyes alanyok; hogy a programot valóban végig feldolgozták-e; illetve emellett részt vettek-e más fejlesztésben is. Ezek a körülmények az elemzések mélységét és az eredmények értelmezését korlátozzák ugyan longitudinális szempontból, de a felvett szövegalkotási, kognitív és affektív változások összefüggéseinek feltárása keresztmetszeti nézőpontból mindenképpen érvényes és eddig hiányzó információkat kínál.

Az első mérésben 2006-ban 5. és 9. évfolyamos tanulók vettek részt az ország különböző iskoláiból (N=74). A második mérés 2007-ben zajlott, az alanyok ekkor 6. és 10. évfolyamosok voltak. Mindkét mérésből 1010 fiatalabb, illetve 1265 idősebb diák fogalmazásainak adatai állnak rendelkezésre. A szövegalkotási feladatokat és értékelésük menetét *Molnár* (2007) adja meg részletesen. A tartalmi hatások kiszűrésére ugyanazok a szövegalkotási feladatok szerepeltek a két mérésben három különböző műfajban (elbeszélés, kifejtés, magyarázat); vagyis diákonként 6 szöveg értéklelei alkotják az elemzés alapját.

A szövegeket a diákok saját tanárai értékelték 6 szempont szerint, 3–5 fokú skálákon, részletes értékelési útmutató alapján. A szöveg konceptuális jellemzőit a tartalom és a szerke-

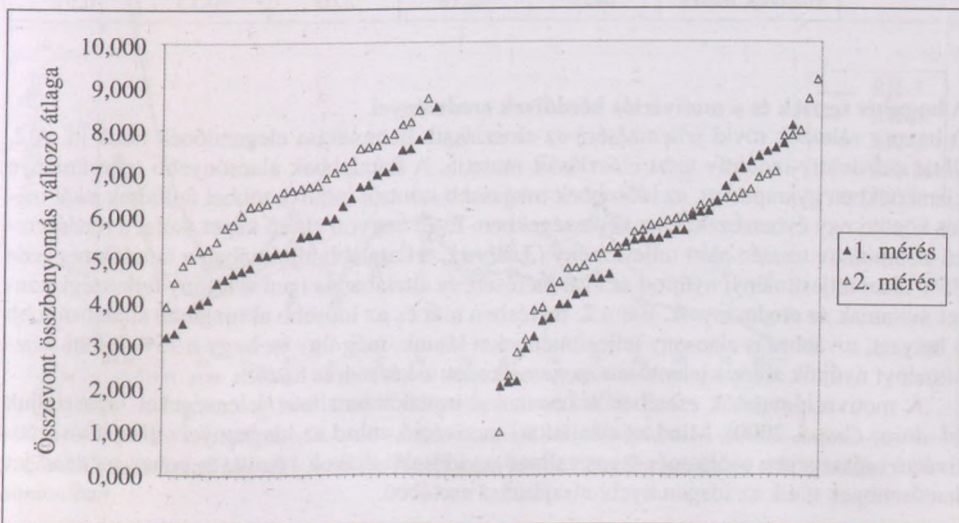
zet változói adták meg (háromfokú skálák). A nyelvi jellemzőket a stílus (háromfokú) és a nyelvhelyesség (négyfokú skála) írta le. A helyesírás és a központozás összevont négyfokú skálája jellemezte a szöveg kódolásának pontosságát. Ezen analitikus szempontok mellett egy globális, ún. összbemérés változó is szerepelt (öt fokú skála). A most tárgyalt elemzésekben csak az intervallumskálának tekinthető összbemérést alkalmazzuk a szövegminőség jellemzésére. Először a tanári ítéleteket kifejező nyerspontokból kirajzolódó képet vázoljuk a diákok mérésenkénti három-három szövege összbemérésjegyéből képzett változóval, az összefüggésvizsgálatokban pedig ennek a teljes mintára standardizált értékeit használjuk.

A projekt keretében a kognitív képességeket két teszt célozta. A deduktív és induktív gondolkodást (DI) *Vidakovich és Csapó (2007)* tesztje és értékelési rendszere alapján kapott adatok jellemezik. A rendszerező és kombinatív képesség (RK) vizsgálatában *Nagy József (2007b)* tesztje és értékelési rendszere szolgált az adatok gyűjtésére. Ezeket a teszteket mindkét mérési ponton felvették. Az affektív terület vizsgálatához szintén két mérőeszközzel történt adatfelvétel. Az anyanyelvi attitűdökhöz ugyan nem készült külön mérőeszköz, ugyanakkor az általános elsajátítási motiváció (EM; *Józsa, 2007b*) és az idegen nyelvi elsajátítási motiváció (INYM; *Józsa, 2007c, NYEK, 2005*) kérdőívei informatívnak feltételezhető adatokat szolgáltathattak az anyanyelvi kommunikációra vonatkoztatva is. Az elsajátítási motiváció kérdőíve kognitív, társas és mozgási komponenseket tartalmazott, míg az idegennyelv-tanulási motivációé különböző kommunikációs motívumokat céltzott meg. E kérdőívekkel csak az első mérési ponton történt adatfelvétel. Az ezzel a négy mérőeszközzel felvett adatok alapján képzett összevont változókat a teljes projekt adatbázisából emeltük be a vizsgálatba.

Eredmények

A szövegek színvonala

A fogalmazások színvonalának általános jellemzésére az *1. ábra* az évfolyamonként és iskolánként számolt átlagokat mutatja be először a tanári értékletek alapján. Látható, hogy a két évfolyam teljesítményének a terjedelme fedi egymást. A fiatalabbak átlagteljesítménye a ta-



1. ábra Az összevont összbemérés-változók átlagai évfolyamonként és iskolánként a tanári értékletek alapján

náraik megítélése szerint egy év alatt egyharmad szórásnyival növekedett; az idősebbek mindössze egyhatodnyival. – Az idősebb almintában az osztályok, csoportok harmada a tanári megítélés szerint gyengébb szövegeket alkotott a második mérés alkalmával.

A teljes mintán az első és a második mérés közötti összefüggés $r=0,63$ az összevont összbenyomásponthoz, ami arra utal, hogy a diákok között viszonylag nagy átrendeződés mehetett végbe. Az iskolánkénti és évfolyamonkénti teljesítmények korrelációi $-0,268 < r < 0,934$ között változtak. Azaz voltak osztályok, ahol némileg megfordult a diákok teljesítménysorrendje; voltak, ahol ez a két mérésben egymástól független volt; és voltak, ahol lényegében változatlan maradt a sorrend. Az ötödik/hatodikos diákok teljesítménye következetesebb, a kilenc/tizedikeseké esetlegesebb volt a tanári ítéletek alapján.

A továbbiakban azt feltételezzük, hogy a két életkori csoportban nem feltétlenül azonos szemlélettel értékelték a pedagógusok, ezért a közöttük lévő különbségek kiszűrésére az összevont összbenyomás-értékelethez a teljes mintára standardizált változót használunk az elemzésekben (átlag: 0; szórás: 1). A szövegalkotás-feladatokon a két korcsoportban a két mérésben e változó leíró statisztikai jellemzőit az 1. táblázat foglalja össze. A második mérés átlagai nagyjából egytized szórásnyival jobbák, ami statisztikailag szignifikáns ($p < 0,01$), pedagógiai relevanciát azonban nem tulajdoníthatunk neki. A két mérés között a fiatalabbaknál $r=0,699$, az idősebbeknél $r=0,589$ erősségű korreláció figyelhető meg. A két évfolyam közötti különbség szignifikáns mind az átlagokban, mind a szórásokban ($p < 0,02$): az első mérésben nagyjából egytized, a második mérésben háromtized szórásnyival jobb átlagot értek el a fiatalabbak.

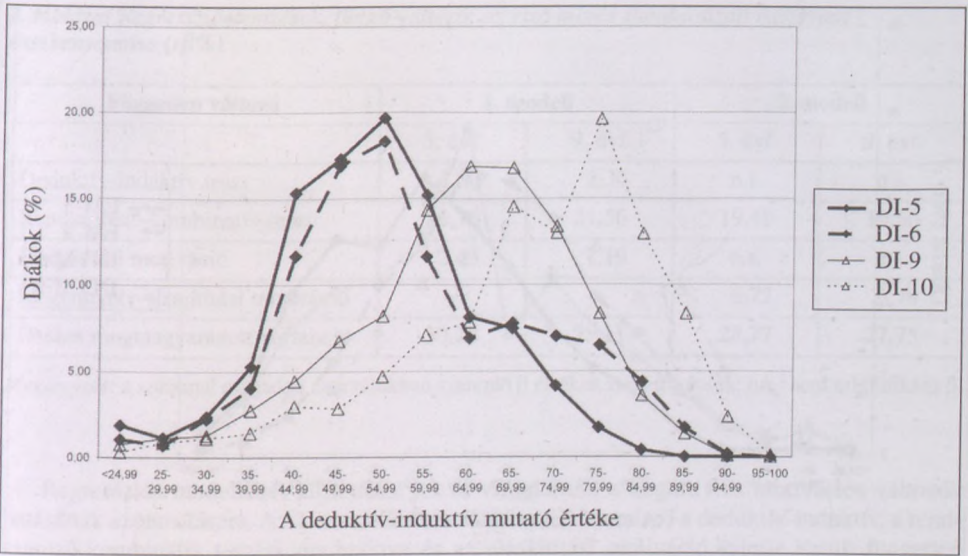
1. táblázat A standardizált összevont összbenyomás-változó leíró statisztikai jellemzői

Évfolyam	Mérés	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
5/6	Első mérés	1106	-1,90	2,20	0,05	1,05
	Második mérés	1115	-2,18	2,03	0,16	1,01
9/10	Első mérés	1436	-1,90	2,20	-0,04	0,96
	Második mérés	1439	-2,18	2,03	-0,13	0,97

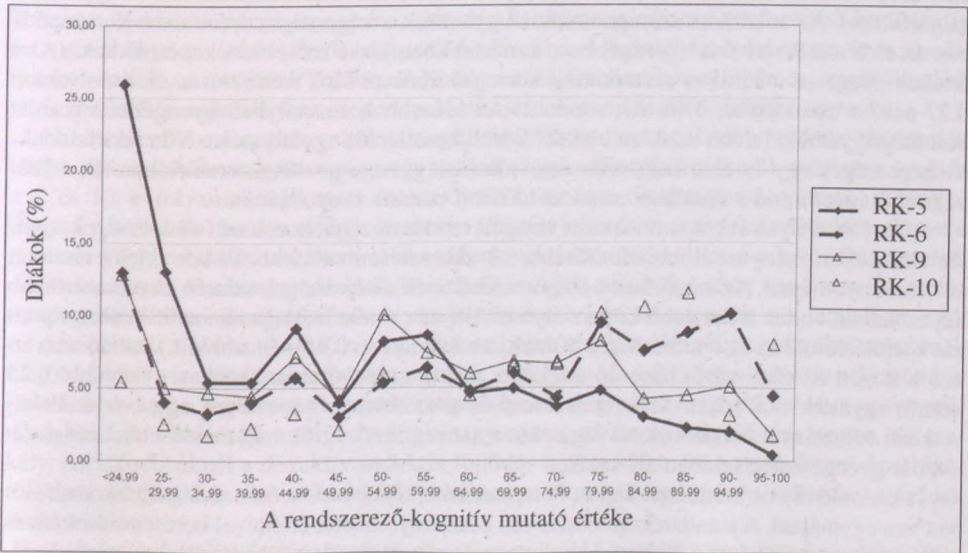
A kognitív tesztek és a motivációs kérdőívek eredményei

A bevont változók rövid jellemzésére az eloszlásaik bemutatása elegendőnek tűnik itt. A 2. ábra a deduktív-induktív teszt eloszlásait mutatja. A fiatalabbak alacsonyabb teljesítménye kismértékben gyarapodott, az idősebbek magasabb szintről indulva többet fejlődtek a két mérés közötti egy évben ezekben a képességekben. Ettől nagyon eltérő képet mutat a rendszerező-kombinatív teszten elért teljesítmény (3. ábra). A fiatalabb almintában a tanulók negyede 25% alatti teljesítményt nyújtott az első mérésen, és általában is igen alacsony fejlettségi szintet mutatnak az eredményeik. Bár a 2. mérésben már és az idősebb almintában általában jobb a helyzet, továbbra is alacsony teljesítményeket látunk, még úgy is, hogy a 75% fölötti teljesítményt nyújtók aránya jelentősen megemelkedett a két mérés között.

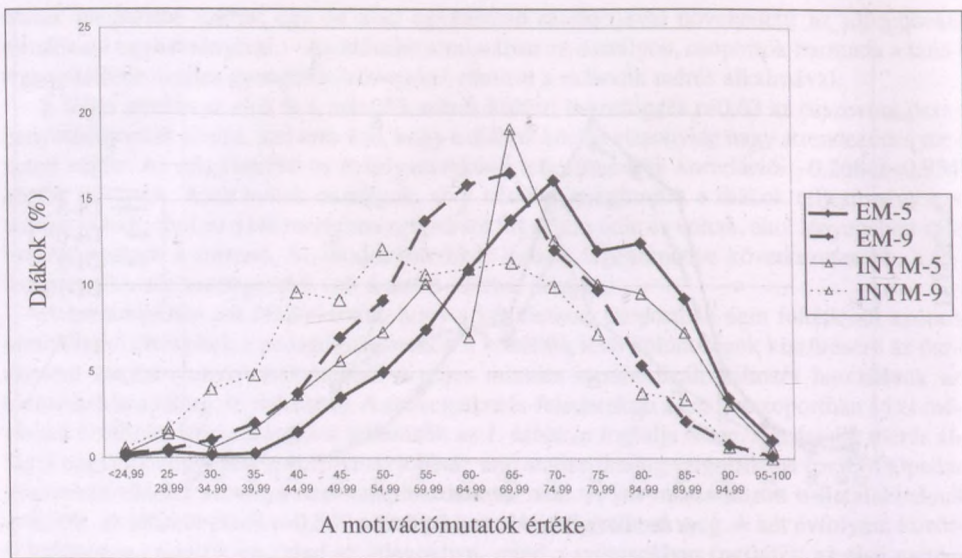
A motivációmutatók esetében a hazai szakirodalomban leírt jelenségeket tapasztaljuk (4. ábra; Csapó, 2000). Mind az elsajátítási motiváció, mind az idegennyelv-elsajátítási motiváció erősségében csökkenés tapasztalható az idősebb diákok között, és ennek mértéke jelentősebbnek tűnik az idegen nyelv elsajátítása esetében.



2. ábra A deduktív-induktív teszt eredményeinek eloszlása a két mérésben a két életkori almintában



3. ábra A rendszerező-kognitív teszt eredményeinek eloszlása a két mérésben a két életkori almintában



4. ábra A motivációs kérdőívek eredményeinek eloszlása a két mérésben a két életkori almintában

A szövegminőség összefüggései a kognitív és motivációs változókkal

A standardizált összevont összbemérés értéke a deduktív-induktív teszt összteljesítményével a várakozásnak megfelelő, közepesen erős, ám változóony összefüggést mutatott az életkori csoportokban és a mérési pontokon ($0,3 < r < 0,5$; minden közölt korrelációs együttható szignifikáns). Az analitikus szempontokhoz ugyanezek a képességek a fiatalabb korcsoportban az első mérésben kissé gyengébben, a másodikban kissé erősebben kapcsolódtak. (Az r értékek átlaga az analitikus szempontok korrelációiból az első mérésben az 5. évfolyamon 0,27-nek, a másodikban 0,46-nak adódott.) Az idősebb korosztályban gyengébb kapcsolat volt megfigyelhető (előbb 0,24, utóbb 0,27 körüli korrelációs együtthatók). A deduktív-induktív képességek egy év alatt bekövetkezett változása gyenge pozitív korrelációban állt a szövegminőséggel mind a fiatalabb, mind az idősebb tanulók csoportjában.

A korábban ilyen szempontból nem vizsgált rendszerező és kombinatív képességek tesztjén elért teljesítmény az előbbinél erősebb, következetesen $r=0,5$ körüli korrelációt mutatott az összbeméréssel. Az analitikus szempontokkal ezek a képességek szintén következetesebb kapcsolatban voltak a fiatalabb korosztályban. (Itt az r értékek átlaga az analitikus szempontok korrelációiból az első mérésben 0,40-nek, a másodikban 0,45-nek adódott.) Az idősebb tanulók között az első mérés hasonló értékeket adott, a másodikban azonban gyengébb (0,23 körüli) együtthatókat kaptunk. A rendszerező és a kombinatív képességek egy év alatt bekövetkező változása a fiatalabbaknál független a szövegminőségtől, míg az idősebbeknél negatív, bár gyenge korrelációban áll velük.

A két motivációs kérdőívben kapott összpontszám közepesen erős, $r=0,5$ szintű korrelációban van egymással. A standardizált összevont összbemérés értékeivel korcsoportonként és mérésenként az elsajátítási motiváció szintje gyengén ($0,14 < r < 0,18$), az idegen nyelvi elsajátítási motivációé valamivel erősebben ($0,25 < r < 0,38$) függ össze. A két kognitív és a két motivációs változó között egyetlen szignifikáns kapcsolat tapintható ki. A deduktív-induktív gondolkodás $r=0,122$ ($p=0,02$) szinten korrelál az idegennyelv-elsajátítási motivációval, míg a többi lehetséges pár tagjai egymástól függetlenek.

2. táblázat Regresszióelemzések, függő változó: az első mérés standardizált összevont összbonyomása ($r\beta\%$)

Független változó	1. modell		2. modell	
	5. évf.	9. évf.	5. évf.	9. évf.
Deduktív-induktív teszt	4,60	2,36	n.s.	n.s.
Rendszerező-kombinatív teszt	23,76	21,56	19,49	19,50
Elsajátítási motiváció	2,43	1,19	n.s.	n.s.
Idegennyelv-elsajátítási motiváció	–	–	6,72	5,79
Összes megmagyarázott variancia	30,78	25,11	28,77	27,75

Megjegyzés: a számmal megadott szorzatokban szereplő β értékek szignifikánsak; n.s.: nem szignifikáns β .

Regressziós modelleket állítottunk fel és vizsgáltunk a kognitív és motivációs változók hatásának azonosítására. Az 1. modellbe (2. táblázat, 2-3. oszlop) a deduktív-induktív, a rendszerező-kombinatív tesztek eredménye és az elsajátítási motiváció szintje került független változóként, függő változóként pedig az első mérés standardizált összevont összbonyomása. Az 5. és a 9. évfolyamon azonos tendenciát látunk: szignifikáns magyarázóerővel rendelkezik minden bevont változó, de kiemelkedik a rendszerező-kombinatív képességeteszt, amely mindkét korcsoportban az összbonyomás varianciájának több mint ötödét magyarázza.

A következő lépésként a 2. modellbe a fenti független változók mellé bevontuk az idegennyelv-elsajátítási motivációt is (2. táblázat, 4-5. oszlop). Ezzel a vizsgálható elemszám csökkent, mivel a fiatalabbak harmadától (kb. 300 diáktól), az idősebbek felétől (kb. 600 diáktól) volt csak ilyen információ. Itt ugyanazt látjuk a két korcsoportban: a rendszerező-kombinatív teszt eredménye továbbra is erős magyarázó erővel bír, a deduktív-induktív teszt és az elsajátítási motiváció mutatójának korábban szerény hozzájárulása viszont elolvadt, szignifikanciáját is elvesztette, miközben az idegennyelv-elsajátítási motiváció 6% körül magyaráz.

A következőkben megkíséreltük a longitudinális adatok vizsgálatát a fejlődési tendenciák kitapogatására. A 3. vizsgált regressziós modell függő változója a második mérésben (vagyis a 6. és 10. évfolyamokon) kapott standardizált összevont összbonyomás-változó. A bevont független változók részben az egy év alatti változást jellemzik: a deduktív-induktív, illetve a rendszerező-kombinatív teszteken elért eredmények különbsége, illetve a két mérés standardizált összevont összbonyomásainak különbsége. A két mérésben részt vevő tanulók szinte mindegyikéről rendelkezésre álltak az elsajátítási motiváció adatai, ezért a 3. modellben csak ez szerepelt (3. táblázat, 2. és 3. oszlop). A korábbiak alapján várható jelenségeket erősítenek meg a modell vizsgálatának eredményei. A 6. évfolyamon a deduktív-induktív teljesítmény javulásának van, a rendszerező-kognitív képességnek még nincs érezhető hatása a szövegminőségben. Az elsajátítási motiváció által magyarázott variancia szignifikáns ugyan, de csekély. Az idősebbeknél a deduktív-induktív fejlődés hatása kicsi, ám a rendszerező-kombinatív már megfogható. Az előbbieknél jóval nagyobb a szövegminőség-változás hatásának érvényesülése.

A következő lépésben létrehoztunk egy 4. regressziós modellt azzal, hogy az előbbi független változói mellé beemeltünk az idegennyelv-elsajátítási motivációt is (3. táblázat, 4-5. oszlop). Az idegen nyelv elsajátításával kapcsolatban érintett, itt egyelőre latens változók az általános elsajátítási motivációnál jóval erőteljesebb hatást gyakorolnak. Az idősebb almintá teljesítményének esetlegesebb volta a második mérésben megjelenik abban is, hogy a szöve-

3. táblázat Regresszióelemzések, függő változó: a második mérés standardizált összevont összbonyomása ($r\beta\%$)

Független változó	3. modell		4. modell	
	6. évf.	10. évf.	6. évf.	10. évf.
Deduktív-induktív teljesítmény változása	5,22	1,41	4,39	1,90
Rendszerező-kombinatív teljesítmény változása	n.s.	4,20	n.s.	3,52
Elsajátítási motiváció	1,76	2,29	n.s.	n.s.
Idegennyelv-elsajátítási motiváció	–	–	13,60	5,18
Összbonyomás változása	15,00	25,21	13,50	28,21
Összes megmagyarázott variancia	22,03	33,10	31,50	40,33

Megjegyzés: a számmal megadott szorzatokban szereplő β értékek szignifikánsak; n.s.: nem szignifikáns β .

geik viszonylagos javulása magyarázza leginkább a 10. évfolyamos szövegminőségüket. Ugyanakkor emlékeznünk kell arra, hogy míg a 3. modellben ezres nagyságrendűek az életkori minták, a 4. modellben kevesebb alany szerepelt (6. évf.: kb. 300, 10. évf.: kb. 600 tanulótól volt adat az idegennyelv-elsajátítási motivációról).

Következtetések és összegzés

A bemutatott vizsgálat arra kereste a választ, hogy a kognitív képességek fejlettsége és fejlődése miképpen jelenik meg az írott szövegek színvonalában. Amennyiben a gondolkodási műveletek és a kommunikáció minősége közötti kapcsolatok jól jellemezhetőek, a hatékony fejlesztés iránya és eszközei pontosabban megtervezhetőek. A kommunikáció motivációs tényezőiről, különösen iskolai kontextusban, még kevesebb információval rendelkezünk, holott ezek ismerete és befolyásolása az eredményes fejlesztés kiindulópontja. Habár a vizsgálatnak keretet adó fejlesztőprojekt jellemzői nem tették lehetővé a szükséges teljes körű adatgyűjtést, így is fontos következtetések fogalmazhatók meg.

A tanári ítéletek szubjektivitása kitapintható, de nem elemezhető a rendelkezésre álló adatok alapján. A jelen vizsgálatban sem köthető a diákok teljesítményjavulása egyértelműen az életkor növekedéséhez. A longitudinális elemzésben az 5–6. évfolyam között a tanári ítéletek egyharmad, a standardizált változók azonban csak egytized szórásnyi javulást mutattak. A 9–10. évfolyam között tapasztalt egyharmad, illetve egytized szórásnyi különbséget nem tekinthetjük a stagnálás jelének, mert az adatok valójában a szövegminőségek változásának következtetlenségére utalnak (nem tudjuk, a diákok mikor mennyire vették valóban komolyan a feladatot). A keresztmetszeti minták összevetése a fiatalabbak előnyét mutatja a szövegminőségben, ez azonban az első mérési ponton elenyésző, a másodikon pedig megkérdőjelezhető (az idősebbek szövegminőségének következtetlensége miatt, továbbá mert a két minta összehasonlíthatóságának megállapításához nincsenek adatok).

A deduktív és induktív gondolkodás tapasztalt elozslásai gyorsuló fejlődést mutattak. A közöttük és a globális szövegminőség között kimutatott kapcsolat arra utal, hogy ezeknek a képességeknek az elszigetelt működtetése, illetve az írásbeli kommunikáció folyamatában való, kontextusba helyezett alkalmazása serkentő lehet egymásra. Kölcsönös előnyös hatásokat várhatunk a képességfejlesztéstől mind absztrakt, mind életszerű feladatokban, mind szövegalkotást kívánó helyzetekben. Ugyanakkor feltűnő, hogy a DI teszteredmény és a szövegminőség közötti közepesen erős korreláció keltette várakozással szemben a DI magyarázó ereje szerény, sőt elolvad a regressziós modellekben.

A rendszerező és a kombinatív képességek esetében eleve látványosan alacsonyabb teljesítményszinteket mutatnak az eloszlások az első mérésben, miközben a fogalmi fejlődésben és az értelmi műveletek fejlődésében ezeknek sem csekélyebb a szerepük, mint az előbb tárgyalt képességeknek. A rendszerező és kombinatív képességek fejlődése is jóval lassabb, és így valószínűleg ezek másként viselkedhetnek, másként befolyásolhatják a szövegek létrehozását. Az elemzés tanúsága szerint elképzelhető, hogy a rendszerező és a kognitív képesség magasabb fejlettsége magasabb színvonalú szövegek létrehozását teszi lehetővé (erősebb korrelációkat is látunk), ugyanakkor azonban ezeknek a képességeknek a bevonása és integrálása a szövegalkotás folyamatába kifejezetten nehéz feladat (hiszen nem a kimondáshoz, hanem a saját fogalmi tisztázáshoz és az olvasóval való megértetéshez kötődnek). Ez magyarázhatja, hogy a diszkrét működtetésükkor egy év alatt tapasztalt fejlődésük nem jelentkezik problémamentesen a szöveg minőségében, vagyis nem érvényesül azonnal, amikor kommunikatív folyamatba, tartalomba és helyzetbe ágyazva kellene hatnia.

A keresztmetszeti vizsgálatban a kétféle motiváció-mutató eloszlásában az életkorral való csökkenés korábban már azonosított tendenciája most is jelentkezett. A szövegminőséggel való kapcsolatok elemzése rámutatott, hogy mindenképpen területspecifikus motívumok azonosítására és vizsgálatára van szükség, mert a vizsgált konstruktmokban kifejezett általános jellemzők fontos hatásokra utalnak, de nem teszik jól megragadhatóvá az affektív terület befolyását (v.ö. az olvasási motiváció kutatásának tanulságait, *Szenczi*, 2009). Az idegen nyelv-elsajátítási motiváció mint független változó bevonása a regressziós modellekbe arra is felhívta a figyelmet, hogy a kognitív és affektív változók elemei között váratlan és azonosítandó kölcsönhatások működhetnek.

Az elemzés megmutatta, hogy a kognitív képességek fejlettsége markánsan, de mégsem az elvárható mértékben érvényesül a tanulói szövegekben. E képességek fejlődésbeli szerepe, illetve működésük a szövegalkotás folyamatában tisztázandó, fejlesztésük transzferhatásait is érdemes részletesen vizsgálni. A két kognitív teszt eredményei és a szövegminőség közötti kapcsolatok vizsgálata megerősíti, hogy a kognitív képességeik fejlődésével nem tart lépést a magyar diákok fogalmazásképeségének fejlődése – ezt a feltételezést először *Orosz Sándor* (1972) fogalmazta meg az 1960-as évek végén zajlott kutatása eredményei alapján. A jelen vizsgálatban komplex kognitív képességek adták az elemzés szintjét. Elképzelhető, hogy ezek rész-képességeinek vizsgálata e probléma megoldásához kézzelfogható támpontokat hozhat. A motiváció kérdéseinek elemzése hazai kontextusban és a szövegalkotásra vonatkozóan is világossá tette, hogy a területspecifikus motívumok vizsgálata megkerülhetetlen feladata a fogalmazáskutatásnak. A változók közötti összefüggésrendszer részletes feltárása segíthet a fogalmazásképeség fejlődése belső tartalékainak, illetve a hatékony fejlesztés lehetőségeinek és feladatainak azonosításában.

IRODALOM

- B. Fejes Katalin (1981): *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása: Szövegvizsgálat 3-5. osztályban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baraszevich Tamás (2008): *Középiskolai tanulók írásbeli érvelésének vizsgálata*. Előadás: VII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2008. 11. 13–14.
- Bereiter, C. (1980): Development in writing. In: Gregg, L.W. és Steinberg, E. R. (Eds.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale. 73–93.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (Szerk.) (2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. 343–366.

- Gorman, T. P.–Purves, A. C.–Degenhart, R. E. (Eds.) (1988): *The IEA Study of Written Composition I. The International Writing Tasks*. Pergamon Press, Oxford.
- Hidi, S.–Boscolo, P. (2007, eds.): *Writing and motivation*. Elsevier, Amsterdam.
- Józsa Krisztián (2007a): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007b): *Elsajátítási motiváció. Mérőeszköz, értékelési útmutató*. Sulinova, Budapest. http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=3721.
- Józsa Krisztián (2007c): *Idegennyelv-elsajátítási motiváció. Mérőeszköz, értékelési útmutató*. Sulinova, Budapest. http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=3721.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Molnár Edit Katalin (2009): Anyanyelv – az írásbeli szövegalkotás példája. In: Fazekas Károly (Szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 139–149. http://www.econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12_15_anyanyelv.pdf
- Molnár Edit Katalin (2007): *Fogalmazásképeség. Mérőeszköz, értékelési útmutató*. Sulinova, Budapest. http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=3721.
- Molnár Edit Katalin (2003): *Az írásbeli szövegalkotás fejlődése: Vizsgálatok 10–17 éves tanulók körében*. Ph.D. disszertáció. Kézirat. SZTE. A kognitív kompetencia fejlődése és fejlesztése Ph.D. Program, Szeged / ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Molnár Edit Katalin (2002): Írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 193–216.
- Molnár, E. K.–Vidákovich, T.–Cs. Czachesz, E. (2001): *Writing development: The role of school-related and socio-cultural factors*. Előadás: 9th European Conference for Research on Learning and Instruction. Freiburg, 2001. augusztus 24–30. (Abstracts 5-6.)
- Nagy József (2007a): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik, Szeged.
- Nagy József (2007b): *Rendszerező és kombinatív képesség. Mérőeszköz, értékelési útmutató*. Sulinova, Budapest. http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=3721.
- Nagy József (2004): Az elemi kombinatív képesség kialakulásának kritériumorientált diagnosztikus feltárása. *Iskolakultúra*, 14. 8. 3–20.
- Nagy József (2003): A rendszerező képesség fejlődésnek kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 103. 3. 269–314.
- Nagy Zsuzsanna (2009): 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra*, 19. 11. 19–31.
- Nemzeti alaptanterv 2007*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. <http://www.okm.gov.hu/kozoktatatas/tantervek/nemzeti-alaptanterv-nat>
- NYEK Kutatócsoport (2005): *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév tavaszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből*. Oktatási Minisztérium, Budapest. http://www.okm.gov.hu/letolt/vilagnyelv/omjelentes2005_tavaszi.pdf
- Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rét Rózsa (1980): *Műveltségkép az ezredfordulón: Tanulmányok az akadémiai távlati műveltség-koncepció alapján*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Sulinova adatbank* (2006): Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=247
- Szenczi Bea (2009): *Olvadási motiváció*. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Torrance, M.–van Waes, L.–Galbraith, D. (Eds.) (2007): *Writing and cognition: Research and applications*. Elsevier, Amsterdam.
- Vidákovich Tibor (2008): A tapasztalati következtetés fejlődése az óvodától a középiskoláig. *Magyar Pedagógia*, 108. 3. 199–222.
- Vidákovich Tibor–Csapó Benő (2007): *Deduktív és induktív gondolkodás. Mérőeszköz, értékelési útmutató*. Sulinova, Budapest. http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=3721.

Az autizmusról

Az autizmus idegrendszeri fejlődési zavar, amelyet Hans Asperger és Leo Kanner egymástól függetlenül gyakorlatilag egy időben írt le. (Sacks, 2003) Autizmusban a viselkedés bizonyos területein sérülés tapasztalható, ezek egy része – nyelvhasználat, a mentalizációs képesség és a reciprocitáson alapuló kommunikáció – humánspecifikus. Mivel autizmusban a viselkedés szelektíven sérült, feltételezhető, hogy a háttérben meghúzódó mentális rendszerek is szelektív sérülést mutatnak. Ezért az autizmus kutatása a viselkedést szervező kognitív mechanizmusok megértését is szolgálja. (Baron-Cohen–Bolton, 2000)

Az ICD-10 (WHO, 1990) és a DSM-IV (APA, 1994) megállapítja, hogy az autizmus diagnosztizálásakor az úgynevezett Wing-féle triász (a reciprok társas interakció, a reciprok kommunikáció, valamint a képzelet, rugalmas viselkedéstervezés és érdeklődés) legalább egyik specifikus területen jellemző sérülésének jelen kell lennie már hároméves kor előtt. (Hollander–Nowinski, 2003) Az autizmus nem tranziens jelenség, a sérült személyt egész életén át jellemzi, és gyakran járulnak hozzá további zavarok (McCarton, 2003), az esetek 70%-ában értelmi fogyatékos, 40%-ában epilepszia, anyagcserezavarok, veleszületett fejlődési rendellenességek és genetikai zavarok. Mivel az autizmus megnyilvánulásában nagymértékű variációt mutatnak a járulékos zavarok, az életkor, az IQ valamint az autizmus súlyossága és egyéb individuális tényezők is, Wing megalkotta az autisztikus spektrum, illetve az autisztikus spektrumzavar fogalmát, ahová a gyermekkori autizmuson kívül például az Asperger-szindróma, vagy az atípusos autizmus tartozik. (Györi, 2003)

A döntő tünetek vonatkozásában a reciprok társas interakciók zavarára jellemző a kötődés szinte teljes hiánya, az érzelmek kifejezésének, észlelésének sérülése. Gyakori továbbá, hogy az autizmussal élő gyerekek nem tudják személyként kezelni még a közelükben élő embereket sem, ebből kifolyólag serdülő- és felnőttkorban nem képesek jól működő partneri viszonyt kialakítani. A reciprok kommunikációra jellemző a nyelvi kommunikáció zavara, esetlegesen annak hiánya, amely gyakran már a preverbális kommunikációban is megnyilvánul. A zavarok lehetnek prozódiai, szemantikai és leggyakrabban pragmatikai jellegűek. Megfigyelhető továbbá a nyelvhasználat repetitív jellege, az echolália, amely egy korábban hallott nyelvi elem gyakran inadekvát helyzetekben való ismétlését jelenti. Mindehhez általában társul a metakommunikatív eszközök sérülése is. Ezek a problémák jelentősen aláássák azt, hogy az autizmussal élő személy képes legyen interaktívan részt venni társas tevékenységekben. (Evers és mtársai, 2003) A képzeleti működés zavara a viselkedés és érdeklődés merev, szűk körű, rigid, sztereotip megnyilvánulását jelenti, amelyre gyakran jellemző az érdeklődési körön kívül eső jelenségek iránti teljes érdektelenség. Mivel érdeklődésük alapvetően beszűkült, többségüknek általános nehézségeik lehetnek a tanulásban, így speciális fejlesztő foglalkozásokra van szükségük a tanítás-tanulás folyamata során (Gájerné, 2006), amelyeket a sztereotipikus viselkedés csökkentésével, gyakran az agresszió kezelésével, és az egészséges gyerekek számára alapvetően ismert készségek tanításával is össze kell hangolni. (Smith–Magyar, 2003) Azért különösen jelentős az autisták oktatásának, fejlesztésének kérdése, mert a magyar közoktatásban az autizmussal élő gyermekek száma a 2002/2003-as és a 2008/2009-es tanév között közel háromszorosára emelkedett. (Bognár–Bíró–Marossy–Dévai, 2009)

A járulékos jellegzetességek sokszor egyenetlen képességprofil eredményeznek, bizonyos területeken szélsőségesebb ingadozást mutathat az autizmussal élő személy, így egyes esetekben beszélhetünk a képességek megőrzött szigeteiről (*islets of abilities*). Néhány autizmussal élő (többnyire a magasán funkcionálók/*high functioning*) átlagon felüli képességekkel is bírhat, őket nevezük *idiot savant*-oknak.

Az autizmust magyarázni kívánó kognitív elméletek közül a legszélesebb körben elfogadott nézet a naiv tudatelméleti zavar-hipotézis. Az elmélet Baron-Cohen, Leslie és Frith (1985; magyarul lásd: Györi, 2003) nevéhez köthető. Hipotézisük feltételezi, hogy az autizmussal élő gyermekek esetében sérült a naiv tudatelmélet (*naive theory of mind* – röviden ToM), azaz a mentalizációs képesség (Cole-Cole, 1997), amely univerzális és specifikus az autizmusra nézve. Feltételezik továbbá, hogy primer kognitív sérülésről van szó, illetve, hogy a sérülés a Wing-féle triász mindhárom területét képes magyarázni. Eszerint a gyermek tulajdonképp csak korlátozott mértékben képes magának, illetve másoknak mentális állapotot tulajdonítani, ami azt eredményezi, hogy nehezen tudja (vagy egyáltalán nem képes) a cselekedeteket értelmezni, bejósolni, előrejelezni. Tipikus fejlődés esetén a naiv tudatelmélet 18–24 hónapos kor között jelenik meg a mintha-játék formájában. Későbbi életkorban a hamis vélekedéstulajdonítási feladatok alkalmasak a naiv tudatelmélet fejlettségének vizsgálatára (Györi és mtsai, 2007). Az eredmények szerint az autizmussal élők esetében a zavar a mentális reprezentációk (mentális állapotok) megértésére korlátozódik. Azonban a zavar nem az általános kognitív képességek elmaradásának tulajdonítható, ugyanis a mentális korban illesztett neurotipikus és Down-szindrómás gyerekek többsége képes volt a hamis vélekedéstulajdonítási feladatok megoldására Baron-Cohen (1995; magyarul lásd: Györi, 2003) vizsgálatában. Egyes autizmussal élők képesek elsődökü mentalizációs feladatokat megoldani, magasabb szintűeket azonban már többnyire nem, ami arra utal, hogy a jobb naiv tudatelméleti képességekkel rendelkező autizmussal élő személyek esetében is késéssel érik be valamint atipikusan működik ez a képességük. Frith és Happé (1994; magyarul lásd: Györi, 2003) rámutattak, hogy azon társas viselkedéseknél figyelhető meg szignifikáns sérülés, amelyek mentális állapotot igényelnek, míg a ToM-kompetenciát nem igénylő viselkedések esetében nem jellemző a zavar. Az eredmények tükrében ma már kétségtelen, hogy az autizmussal élők többsége sérült mentalizációs képességekkel él. Az autizmus tehát egy olyan disszociatív fejlődési sérülés, ahol a formális értelemben vett nyelv mechanizmusai közel épnek mondhatók, míg a kommunikatív funkciókért felelős rendszerek sérültek, a sérülést pedig a naiv tudatelméleti fejlődési zavara eredményezte. Kérdéses azonban a ToM-zavar univerzalitása, mivel az autizmussal élők 20–70%-a képes elsődökü mentális állapot tulajdonítására (két segédhipotézis: a késés és a kompenzációs hipotézis azonban magyarázhatja az említett tényt). Ez idáig az is tisztázatlan, hogy autizmusban a ToM-deficitet a kompetencia (képesség) vagy a performancia (megvalósítás) zavara okozza-e. Az sem világos, hogy hol reprezentálódik az agyban a naiv tudatelméleti mechanizmus. (Györi és mtsai, 2002)

Szintén széles körben elfogadott magyarázó elmélet még a végrehajtó működési zavar (*executive functions*) -hipotézis (Györi és mtsai, 2002), amely a frontális lebenyhez köthető. Funkciói közé tartozik a tervezés, az impulzuskontroll, a valóság monitorozása, az irreleváns válaszok gátlása, a gondolkodás és a cselekvés rugalmasságának fenntartása, és ide sorolhatjuk a munkamemória működését is. A hipotézis kiindulópontja az, hogy a Wing-féle triász harmadik területére jellemző sztereotip és repetitív viselkedések – amelyek szociális jellegű zavarok is –, a felnőttkorban sérült, szerzett frontálislebeny-sérültek tünettanában is megjelennek. MRI- és PET-adatok utalnak arra, hogy autizmusban a frontostriatális rendszer, a bazális ganglion érintett. (Mostofsky és mtsai, 1999) A legkorábbi vizsgálatok is – Damasio és Maurer, illetve Rumsey nyomán – arra engedtek következtetni, hogy autizmusban sérült a végrehajtó rendszer működése. (Damasio–Maurer, 1978, Rumsey, 1985) Az autizmussal élők rosszabbul teljesítenek a végrehajtóműködés-teszteken (Wisconsin-féle kártyaszortírozási fel-

adat, Hanoi toronyteszt, Stroop-teszt, Go-NoGo-feladat), de eredményeik jól elkülönültek egyéb végrehajtó működési zavart mutató szindrómáktól (például Tourett-szindróma). Az elmélet sikeresen képes magyarázni a repetitív viselkedéseket, valamint a szociális és kommunikatív területeken jelentkező egyes tüneteket, ugyanakkor problémát jelent az, hogy kevés adat utal a végrehajtó működés korai megjelenésére az autisztikus fejlődésmintázatokban. (Győri és mtsai, 2002)

Az eddigi autizmus kutatások többsége a naiv tudatelméleti mechanizmusokra vonatkozott, többek között célzottan a szándékattribúciót és a szándékfelismerést vizsgálták, amelyek a kommunikációban központi jelentőségűek, így a párbeszéd sikerességét is befolyásolják, illetve komoly hatással lehetnek az autizmussal élő személyek tanulási képességeire is. Mivel az autizmussal élők implicit tanulási képességére igen kevés kutatás vállalkozott, munkánkban az ASRT-módszer segítségével kívánjuk feltérképezni az autizmusban jellemző implicit tanulási folyamatokat.

Az implicit tanulásról

Évtizedek óta hatalmas érdeklődés övezi az emberi tanulás két formáját: az explicit és az implicit tanulást. Az explicit tanulás során a személy aktív módon odafigyel az anyagra, megpróbál a tanulás során bizonyos hipotéziseket és szabályokat megfogalmazni, amelyek segíthetik őt a tanulás során. Ezzel szemben az implicit (vagy procedurális) tanulásban kevés vagy semmilyen hasonló jellegű folyamat nem játszik szerepet, tehát a tanulás általában mindenféle végrehajtó és stratégiai folyamat nélkül zajlik le. (Baddeley, 2001) Az implicit tanulás olyan tanulás, amelynek során szabályokat, összefüggéseket sajátítunk el, de ennek nem vagyunk tudatában. (Shanks–St. John, 1994) Implicit módon sajátítjuk el a motoros és a kognitív készségeket, a komplex rendszerek kontrollálását, a sorozatok, az ingerek kovariációjának tanulását, a mesterséges nyelvtant, de idesorolhatjuk a klasszikus kondicionálást is. (Howard, 2001) A létrejött implicit tudás nem hozzáférhető az introspekció számára, az így megtanult „anyagot” igen nehéz szavakba önteni.

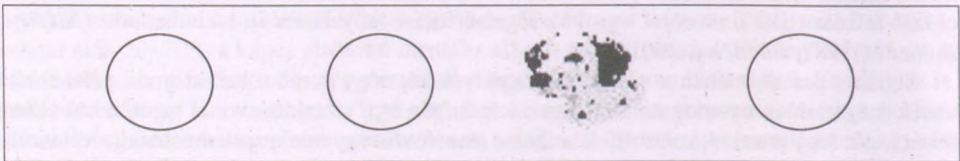
Három népszerű paradigma látott napvilágot az implicit tanulással kapcsolatban. Ezek közül az első a Miller (1962), Allen és Reber (1980) nevével fémjelzett mesterséges nyelvtan elsajátítása; a második a Berry és Broadbent (1988) nevéhez köthető összetett rendszerek kontrollálása, míg a harmadik a Nissen és Bullemer által 1987-ben kidolgozott szeriálisreakcióidő-feladat (SRT), amelyet egy készségelsajátítási helyzetnek is tekinthetünk. (Nissen–Bullemer, 1987, Baddeley, 2001)

Ebben a paradigmában a vizsgálati személyeknek négy gombot kellett a vizsgálat során annak megfelelően nyomogatniuk, hogy a képernyőn egy vízszintes vonal mentén hol villan fel az inger (egy pont). A kontrollfeltételben a résztvevők egy random elemsorozatra válaszoltak, míg az ismétlődő feltételben ugyanazt a tízelemes sorozatot mutatták be egymás után többször is, de a vizsgálati személyek nem voltak tudatában, hogy egy rejtett szekvencia ismétlődik, ezért nevezhetjük tanulásukat implicit tanulásnak. Utóbbi csoportban a válaszadás sebessége felgyorsult, majd lelassult, amikor egy random sorozattal találkoztak, ami jelezte, hogy a sorozat ismétlődése fokozta a teljesítményt. Ezzel ellentétben a random feltételben a csoporttagok teljesítménye nem javult. Mivel az ismétlődő feltételben részt vevők közül egyesek képesek voltak explicit módon elismételni a sorozatot, Willingham, Nissen és Bullemer (1989) két alcsoportot különítettek el: az egyik tudatában volt a sorozatnak és el tudta azt ismételni, míg a másik csoportba tartozók nem vették észre a sorozatot. Az eredmények szerint ennél az alcsoportnál is egyértelmű volt a tanulás. (Baddeley, 2001) Song és munkatársai eredményei is arra utalnak, hogy az implicit sorozattanulás az explicit tudástól függetlennek tűnik. (Song és mtsai, 2007a)

Shanks és St. John (1994) különbséget tettek az implicit tanulás és az implicit előhívás között: értelmezésükben az implicit tanulás során a személy nincs tudatában azoknak a szabályoknak és összefüggéseknek, amelyek a tanulási folyamat háttérében állnak, míg az implicit előhívás esetében úgy képes előhívni az információt, hogy magát a tanulási helyzetet nem tudja felidézni (ez a jelenség mutatkozik meg az amnesztikus szindrómában).

Számos eredmény utal arra, hogy az explicit tanulás előnyösebb az implicit tanulásnál, sokkal gyorsabban sajátíthatjuk el az anyagot a tanulás ezen módjával. Mégis szólnak érvek az implicit tanulás mellett is. Masters például rámutatott, hogy bár az implicit tanulás valóban lassabb, ugyanakkor ellenállóbb a stresszel szemben. (Masters, 1992) Számos vizsgálat mutat az explicit és implicit rendszer működésének különbségeire, de a két rendszer közötti kapcsolat is jelentős. Willingham és Goedert-Eschmann eredményei rámutatnak, hogy a motoros készségek tanulásában az explicit folyamatok mellett paralel módon az implicit tanulási folyamatok is jelentős szerepet játszanak, tehát a két rendszer komoly mértékben képes együttműködni. (Willingham–Goedert-Eschmann, 1999) Felmerültek kérdések az alvás alatt végbemenő (off-line) tanulással kapcsolatban, de az eddigi eredmények szerint nem történik egyértelműen ilyen jellegű tanulási folyamat. (Song és mtsai, 2007b)

Az eddig említett vizsgálatok többségében az SRT-feladatot használták a vizsgálatok során, azonban Howard és Howard (1997) kidolgozott egy alternatív SRT (ASRT) vizsgálóeljárást, amelynek során a vizsgálati személy négy gomb közül nyomja meg az éppen megfelelő aszerint, hogy a hozzájuk kapcsolódó, képernyőn látható körök melyikében jelenik meg a cél-inger (1. ábra). A módszernek számos előnye van az eredeti változathoz képest. Egyrészt az ASRT segítségével megkülönböztethetjük a szekvensspecifikus tanulást az általános motoros tanulástól, másrészt a tanulást közvetlenül a vizsgálat elejétől mérhetjük (míg az SRT-vizsgálatok során csak a random blokk megjelenésétől tehetjük ezt). Továbbá az ASRT-vizsgálatok során valóban implicittebb tanulás zajlik le, mint az SRT-vizsgálatokban, mivel az ASRT feltételben a sorozat minden második eleme random (például: 1r4r3r2r1r4r3r2r1r4r stb., ahol „r” a random inger). Ezzel gyakorlatilag kizárhatjuk, hogy a vizsgálati személy felfedezi a vizsgálat során ismétlődő elemek sorrendjét, így a tanulás valóban implicit módon zajlik; szemben az SRT vizsgálatokkal, ahol egyes személyek képesek voltak a rejtett sorozat felfedezésére, vagy akár annak explicit módon való elismételésére is. (Howard–Howard, 1997)



1. ábra ASRT-feladat (Howard–Howard, 1997)

Vizsgálatunkban a Howard házaspár által kidolgozott új mérőeljárást használtuk hipotézisünk teszteléséhez, mely szerint az autizmussal élő gyermekek az egészséges kontrollhoz hasonló, ép teljesítményt képesek nyújtani implicit tanulási helyzetben. Ezen képességük összefüggését vizsgáltuk a naiv tudatelméleti képességgel, valamint a munkamemória-kapacitással.

Az autizmusról és az implicit tanulásról

Az autizmussal élő személyekkel ez idáig elvégzett implicit tanulási képességet vizsgáló kutatások eredményei ellentmondásosak: a Barnes, Howard és munkatársai (2008) által végzett vizsgálatok az autizmussal élő személyeknél ép implicit tanulási folyamatokra engednek kö-

vetkeztetni; bár eredményeik csak korlátozott mértékben általánosíthatók, főleg a magasan funkcionáló, Asperger-szindrómás személyekre vonatkoznak. Hasonló eredményeket kapott Gordon és Stark (2007) is: vizsgálatukban még az alacsonyan funkcionáló autizmussal élőknél is megfigyelhető volt a procedurális tanulási képesség bizonyos feltételek esetén. Ugyanakkor a Mostofsky és munkatársai által 2000-ben publikált adatok károsodott procedurális tanulási folyamatokra utalnak az autizmussal élő vizsgálati személyek esetében. (Mostofsky és munkatársai, 2000) Hangsúlyozzák továbbá, hogy PET- és MRI-adatok bizonyítják, hogy autizmusban a frontostriális rendszer sérült; valamint, hogy az SRT- (és ASRT-) feladat megoldása is éppen ennek a területnek a megfelelő működését kívánja meg (a striatális rendszert terhelve), így eredményeik magyarázatában kitérnek arra, hogy az SRT-feladaton elért gyengébb teljesítmény vélhetően az említett rendszer sérült működésének tudható be. Egyértelmű adatok utalnak arra is, hogy autizmusban a kisagy felépítése, illetve működése eltér a normálistól. (Ciesielski et al., 1997, Györi, 2003) Mostofsky (2000) hangsúlyozza továbbá a kisagy implicit tanulásban játszott szerepét is, és felveti, hogy az SRT-feladat megoldása során az autizmussal élőknél gyengébb teljesítménye mögött a kisagy degenerációja állhat.

Hipotézis, kérdésfeltevés

Kutatásunkban hipotézisünk tesztelésére – miszerint az autizmussal élő személyek az egészséges kontrollcsoport szintjének megfelelő ép implicit tanulási folyamatokat tudnak produkálni, ahogyan azt Gordon és Stark (2007), valamint Howard és munkatársai (2008) is kapták – az ASRT-eljárást használtuk. Kíváncsiak voltunk továbbá, hogy ép konszolidációt mutatnak-e a tanulási folyamat során.

A vizsgálat módszerei

A vizsgálatban részt vevő személyek – A mintába került autizmussal élő személyek közül 10 gyermek a Szegedi Újklínika Gyermekpszichiátriai Osztályán való tartózkodása vagy későbbi visszahívása kapcsán kerülhetett a mintába, illetve 2 további gyermek egy ceglédi speciális iskola tanulói közül került ki. A kísérleti csoportot alkotó 11 gyermek, korukat és nemüket tekintve heterogén mintát alkotott. A legfiatalabb 8, a legidősebb 17 éves volt, átlagéletkoruk 12 év. A mintában 1 lány és 10 fiú található. Az autizmussal élő gyermekeket a DSM-IV és az ICD-10 kritériumrendszerének megfelelően diagnosztizálták, a részt vevő 11 autizmussal élő gyermek közül 3 személy Asperger-szindrómás. (American Psychiatric Association, 2000, WHO, 1990) 9 gyermek rendelkezik az Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI) és az Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) eredményeivel, a két ceglédi speciális iskolába járó autizmussal élő gyermek egykori diagnosztizálása során még nem volt lehetőség ezeknek a teszteknek a használatára, így ők sem ADOS, sem ADI eredményekkel nem rendelkeznek. (Lord és mtsai, 2000; Lord-Rutter-Le Counteur, 1994; magyarul Stefanik-Györi és mtsai, 2007)

Kísérleti csoportunkhoz két kontrollcsoportot illesztettünk, mindkét esetben nem alapján, illetve az egyik csoportot mentális korban, míg a másikat életkorban. A mentális kontrollcsoport összetételét a kísérleti csoportban lévő minden egyes személy intelligenciájához, személyenként határoztuk meg a Magyar Wechsler Gyermek Intelligencia Teszt (MAWGYI) segítségével. (Lányiné és mtsai, 1996) Az illesztés során az IQ pontok szórása ± 5 volt. A kontrollcsoport átlagéletkora 8 év, a legidősebb 17 éves, a legfiatalabb 7 éves volt. A nemek aránya: 1 lány és 10 fiú. Az életkorban illesztett csoportba 33 fő került, ők ceglédi és szegedi iskolák tanulói.

A kísérletben szereplő gyerekek szülői és iskolai beleegyezéssel vettek részt a vizsgálatokban, írásban is tájékoztattuk szüleiket, tanáraikat és a velük foglalkozó szakembereket a

vizsgálat módszereiről, és biztosítottuk őket a bizalmas adatkezelés felől. Sem a gyerekek, sem a szüleik ezért jutalmat nem kaptak.

Eszköz – A kísérleti és a kontrollcsoporttal a Howard és Howard által kidolgozott ASRT-feladatot vettük fel, amellyel az implicit tanulást próbáltuk kimutatni. (Howard–Howard, 1997)

Eljárás – A vizsgálataink során használt ASRT-feladat a klasszikus, Nissen és Bullemer által 1987-ben kidolgozott SRT- (Serial Reaction Time) feladat (Nissen–Bullemer, 1987) legújabb változata, az ASRT-feladatot Howard és Howard 1997-ben publikálta.

A vizsgálat során a vizsgálati személy előtti képernyőn vízszintesen négy üres kör jelenik meg, amelyekhez egy preparált billentyűzetten négy billentyű kapcsolódik. A körök egyikében jelenik meg az a célinger (jelen esetben egy dalmata kutya), amelynek észlelését követően a vizsgálati személy feladata, hogy minél gyorsabban és minél pontosabban megnyomja az adott körhöz tartozó billentyűt. A célinger mindaddig nem jelenik meg újabb helyen, amíg a személy a megfelelő billentyűt meg nem nyomja. (Gyerekek esetében a feladat instrukciója: „Kapt el a kutyust.”) A vizsgálat 4 epochban 5-5 blokkot, így összesen 20 sorozatot tartalmaz, mindkét felvétel alkalmával. Egy sorozat alatt összesen 85 alkalommal jelenik meg a célinger. A megjelenő ingerek mindvégig egy adott szekvencia szerint ismétlődnek, oly módon, hogy a sorozatban minden második inger random (például: 1r4r3r2r1r4r3r stb., ahol „r” a random inger; 1,2,3 és 4 pedig az inger megjelenésének helye vízszintesen balról jobbra haladva a képernyőn). A módszer segítségével valóban képesek lehetünk az implicit tanulás mérésére, mivel a random elemeknek köszönhetően a vizsgálati személy nem jön rá, hogy az ingerek bizonyos sorozat szerint ismétlődnek. Egy-egy sorozat után a vizsgálati személy visszajelzést kap az adott sorozat alatt produkált teljesítmény százalékos pontosságáról és reakcióidejéről. Az ASRT-feladat felvétele az egészséges kontrollszemélyekkel 20-25 percet vesz igénybe, autizmussal élők esetében ennél valamivel hosszabb idő szükséges a feladat elvégzéséhez (kb. 30-35 perc).

A felvétel két ülésben történt, minden esetben 16 óras különbséggel (például délután 16 órakor, majd reggel 8 órakor), mely alatt a résztvevők mindegyike aludt, így lehetőségünk nyílt az ún. off-line tanulás vizsgálatára is.

A kísérleti csoport teljesítményét a kontrollcsoportok eredményeivel hasonlítottuk össze.

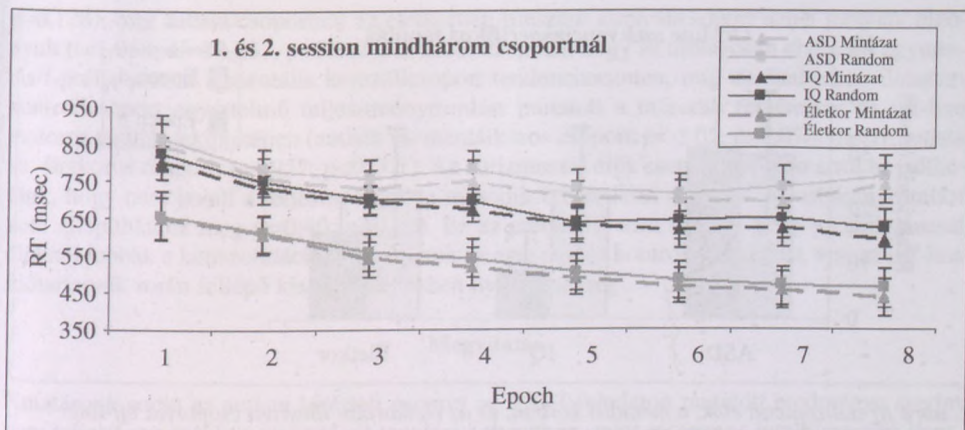
A vizsgálat eredményei

Az ASRT-feladat elemzése

Az első adatfelvételben nyújtott teljesítményt elemeztük a kísérleti, illetve kontrollcsoportoknál. A sorozatspecifikus tanulásra a triplethatás-mutatót (Howard–Howard, 1997, Song és mtársai, 2007) használtuk, amelynek lényege, hogy a sorozat- és randomelemek váltakozása miatt egyes tripletek (hármass egységek) gyakrabban fordulnak elő, mint mások. Azok a tripletek, amelyeknek az első és utolsó eleme a sorozat része (például az 1_2_3_4 sorozat esetében az 1_2, 2_3, 3_4, 4_1) mindig magas gyakoriságú tripletek, míg a többi alacsony gyakoriságú (pl. 2_1, 3_2, 4_3, 1_4). Ez a mutató nem egyezik meg teljesen a sorozatrandom szerinti felosztással, mivel előfordulhat, hogy a tripletekben szereplő randomelemek megegyeznek a sorozat elemeivel (pl. az 1_2 tripletnél az 1 és a 2 a random, a középső pedig a sorozat része), így azok is nagy gyakoriságúak lesznek.

Az ASRT-feladat 20 blokkjából a könnyebb elemelhetőség érdekében epochokat készítettünk: 5 blokkot vontunk össze 1 epochba, így a 20 blokkból 4 epoch lett. A csoportokra a triplettípus (magas vs. alacsony gyakoriság) X epoch (1-4) varianciaanalízist végeztük el.

Amint az a fenti diagramon is jól látható, az autizmussal élők az implicit tanulást vizsgáló ASRT-feladaton teljesítményjavulást értek el, a vizsgálati személyek a rejtett szekvenciát



1. ábra Az autista (ASD), a mentális kontrollcsoport (IQ) és az életkorban (Életkor) illesztett csoport ASRT-feladaton elért teljesítménye: minden csoport ép implicit tanulást mutat

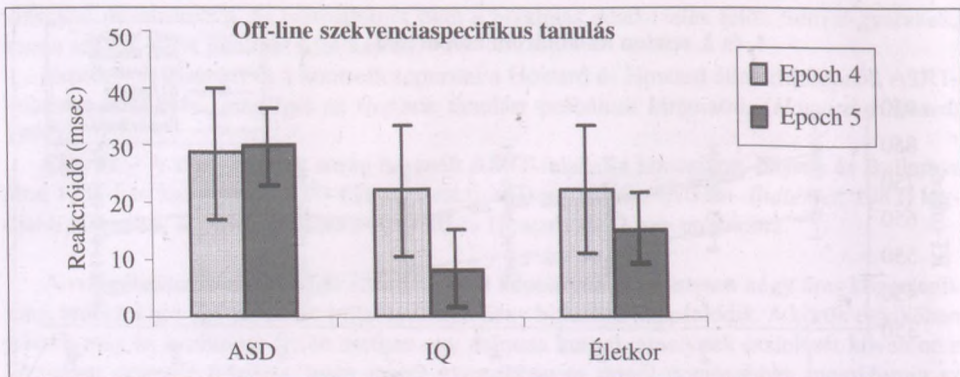
megtanulták ($F=6,02$; $p=0,034$). Általános motoros tanulást is megfigyelhettünk a csoport teljesítményében ($F=3,86$, $p=0,019$), tehát történt procedurális tanulás. Az ábrán jól látható az is, hogy a sorozatspecifikus tanulás fokozatos, a feladat kezdetén még nincs különbség a magas és alacsony gyakoriságú tripletekre adott válaszok reakcióidejében, a harmadik epochtól viszont már gyorsabbak lesznek a gyakoribbakra (mintázat) (a triplettípus X epoch interakció szignifikanciaszintje a 0,05-ös határértéken van: $F=4,08$; $p=0,05$).

A mentális kontrollcsoport is megtanulta a rejtett szekvenciát ($F=8,84$; $p=0,016$), valamint általános motoros tanulást is produkáltak ($F=8,98$; $p<0,001$). A triplet X epoch interakció nem lett szignifikáns ($F=0,42$; $p=0,74$), ami annak tudható be, hogy már az első epochban gyorsabbak a nagyobb gyakoriságú tripletekre, mint az alacsony gyakoriságúakra, vagyis már korábban megtanulták a sorozatot.

Az életkorban illesztett kontrollcsoport is megtanulta a rejtett szekvenciát ($F=18,105$; $p<0,001$), valamint általános motoros tanulást is produkáltak ($F=55,254$; $p<0,001$). A triplet X epoch interakció ebben az esetben sem lett szignifikáns ($F=1,093$; $p=0,364$), ami ez esetben is annak tudható be, hogy már az első epochban gyorsabbak voltak a nagyobb gyakoriságú tripletekre, mint az alacsony gyakoriságúakra, tehát az életkorban illesztett csoport tagjai is már korábban megtanulták a sorozatot.

Triplet (magas vs. alacsony gyakoriság) X epoch (1-4) X csoport (kontroll vs. kísérleti) varianciaanalízist is végeztünk, hogy a csoportok teljesítményét össze tudjuk vetni egymással. A kísérleti és kontrollcsoportok szekvenciaspecifikus tanulási teljesítménye között nem kaptunk szignifikáns különbséget, sem a mentális korban illesztett csoport ($F=0,002$; $p=0,965$), sem az életkorban illesztett csoport esetében ($F=5,270$; $p=0,026$), tehát az autisták nem mutatnak szignifikánsan gyengébb teljesítményt. Hasonló módon nincs szignifikáns különbség a csoportok motoros tanulásának mértékében sem, az IQ-ban illesztett csoporttal összehasonlítva sem ($F=0,31$; $p=0,821$), és az életkorban illesztett csoporttal összehasonlítva sem ($F=1,234$; $p=0,300$). Ez pedig arra enged következtetni, hogy az autizmussal élők ugyanolyan szintű, ép implicit tanulásra képesek, mint a kontrollcsoportokat alkotó, egészséges személyek.

Vizsgáltuk a gyakorlások között, „off-line” végbemenő teljesítményváltozásokat is. A szekvenciaspecifikus tanulás esetében ezt úgy tudtuk mérni, hogy a második adatfelvétel 1. epochjában és az első adatfelvétel utolsó epochjában is kiszámoltuk a magas és alacsony gyakoriságú tripletek reakcióidő-különbségét, majd végül a két különbségmutatót kivontuk

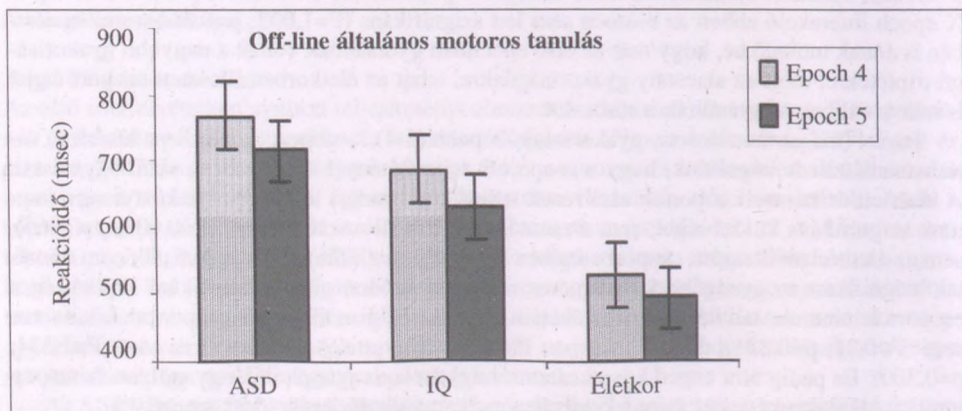


2. ábra Az autizmussal élők, a mentális korban, és az életkorban illesztett csoportok off-line szekvenciaspecifikus tanulási teljesítménye: egyik csoport sem mutatott off-line szekvenciaspecifikus tanulást

egymásból. Minél nagyobb ez az érték, annál nagyobb teljesítményjavulás figyelhető meg a két adatfelvétel közötti időszakban. A motoros tanulás esetében pedig a tripletek gyakoriságától függetlenül határoztunk meg egy átlagos reakcióidőt az első adatfelvétel végén, illetve a második adatfelvétel elején, és a kettő közti különbséget vizsgáltuk.

Az elemzés tükrében megállapítható, hogy egyik csoportnál sem történt offline szekvenciaspecifikus tanulás (kísérleti vs. mentálkoros csoport: $F=1,67$; $p=0,218$; kísérleti vs. életkorban illesztett csoport: $F=2,101$; $p=0,153$). A csoportok között nem kaptunk különbséget ezen teljesítmény vonatkozásában sem (kísérleti vs. mentális korban illesztett csoport: $F=1,13$; $p=0,301$; valamint kísérleti vs. életkoros csoport: $t=0,242$; $df=50$, $p=0,810$).

Off-line motoros tanulás nem figyelhető meg a kísérleti, valamint a mentálkoros csoport esetében ($F=0,94$; $p=0,343$); míg az életkoros csoport szignifikánsan jobbnak bizonyult az autizmussal élőkénél (kísérleti vs. életkoros csoport: $F=9,976$; $p=0,003$). A kísérleti és mentálkoros csoport teljesítménye között ez esetben sem kaptunk szignifikáns különbséget ($F=2,53$;



3. ábra Az autizmussal élők, a mentális korban, és az életkorban illesztett csoportok off-line motoros tanulási teljesítménye: egyik csoport sem mutatott off-line motoros tanulást, a mentális kontrollcsoport tendenciaszinten romlott, az életkorban illesztett csoport egyértelmű teljesítményromlást mutatott, míg az autisták nem.

$p=0,128$); míg autista csoportnál az életkorban illesztett kontrollcsoport ismét jobbnak bizonyult ($t=1,058$; $df=12,257$, $p=0,311$). Érdekes azonban, hogy az utólagosan elvégzett egymin-tás t -próba szerint a mentális kontrollcsoport tendenciaszinten, míg az életkorban illesztett kontrollcsoport egyértelmű teljesítményromlást mutatott a második felvételtkor az off-line motoros tanulás tekintetében (autista vs. mentálkoros csoport: $t=-2,05$; $p=0,070$; illetve autista vs. életkoros csoport: $t=4,957$; $p<0,001$). Az autizmussal élők esetében csupán arról beszélhetünk, hogy nem javult a teljesítményük a második felvételtkor, de náluk teljesítményromlást nem állapíthatunk meg ($t=0,40$; $p=0,69$). Ez az eredmény arra utalhat, hogy az autizmussal élőknel jobbabb a konszolidációs folyamatok az egészséges kontrollhoz képest, ami az off-line időtartamok során fellépő kisebb felejtésben nyilvánul meg.

Megvitatás

Kutatásunk során az autista kísérleti csoport az ASRT-feladaton mutatott eredménye szerint nem teljesít gyengébben az implicit tanulási helyzetben, mint az azonos intelligenciájú kontroll, valamint az életkorban illesztett kontrollcsoport. Ez az eredmény egybecseng a Barnes és munkatársai által 2008-ban publikált, valamint a Gordon és Stark által 2007-ben bemutatott eredményekkel. Vizsgálatunkban 4 elemű ASRT feladatot használtunk (míg Gordon és Stark klasszikus SRT-t, Barnesék pedig 3 elemű ASRT-t használtak). Ebből arra következtethetünk, hogy az autizmussal élők nehéz implicit tanulási feladaton is képesek megfelelni, ami pedig igazolja hipotézisünket.

Sem a kísérleti, sem a kontrollcsoport esetében nem tapasztaltunk off-line motoros, illetve off-line szekvenciaspecifikus tanulást. Érdekes azonban, hogy az off-line motoros tanulás esetében a mentális kontrollcsoport teljesítménye tendenciaszintű volt, míg az életkorban illesztett csoport egyértelmű romlást mutatott a második felvételtkor, azonban az autizmussal élők esetében nem figyelhetünk meg teljesítményromlást, csupán arról beszélhetünk, hogy a teljesítményük nem javult a második felvételtkor. Ez az eredmény arra utalhat, hogy az autizmussal élőknel talán jobbabb a konszolidációs folyamatok az egészséges kontrollhoz képest, ami az off-line időtartamok során fellépő kisebb felejtésben mutatkozott meg.

A fenti eredmények alapján célunk az autizmussal élők fejlesztésének hatékonyabbá tétele. A napjainkban használt fejlesztési módszerek döntő többségükben az explicit tanulásra helyezik a hangsúlyt, ez a tanulási forma azonban az autizmussal élőknel sérülést mutat. Ugyanakkor eredményeink szerint implicit módon az egészséges gyerekek szintjén képesek tanulni és teljesíteni, így a jövőben implicit tanulási folyamatokra épülő oktatási és fejlesztési módszereket szeretnénk kidolgozni. A fejlesztési lehetőségek szélesítése során figyelembe kívánjuk venni az eddigi ígéretes eredményeket (amelyek azonban vagy explicit, vagy az implicit és explicit tanulási folyamatokat egyaránt igénybe vevő módon működnek). Így meghatározóak a számítógépes technikákat alkalmazó kutatások, amelyek a szociális, a nyelvi, kommunikációs készségek, valamint a mentalizációs képességek fejlesztését, továbbá a rigid gondolkodás következtében megjelenő sztereotipikus viselkedés csökkenését hivatottak támogatni autizmusban. (Moore–McGrath–Thorpe, 2000, Bosseler–Massaro, 2003, Chen–Ye, 2009) A virtuális környezet azért kifejezetten alkalmas az autizmussal élők fejlesztése során, mivel így olyan környezetet biztosíthatunk számukra, amelyben a valós élethelyzetekhez hasonló módon, realisztikusan élhetnek meg eseményeket anélkül, hogy a mindennapi stresszt meg kellene élniük. A virtuális valóságban lehetőségük van a kontroll folyamatok kézbe tartására, ez a tanulási helyzetet biztonságosabbá teszi számukra. (Chen–Ye, 2009) Így a fejlesztési technikák kidolgozása során feltétlenül szem előtt kívánjuk tartani e technikák használatának előnyeit. Azonban azt is fontosnak tartjuk, hogy a tanult készségeket az autizmussal élő gyerekek képesek legyenek minél könnyebben átvinni a valós élethelyzetekbe, ehhez pedig elen-

gedhetetlennek tartjuk a tényleges társas helyzetekben megélhető szociális eseményeket. A tudás ilyen fajta transzformációját támogathatják a jövőben olyan fejlesztési módszerek, amelyek már a tanulás szakaszában is négy- vagy többszemközti helyzetben zajlanak. Érdekes ezért számunkra Taylor és Levin (1998) munkája, amelyben a szociális nyelvhasználat (verbális kezdeményezés) tanítását segítették elő (nem implicit módon) egy speciális eszköz (*gentle reminder*) használatával olyan helyzetben, ahol az autista gyermek mellett két felnőtt is jelen volt. Az ezzel a módszerrel támogatott, fejlesztett készséget a gyermek később két egészséges társával végzett kooperatív helyzetben is tudta alkalmazni.

Az általunk a jövőben használni kívánt fejlesztési technikák kidolgozása során szem előtt tartjuk tehát kutatási eredményünket, mely szerint az autizmussal élők ép implicit tanulásra képesek (szemben a sérült explicit tanulási folyamatokkal), és a fentebb említett fejlesztési eredmények által meghatározott úton kívánunk elindulni.

IRODALOM

- Allen, R.–Reber, A. (1980): Very long-term memory for tacit knowledge. *Cognition*, 8, 175–185.
- American Psychiatric Association (2000): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision). Washington, DC: Author.
- Baddeley, A. (2001): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Barnes, K. A.–Howard, J. H. Jr.–Howard, D. V.–Gilotty, L.–Kenworthy, L.–Gaillard, W. D.–Vajdya, C. J. (2008): Intact Implicit Learning of Spatial Context and Temporal Sequences in Childhood Autism Spectrum Disorder. *Neuropsychology*, 22 (5), 563–570.
- Baron-Cohen, S. (1995): *Mindblindness*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Baron-Cohen, S.–Bolton, P. (2000): *Autizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Baron-Cohen, S.–Leslie, A.M.–& Frith, U. (1985): Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37–46.
- Berry, D. C.–Broadbent, D. E. (1988): Interactive tasks and the implicit-explicit distinction. *British Journal of Psychology*, 79, 251–272.
- Bognár V.–Bíró A.–Marossy-Dévai Z. (2009): Az autizmussal diagnosztizált népesség az egészségügyi és a közoktatási rendszerben. In: Petri G.–Vályi R. (szerk.) *Autizmus – Tény-Képek*. Autisták Országos Szövetsége, Jelenkutató Alapítvány, Budapest.
- Bosseler, A.–Massaro, D. W. (2003): Development and Evaluation of a Computer-Animated Tutor for Vocabulary and Language Learning in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 6., 653–672.
- Cheng, Y.–Ye, J. (2009): Exploring the social competence of students with autism spectrum conditions in a collaborative virtual learning environment. – The pilot study. *Computers & Education*, doi:10.1016/j.compedu.2009.10.011, Article in press
- Ciesielski, K. T.–Harris, R. J.–Hart, B. L.–Pabst, H. F. (1997): Cerebellar hypoplasia and frontal lobe cognitive deficits in disorders of early childhood. *Neuropsychologia*, 35, 643–655.
- Cole, M.–Cole, S. R. (1997): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Damasio, A. R.–Maurer, R. G. (1978): A neurological model for childhood autism. *Archives of Neurology*, 35, 777–786.
- Evers, M.–Novotny, S.–Hollander, E. (2003): Autism and Environmental Toxins. In Hollander, E. (ed.): *Autism Spectrum Disorders*. Marcel Dekker, Inc., New York.
- Gájderné Balázs G. (2006): *Inkluzív nevelés. Ajánlások autizmussal élő gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Gordon, B.–Stark, S. (2007): Procedural Learning of a Visual Sequence in Individuals with Autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 22, 1, 14–22. Spring.
- Győri M. (2003): A neurokognitív fejlődés moduláris zavarai: az autizmus. In: Gulyás B.–Pléh Cs.–Kovács Gy. (Szerk.) *Kognitív idegtudományok*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Györi M. Gy.–Stefanik K.–Kanizsai-Nagy I.–Balázs A. (2002): Naiv tudatelmélet és nyelvi pragmatika magasan funkcionáló autizmusban: reprezentációs zavar, performanciakorlát, vagy kompenzáció? In: Racsmány M.–Kéri Sz.–Pléh Cs. (szerk.): *Architektúra és patológia a megismerésben*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Györi M.–Hahn N.–Várnai Zs.–Sajó E.–Stefanik K. (2007): Nem verbális eljárások a hamisvélekedés-tulajdonítás tesztelésére: eredmények tipikusan fejlődő és atipikus fejlődésű gyermekektől. In: Racsmány M. (Szerk.): *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Happé, F. (1994): *Autism. An introduction to psychological theory*. University College of London Press, London.
- Hollander, E.–Nowinski, C. V. (2003): Core Symptoms, Related Disorders, and Course of Autism. In: Hollander, E. (ed.): *Autism Spectrum Disorders*. Marcel Dekker, Inc., New York.
- Howard, D. V. (2001): Implicit memory and learning. In: G. Maddox (Ed.): *The encyclopedia of aging*. (3. edition) 530–32. Springer, New York.
- Howard, J. H., Jr.–Howard, D. V. (1997): Age differences in implicit learning of higher order dependencies learning in serial patterns. *Psychology and Aging*, 12, 634–656.
- Lányiné E. Á. dr.–Nagy É.–Nagyné R. I.–Ringhofer J. –Szegedi M. (1996): Az intelligencia mérése gyermekeknél. A HAWIK-R magyarországi változata, a MAWGYI-R bemutatása, használati utasítása és alkalmazása. In: Kun M.–Szegedi M. (Szerk.): *Az intelligencia mérése*. (6. átdolgozott, 3. részében új kiadás). Akadémiai Kiadó, Budapest, 227–369.
- Lord, C.–Risi, S.–Lambrecht, L.–Cook, E. H. Jr.–Leventhal, B. L.–DiLavore, P. C., et al. (2000): The Autism Diagnostic Observation Schedule–Generic: A standard measure of the social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 205–223.
- Lord, C.–Rutter, M.–Le Couteur, A. (1994): Autism Diagnostic Interview–Revised: A revised version of the diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 659–685.
- Masters, R. S. W. (1992): Knowledge, „knerves” and know-how: The role of explicit versus implicit knowledge in the breakdown of a complex motor skill under pressure. *British Journal of Psychology*, 83, 343–358.
- McCarton, C. (2003): Assessment and Diagnosis of Pervasive Developmental Disorder. In: Hollander, E. (Ed.): *Autism Spectrum Disorders*. Marcel Dekker, Inc., New York.
- Miller, G. A. (1962): Some psychological studies of grammar. *American Psychologist*, 17, 748–762.
- Moore, D.–McGrath, P.–Thorpe, J. (2000): Computer–Aided Learning for People with Autism – a Framework for Research and Development. *Innovations in Education and Training International*, 37., 218–228.
- Mostofsky, S. H.–Goldberg, M. C.–Landa, R. J.–Denckla, M. B. (2000): Evidence for a deficit in procedural learning in children and adolescents with autism: Implications for cerebellar contribution. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6, 752–759.
- Nissen, M. J.–Bullemer, P. T. (1987): Attentional requirements for learning: Evidence from performance measures. *Cognitive Psychology*, 18, 1–32.
- Rumsey, J. M. (1985): Conceptual problem-solving in highly verbal, nonretarded autistic men. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 23–36.
- Sacks, O. (2003): Autism: A Historical Perspective. In: Hollander, E. (ed.) *Autism Spectrum Disorders*. Marcel Dekker, Inc., New York.
- Shanks, D. R.–St. John, M. F. (1994): Characteristics of dissociable human learning systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 17, 367–447.
- Smith, T.–Magyar, C. (2003): Behavioral Assessment and Treatment. In: Hollander, E. (Ed.): *Autism Spectrum Disorders*. Marcel Dekker, Inc., New York.
- Song, S.–Howard, J. H. Jr.–Howard, D. V. (2007a): Implicit probabilistic sequence learning is independent of explicit awareness. *Learning & Memory*, 14, 167–176.

- Song, S.–Howard, J. H. Jr.–Howard, D. V. (2007b): Sleep does not benefit probabilistic motor sequence learning. *The Journal of Neuroscience*, 27, (46), 12475–12483.
- Stefanik K.–Gyori M.–Kanizsi-Nagy I.–Sajó E.–Várnai Zs.–Balázs A. (2007): Az autizmus-spektrem-zavarok diagnózisa a klinikumban és a kutatásban: az ADI-R és az ADOS eljárások magyar adaptációjának részeredményei. In: Racsmány M. (Szerk.): *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Taylor, B. A.–Levin, L. (1998): Teaching a student with autism to make verbal initiations: effects of a tactile prompt, *Journal of applied behavior analysis*, 31, 651–654.
- WHO [World Health Organisation] (1990): *International Classification of Diseases*. (10th revision. Chapter V.) Mental and behavioural disorders (including disorders of psychological development.) Diagnostic criteria for research. WHO, Geneva.
- Willingham, D. B.–Goedert-Eschmann, K. (1999): The relation between implicit and explicit learning: Evidence for parallel development. *Psychological Science*, 10, 531–534.
- Willingham, D. B.–Nissen, M. J.–Bullemer, P. T. (1989): On the development of procedural knowledge. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 1047–1060.

PAPÍR- ÉS SZÁMÍTÓGÉP-ALAPÚ TESZTELÉS ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA PROBLÉMAMEGOLDÓ KÖRNYEZETBEN

Az utóbbi néhány évben számos mérés-értékeléssel foglalkozó nemzetközi szervezet és intézet (pl. IQB, CITO, ETS, NCES, OECD) egyik fő kutatási területévé vált (*Intel, Microsoft and Cisco Education Taskforce*, 2008) a technológiaalapú mérés-értékelés bevezetése, integrálása az oktatási folyamatba. A lehetőségek minél szélesebb körben történő kihasználása, a papíralapú tesztelésről való áttérés azonban csak fokozatosan lehetséges. (*Csapó-Molnár-R. Tóth*, 2009) A jelen kutatás e folyamatba illeszthető, célja a mérés-értékelés médiuma befolyásoló hatásának diagnosztizálása különböző változók mentén problémamegoldó környezetben.

A technológia mérés-értékelésben betöltött szerepe

A technológia mérés-értékelésben betöltött szerepe sokrétű lehet, alkalmazásának relevanciája függ a vizsgált területtől, az adott területen a diákok technológiahasználati szokásaitól csak úgy, mint a feladatírók, adatelemzők IKT-s kompetenciáitól. Ebből adódóan nincs egységes definíció arra vonatkozólag, hogy mit jelent a technológiaalapú mérés-értékelés. Attól függően, hogy a mérés-értékelés folyamatának melyik stádiumában, szintjén vagy szintjein jelenik meg, továbbá a folyamatban részt vevők közül kik és mire használják az adott eszközt – aminek milyensége szintén definiáló erővel bírhat –, különböző definíciókat fogalmazhatunk meg.

Már a hagyományos papír-ceruza adatfelvétellel történő vizsgálatokban is nélkülözhetetlen szerepet tölt be a számítógép. Általában azon történik a feladatok végső formába öntése, az adatok rögzítése, elemzése, a visszajelzések elkészítése stb. Ennek ellenére ezeket a méréseket a továbbiakban nem tekintjük technológiaalapúnak. Technológiaalapú mérés-értékelésről abban az esetben beszélünk, ha a technológia maga az adatfelvétel során is, és nemcsak előtte, illetve utána kap fontos szerepet.

A papíralapú teszteléstől a technológiaalapú tesztelésre történő áttérés lehetőségei

A technológiaalapú mérés során leggyakrabban alkalmazott információs-kommunikációs eszköz a számítógép. A számítógépes tesztelés megvalósításának legegyszerűbb formája, amikor statikus, papír-ceruza formában is közvetíthető feladatokat oldatunk meg a diákokkal. Ennek egyik módja: a meglévő papír-ceruza tesztek eredetivel megegyező formában történő digitalizálása. Ebben az esetben a hagyományos tesztelés a feladatokat közvetítő eszközben különbözik a számítógépalapú teszteléstől, azaz a teszt feladatai papír helyett a képernyőn jelennek meg. Az adatfelvétel során a feladatokra adott válaszokat a diákok billentyű, egér, esetleg érintőképernyő segítségével adják meg. (*R. Tóth-Molnár-Csapó*, 2008)

A tesztelés menete – a hagyományos teszteléshez hasonlóan – maradhat lineáris, azaz a feladatok azonos sorrendben jelennek meg minden egyes tesztelt személy előtt, vagy a teszt típusától függően random is közvetíthetők ugyanazon feladatok. Utóbbi esetben az elemzések során figyelembe kell venni, hogy megváltozik minden egyes item tesztbeli pozíciója és környezete. Egy köztes megoldás, amikor az itemekből előre meghatározott klasztereket képzünk, amelyeken belül az itemek helye rögzített, majd az itemek előzetes csoportosítása után

a klaszterválasztást randomizáljuk. Ebben az esetben biztos, hogy a tesztelés során mindenki azonos nehézségű, de különböző feladatokat kap.

A számítógépes tesztelés bevezetésének itemek tekintetében egy következő lépcsőfoka, amikor fokozatosan kihasználjuk a technológia adta multimédiás (hang, mozgó kép, animáció, szimuláció, interaktív szimuláció stb.) lehetőségeket, ezáltal gazdagítva az alkalmazott itemek típusát. (Csapó–Molnár–Pap–Szigeti–R. Tóth, 2009) A fokozatosság elvénél maradván a teljesen statikus itemeket fokozatosan felválthatják a dinamikus, interaktív, *real-time* és *real-life* itemek, amelyek papíralapú megjelenítése nem lehetséges.

A feladatok egy másik típusú dinamikusságát adhatja az automatikus itemgenerálás lehetősége, aminek következtében bizonyos típusfeladatok mindig új formában jelenhetnek meg a diákok előtt (például a szöveges feladatokban mindig más-más számértékek szerepelnek).

A számítógépes tesztelés lehetőségeit maximálisan kihasználhatja a számítógépes adaptív tesztelés. Ebben az esetben egy teljes mértékben parametrizált feladatbank áll a tesztelés hátterében, a feladatok kiválasztása egyedi, a vizsgázó korábbi válaszainak függvényében történik. Ennek következtében az adatfelvétel során minden tanuló többségében a saját képességszintjének megfelelő feladatokat old meg. A számítógépes adaptív tesztelés (*Computerized Adaptive Testing – CAT*; Wainer, 2000, Becker, 2004, Eggen–Straetmans, 2009) a teljesítmények pontosabb meghatározását teszi lehetővé, miután megvalósítja a személyre szabott mérés-értékelést. Minden egyes diáknál a tesztelési folyamat során megoldandó itemek a számára optimális nehézséggel bíró itemek (a flow-élmény, lásd Csikszentmihályi, 1997) sávjában marad. Mindez előnyösen hat a diákok motivációjára, aminek a tesztek gyakori alkalmazásánál meghatározó jelentősége van. (Csapó–Molnár–R. Tóth, 2008)

A technológia adatfelvétel során történő alkalmazása lehetőséget ad a diákok konkrét válaszában kívül további adatok gyűjtésére is. A logfájlok segítségével információt kaphatunk többek között arról, hogy az egyes itemek megoldásához a diákoknak mennyi időre volt szüksége, rögzíthetjük az egér mozgását, a billentyűk lenyomása között eltelt időt, a kattintások számát, amelyek további adatokat szolgáltatnak a tesztelés menetéről és a diákok képességszintjéről. (Csapó–Molnár–R. Tóth, 2008)

A közvetítő eszköz befolyásoló hatása

A 21. században már nem kérdés többé, hogy a technológia által nyújtott lehetőségek rövid időn belül megváltoztatják az oktatás és az értékelés folyamatát. A változások egyik, eddig leghangsúlyosabb iránya (1) a hagyományos mérés-értékelés hatékonyabbá tétele (Bridgeman, 2009, idézi Csapó–Latour–Bennett–Ainley–Law, 2009), egy (2) másik megközelítés a mérőeszközök autentikusabbá tétele (Pellegrino–Chudowsky–Glaser, 2004), (3) harmadrészt a technológia lehetővé teszi olyan képességek mérését, amelyek papíralapú mérése nem, vagy nagyon nehezen megvalósítható (pl. technológiailag gazdag környezetben a problémamegoldó gondolkodás vizsgálata, lásd Bennett–Persky–Weiss–Jenkins, 2007; OECD, 2008); (4) lehetővé teszi a diák és a teszt közötti dinamikus interakció megvalósulását (Csapó–Latour–Bennett–Ainley–Law, 2009); továbbá (5) a logfájlok elemzése lehetőséget biztosít a mérés dinamikájának azonosítására (pl. hányszor módosította a diák a választát, mennyi idő kellett az egyes feladatok megoldásához, milyen úton jutott el a válaszig; lásd Ainley, 2006, Hadwin–Wynne–Nesbitt, 2005, R. Tóth, 2009).

A technológialapú mérés-értékeléssel foglalkozó publikációk döntő többsége a fent nevezett lehetőségek ellenére még a technológia adatfelvétel során történő alkalmazásának lehetőségeit, a papíralapú méréshez viszonyított relevanciáját, összehasonlíthatóságát vizsgálja. Számos, a közvetítő eszközre vonatkozó kérdést vetnek fel (pl. ugyanazt méri-e a papír-ceruza, mint a számítógépes tesztelés? Összehasonlíthatók-e egymással ugyanazon teszt papír- és számítógép-alapú változatának eredményei? Milyen médium típusával összefüggő tényezők befolyásolják az eredményeket, ha azonosíthatók ezek?), amelyek mind a közvetítő eszköz

befolyásoló szerepét vizsgálják különböző kontextusban, különböző itemformátumok, különböző kutatási elrendezés, mintavétel alkalmazásával. A kutatások céljából adódóan a kutatók tervezői törekedtek arra, hogy az összehasonlítható tesztek közel azonosak legyenek mind papíron, mind számítógépes formátumban. Ebből adódóan az alkalmazott itemformátumok döntő többsége feleletválasztós (*multiple choice*) item volt.

A közvetítő eszköz teljesítményre gyakorolt hatásával kapcsolatos kutatások többsége területől, kontextustól függetlenül nem mutatott ki jelentős teljesítménybeli eltérést a két médiumon mutatott teljesítmény között. A vizsgálatok között számos kis és nagy mintás mintavétel is található. (*Wang–Jiao–Young–Brooks–Olson*, 2007, 2008, *Singleton*, 2001, *Csapó–Molnár–R. Tóth*, 2009, *Walt–Atwood–Mann*, 2008, *Kim–Huynh*, 2008, *Puhan–Boughton–Kim*, 2008, *Horkay–Bennett–Allen–Kaplan–Yan*, 2006, *Johnson–Green*, 2006, *Poggio–Glasnapp–Yang–Poggio*, 2005) Az egybehangzó eredmények ellenére a kutatások kisebb része utal például az alkalmazott itemtípus meghatározó szerepére (*Johnson–Green*, 2006), vagy szintén az ezzel szorosan összefüggő teljesítménybeli különbségekre [általában a számítógép-alapú teszterzió bizonyult nehezebbnek, főképp azokon a területeken, ahol nagyobb hatást tudott gyakorolni a két médiumokon történő olvasási képesség fejlettségi szintje közötti különbség, lásd *Bennett és mtsai* (2008), vagy a szövegalkotásbeli eltérés *Horkay–Bennett–Allen–Kaplan–Yan* (2006)]. A leggyakrabban vizsgált háttérváltozók közül a számítógéphasználat gyakorisága, fejlettségi szintje általában nem bizonyult erős teljesítménymódosító tényezőnek (pl. *O’Dwyer–Russell–Bebell–Tucker–Seeley*, 2008).

A kutatások egy másik része nemcsak a közvetítő médiumot, hanem annak jellemző tulajdonságait, azok tesztelést és a tesztelés eredményének befolyásoló szerepét is összehasonlította [pl. a monitor mérete, felbontása mennyire meghatározó, lásd *Bridgeman–Lennon–Jackenthal* (2003), illetve *McDonald* (2002)].

A továbbiakban kitérünk egy olyan terület számítógép-alapú vizsgálata lehetőségeinek ismertetésére, ahol a terület adottságai és az új mérési lehetőségek gyökeresen megváltoztatják a korábbi, hagyományos, területre vonatkozó mérés-értékelés modelljeit.

A problémamegoldó gondolkodás számítógép-alapú nemzetközi vizsgálatai

A problémamegoldó gondolkodás vizsgálati lehetőségeit jelentős mértékben megváltoztatta és kitágította a technológia mérés-értékelésbe történő integrálása. A terület adottságai lehetővé teszik a technológia adta lehetőségek teljes spektrumának kihasználását. Az információs és kommunikációs technológiák adatfelvétel során történő alkalmazása megteremti a lehetőséget a problémamegoldás dinamikus, komplex és életszerű mérésére. Ennek következtében a nemzetközi szervezetek és nagy intézetek empirikus vizsgálataiban is megjelenik a problémamegoldó gondolkodás különböző dimenzióinak számítógép-alapú mérése, fokozatosan eltávolodva a papíralapú vizsgálatoktól.

A teljesség igénye nélkül: például az OECD méréseiben, ahol a nemzetközi vizsgálatok 2006-ig kizárólag papíralapúak voltak, a tervek szerint 2012-ben az „általános problémamegoldás” (*General Problem Solving*) számítógépes felmérésére kerül sor. (*Csapó*, 2009) A megvalósítási lehetőségek között felmerült a dinamikus problémamegoldás (*Blech–Funke*, 2005, *Wirth–Funke*, 2005, *Greiff–Funke*, 2008), amelynek során a diákoknak a számítógéppel való interakció révén azonosítaniuk kell egy véges állapotú automata viselkedési szabályait, majd az így megszerzett tudást különféle feladatok megoldásában kell hasznosítaniuk. (*Csapó*, 2009)

Jelenleg, szintén az OECD szervezésében, előkészületi fázisban van a felnőttkori készségek vizsgálatára irányuló, 2011-re tervezett felmérés, a PIAAC (*Programme for the International Assessment for Adult Competencies*). A felmérésben 27 ország 16 és 65 év közötti polgárai vesznek részt, minimum 5000 ember országonként. (*OECD*, 2008) Három fő műveltségi területen vizsgálják a felnőttek képességeinek fejlettségi szintjét: szövegértés és -használat,

számolás és technológiailag gazdag környezetben végzett problémamegoldás. A szóbeli interjúkat kérdezőbiztosok végzik, a tesztek a TAO (*Testing Assisté par Ordinateur – számítógépes tesztelés*) platform (*Plichart–Jadoul–Vandenabeele–Latour, 2004, Latour–Farcot, 2008*) közvetíti.

Németországban a DIPF TBA (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Technology Based Assessment*) projekt, illetve a dinamikus változó környezetben alapuló MicroDYN megközelítés említendő (*Greiff–Funke, 2008*), utóbbi várhatóan a PISA 2012-es PS modul alapját is képezi. Ennek előzménye volt a 2003-ban német opcióként választható analitikus és dinamikus problémamegoldás modul. (*Wirth–Klieme, 2003*)

Angliában a NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) kutatások keretein belül került sor a problémamegoldás technológiailag gazdag környezetben történő mérésére (PS in TRE – *Problem Solving in Technology-Rich Environments*). (*Bennett–Persky–Weiss–Jenkins, 2007*)

A problémamegoldó gondolkodás hagyományos és számítógép-alapú mérésének összehasonlító vizsgálata

A kutatás célja

A kutatás célja más, mint a fent említett nemzetközi projekteké. A projekt első fázisában még nem törekedtünk dinamikus elemek megjelenítésére, a hangsúly a közvetítő eszköz befolyásoló hatásának meghatározásán, illetve a különböző (klasszikus és valószínűségi) tesztelméleti elemzések, lehetőségek áttekintésén, továbbá az item- és személyszintű problémák azonosításán volt.

Módszerek

Az adatfelvételt 2009 tavaszán 6. évfolyamos diákok részvételével (n=598) végeztük. A minta egyik része papír-ceruza (PP), másik része számítógép (CB) alapon oldotta meg a 28 ítemes problémamegoldó feladatlapot.

Az online adatfelvétel a TAO platform segítségével történt. A rendszer alapját a Luxemburgi Egyetem munkatársai által kidolgozott, több európai ország kutatói által átvett, adaptált, folyamatosan fejlesztett (továbbá a PISA-felmérésekben is alkalmazott) nyílt forráskódú, moduláris rendszerű, online tesztelésre alkalmas platform adta.

A kontextus és az alkalmazott itemtípusok következtében a papír- és a számítógép-alapú feladatlap nem volt teljesen azonos, egyes problémák megoldása során más-más típusú itemet alkalmaztunk a két médium esetében. A papíralapon feleletalkotó típusú kérdéseket feleletválasztó típusú kérdésekkel helyettesítettük online környezetben.

Az adatfelvétel során megtartottuk a teszt linearitását, azaz minden egyes diák ugyanabban a sorrendben kapta ugyanazokat a feladatokat. Az alkalmazott online platform azonban nem tette lehetővé, hogy a papíralapú tesztfüzet egy oldalán található feladatok az online adatfelvétel során egyszerre jelenjenek meg a képernyőn. A tesztfeladatok közötti navigálást egy előre és visszafelé lépést lehetővé tevő navigációs gombbal valósítottuk meg. A feleletválasztós kérdésekre adott választ papíron a diákok karikázással adták meg, számítógépen rádiógomb használatával, kattintással kellett kiválasztatni a helyesnek ítélt megoldást. A feladatlap megoldására mindkét esetben egy tanítási óra állt a diákok rendelkezésére.

Az elemzés során mind klasszikus, mind valószínűségi tesztelméleti eszközöket, azon belül a Rasch-modell függvényeit használtuk. Összehasonlítottuk a teszt reliabilitásmutatóját mind a papír-, mind a számítógép-alapú adatfelvétel tekintetében. Az itemszintű elemzésekhez itemnehézségi mutatót és különböző itemparamétereket számoltunk. A személyszintű különbségek azonosítását a tesztösszpontszám, illetve a személyparaméterek összevetésével végeztük (*1. táblázat*).

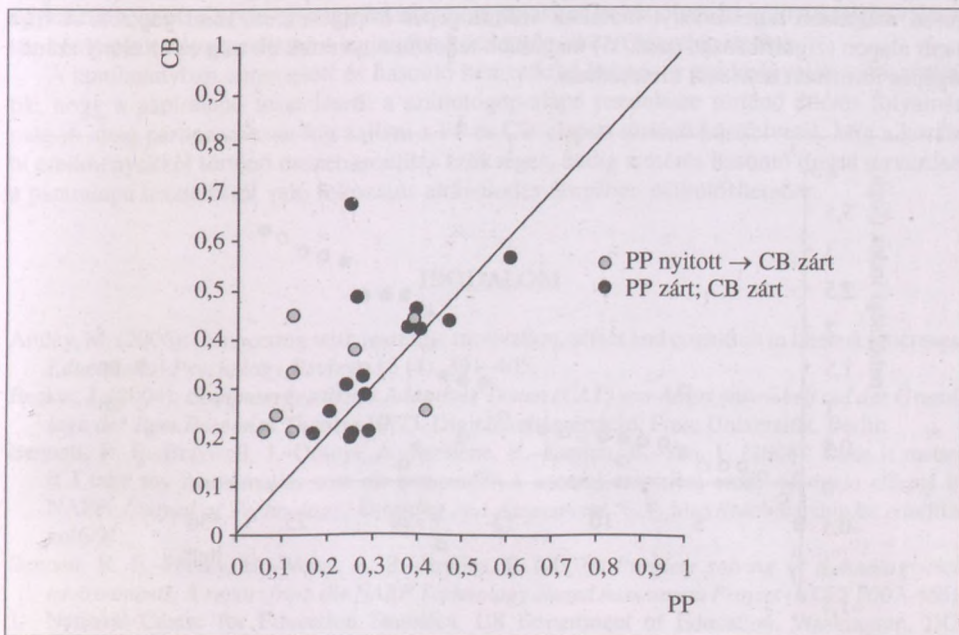
I. táblázat Az elemzések mátrixa

	Klasszikus	IRT
Reliabilitás	Cronbach- α	Cronbach- α
Itemek	Itemnehézség	Itemparaméter
Személyek	Testpontoszám	Személyparaméter

Eredmények és az eredmények értelmezése

A feladatlap reliabilitásmutatója különbözött egymástól a két környezetben (Cronbach- α _PP=0,78; Cronbach- α _CB=0,58), ami ellentmond a korábbi eredményeknek. (Csapó–Molnár–R. Tóth, 2009, Csapó–Molnár–Pap–Szigeti–R. Tóth, 2009) Ennek oka lehet egyrészt az alkalmazott itemtípusok, illetve a kontextus különbözősége, másrészt a problémák megoldásához szükséges információk megjelenítése. Utóbbi több olvasást igényelt a diákoktól, mint amennyi a korábbi, a közvetítő eszköz befolyásoló hatását vizsgáló kutatások során alkalmazott tesztek feladatainak megoldásához szükséges volt. Ez alapján megállapítható, hogy az ismeretek alkalmazhatóságának vizsgálatára kidolgozott, problémamegoldó gondolkodást vizsgáló teszt pontosabb képet ad a diákok e képességbeli fejlettségéről, ha azt papír-alapú formában közvetítjük, azaz számítógép alapon más típusú itemek kidolgozása szükséges.

Az 1. ábra az itemek viselkedését mutatja nehézségi indexük fényében a két médiumon. A szürke alakzatok azokat az itemeket reprezentálják, ahol itemtípusbeli váltás történt a papír- és a számítógép-alapú megjelenítés között, míg a fekete alakzatok esetében az item típusa nem változott. Egy szürke alakzattal reprezentált feladat kivételével, ahol számítógép ala-

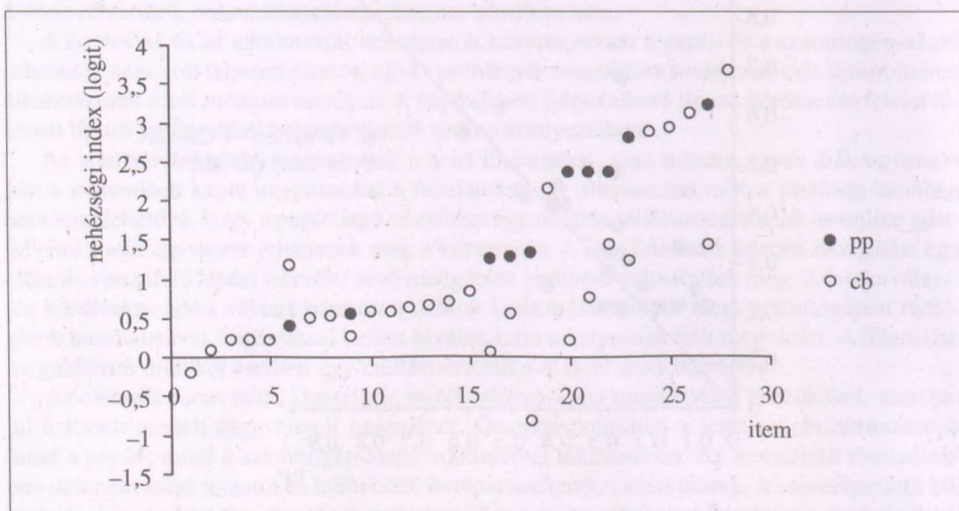


1. ábra Az itemnehézségi mutatók változása a közvetítő eszköz fényében

pon egy lépéssel többet kellett a diákoknak tenni a megoldás eljutásáig, mint papír alapon, minden egyes szürkével jelzett feladat könnyebbnek bizonyult feleletalkotó és digitális formában. Ennek oka feltehetőleg az item típusának megváltoztatásában, és nem a közvetítő eszköz változásában keresendő. Egy item, amelynek, bár itemtípusát nem változtattuk meg (fekete alakzattal jelölt), feltűnően máshogy viselkedett számítógépes formában. Ennek oka a képernyőn és papíron egyszerre megjelenítendő információmennyiségben lévő különbség lehet. Papír alapon több zavaró információ közül kellett a diákoknak kiválasztani a megoldáshoz szükséges adatokat, mint számítógép alapon. Korábbi papír alapon végzett kutatási eredmények arra utaltak, hogy minél több információt kell összegyűjteniük a diákoknak és azok minél több megjelenési formában és helyen található, annál kisebb a helyes megoldás valószínűsége, annál nehezebb az adott probléma. (Molnár, 2006)

A X^2 -próba alapján az itemparaméterek pontosabb meghatározását érjük el, ha a papír- és számítógép-alapú itemek skálázását egy kétdimenziós modell segítségével végezzük el. A felállított modellben az egyik dimenzióban a papír alapon, míg a másikban a számítógép alapon felvett itemek vannak. A skálázás után az itemparaméterek közötti korreláció szignifikáns ($r=0,76$; $p<0,01$). Az itemnehézségi indexeket egymásra vetítve mutatja a 2. ábra. Azon itemeket, ahol nem változott az itemtípus, illetve amelyek nehézségi indexei a korábbi elemzések alapján szignifikánsan nem különböztek egymástól, azonos itemekként, anchor itemekként kezeltük. Ezekhez történt a többi item kétdimenziós skálázása. Az eredmények egyrészt alátámasztják a korábban tapasztaltakat, másrészt finomabb felbontásban mutatják a nehézségi paramétereket.

A személyszintű klasszikus tesztelméleti módszerekkel történő elemzések során minden egyes diákhhoz hozzárendeltük százalékos teljesítményét. A közvetítő eszköz függvényében különbözött a diákok átlagos százalékos formában jellemzett teljesítménye ($x_{PP}=24\%$, $sd_{PP}=15\%$; $x_{CB}=34\%$, $sd_{CB}=14\%$, $p<0,001$), ami szintén ellentmond a korábbi tapasztalatainknak, viszont egybecseng a projekt keretein belül végzett másik, olvasási képesség fejlettségi szintjét mérő (Hódi-R. Tóth, 2009) vizsgálattal. A diákok azonos szórás mellett átlagosan magasabb teljesítményt mutattak számítógépes környezetben, mint papíron. A fiúk papír alapon szignifikánsan ($p<0,05$) magasabb teljesítményt értek el, míg ez az előny számítógépes formában nem volt kimutatható.



2. ábra Az itemparaméterek változása kétdimenziós skálázás esetén a közvetítő eszköz függvényében

A teljesítménybeli különbségek egyik oka az alkalmazott itemtípusok és a kontextus, a problémák megoldását segítő információk mennyiségének eltérésében keresendő. Ez annak következménye, hogy bár az egyes itemek esetén ugyanannyi információt kaptak a diákok mindkét környezetben, de a PP teszten az egy oldalra kerülő összes megoldandó problémához tartozó információ közül kellett válogatniuk, míg számítógépes környezetben egyszerre kevesebb zavaró információt lehetett megjeleníteni a képernyő mérete következtében. A számítógépes környezetben másképpen viselkedő itemek a PP feladatlapon általában nyílt kérdésként szerepeltek, amelyek számítógépes analóg párja feleletválasztós item volt. Minél közelebb volt az adott probléma számítógépes megjelenítési formája a PP változathoz, annál kevésbé volt befolyásoló a közvetítő eszköz.

A klasszikus tesztelméleti módszerek azonban nem adnak pontos képet arról, hogy különböző diákok, különböző teszten mutatott teljesítménye hogyan viszonyul egymáshoz. A teljesítmények árnyaltabb képét kapjuk, ha kihasználjuk a valószínűségi tesztelméleti eszközöket és azokat az itemeket, amelyek paraméterei nem különböztek szignifikánsan egymástól a két médiumon, horgony itemekként kezelve, közös képességskálán jellemezzük a diákok teljesítményét. A képességszintek közös képességskálán történő jellemzése már nem mutatott ki szignifikáns különbséget a két rész minta teljesítménye között ($x_{PP}=-1,27$, $sd_{PP}=0,96$; $x_{CB}=-1,22$, $sd_{CB}=0,77$, n. s.).

Az elemzések eredménye közötti különbségek felhívják a figyelmet arra, hogy az esetleges kisebb különbségek pontosabb leírásához lehetőség szerint a mérés minél több változóját kell figyelembe venni és az elemzések alapját szolgáltató modellbe integrálni. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy minél összetettebb egy item, minél több olvasnivaló tartozik egy feladathoz, minél inkább kihasználjuk a technológia adta lehetőségeket, ugyanakkora terjedelmi korlátokba ütközünk, annál nagyobb eltérés lesz hasonló itemek itemparamétereiben. Éppen ezért, ha számítógép-alapú eredményeinket össze kívánjuk vetni a korábbi papíralapú képességvizsgálatok eredményeivel, számolnunk kell az itemek esetleges különböző viselkedésével. A korábbi eredmények és jelen kutatás elemzései is arra engednek következtetni, hogy az egyszerűbb, papír alapon is megjeleníthető, ugyanakkor kevés olvasást igénylő feleletválasztós kérdések itemparaméterei a leginkább közvetítőeszköz-független itemek.

A tanulmányban ismertetett és hasonló nemzetközi kutatások eredményei is valószínűsítik, hogy a papíralapú tesztelésről a számítógép-alapú tesztelésre történő áttérés folyamán még jó ideig párhuzamosan fog zajlani a PP és CB-alapon történő adatfelvétel. Míg a korábbi eredményekkel történő összehasonlítás szükséges, addig a mérés hasonló típusú tervezése, a papíralapú teszteléstől való fokozatos eltávolodás fényében nélkülözhetetlen.

IRODALOM

- Ainley, M. (2006): Connecting with learning: motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 391–405.
- Becker, J. (2004): *Computergestütztes Adaptives Testen (CAT) von Angst entwickelt auf der Grundlage der Item Response Theorie (IRT)*. Digitális disszertáció. Freie Universität, Berlin.
- Bennett, R. E.–Braswell, J.–Oranje, A.–Sandene, B.–Kaplan, B.–Yan, F. (2008): Does it matter if I take my mathematics test on computer? A second empirical study of mode effects in NAEP. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 6. 9. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol6/9/>
- Bennett, R. E.–Persky, H.–Weiss, A. R.–Jenkins, F. (2007): *Problem solving in technology-rich environments: A report from the NAEP Technology-Based Assessment Project (NCES 2007-466)*. National Center for Education Statistics, US Department of Education, Washington, DC. <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007466>

- Blech, C.–Funke, J. (2005): *Dynamis review: An overview about applications of the Dynamis approach in cognitive psychology*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/blech05_01.pdf
- Bridgeman, B. (2009): Experiences from Large-Scale Computer-Based Testing in the USA. In: Scheuermann, F.–Björnsson, J. (Eds.): *The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. 39–44.
- Bridgeman, B.–Lennon, M. L.–Jackenthal, A. (2003): Effects of screen size, screen resolution, and display rate on computer-based test performance. *Applied Measurement in Education*, 16. 191–205.
- Csapó Benő (2009): *Nemzetközi kutatási-fejlesztési programok a technológiai alapú értékelés elősegítésére*. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém, 2009. november 19–21. 94.
- Csapó Benő–Molnár Gyöngyvér–R. Tóth Krisztina (2008): A papír alapú tesztekől a számítógépes adaptív tesztlésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 3–4. 3–16.
- Csapó, Benő–Molnár, Gyöngyvér–R. Tóth, Krisztina (2009): Comparing paper-and-pencil and online assessment of reasoning skills: A pilot study for introducing TAO in large-scale assessment in Hungary. In: Friedrich Scheuermann–Julius Björnsson (Eds.): *The Transition to Computer-Based Assessment: New Approaches to Skills Assessment and Implications for Large-scale Testing*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. 113–118.
- Csapó Benő–Molnár Gyöngyvér–Pap-Szigeti Róbert–R. Tóth Krisztina (2009): A mérés-értékelés új tendenciái, a papíralapú tesztléstől az online tesztlésig. In: Perjés István–Kozma Tamás (Szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 99–108.
- Csapó, B.–Latour, T.–Bennett, R.–Ainley, J.–Law, N. (2009): *Technological Issues of Computer-Based Assessment of 21st Century Skills*. Kézirat.
- Csíkzentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat: a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Eggen, T.–Straetmans, G. (2009): Computerised adaptive testing at the entrance of primary school teacher training college. In: Scheuermann, F.–Björnsson, J. (Eds.): *The transition to computer-based assessment: New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. 134–144.
- Greiff, S.–Funke, J. (2008): *Measuring complex problem solving: The MicroDYN approach*. Unpublished manuscript. Heidelberg: http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ac/allg/forschun/dfg_komp/Greiff&Funke_2008_MicroDYN.pdf
- Hadwin, A.–Winne, P.–Nesbitt, J. (2005): Roles for software technologies in advancing research and theory in educational psychology. *British Journal of Educational Psychology*, 75. 1–24.
- Hódi Ágnes–R. Tóth Krisztina (2009): *Olvasási képesség mérése számítógépes környezetben*. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém, 2009. november 19–21. 96–97.
- Horkay, N.–Bennett, R. E.–Allen, N.–Kaplan, B.–Yan, F. (2006): Does it matter if I take my writing test on computer? An empirical study of mode effects in NAEP. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 5. 2. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol5/2/>
- Intel, Microsoft and Cisco Education Taskforce (2008): *Transforming Education: Assessing and Teaching the Skills Needed in the 21st Century: A Call to Action*. http://www.google.hu/search?q=Intel%2C+Microsoft+and+Cisco+Education+Taskforce.+%282008%2C+Septem ber%29.+Transforming+education%3A+Assessing+the+skills+needed+in+the+21st+century%3A+A+A+call+to+action&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&client=firefox-a&rlz=1R1GGGL_en__HU346. (Letöltés ideje: 2009. 01. 05.)

- Johnson, M.–Green, S. (2006): On-line Mathematics Assessment: The Impact of Mode on Performance and Question Answering Strategies. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4. 5. sz. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol4/5/>
- Kim, D.–Huynh, H. (2008): Comparability of Computer and Paper-and-Pencil Versions of Algebra and Biology Assessments. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 6. 4. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol6/4/>
- Latour, T.–Farcot, M. (2008): An Open Source and Large-Scale Computer-Based Assessment Platform: A real Winner. In: Scheuermann, F.–Pereira, A. G. (Eds.): *Towards a research agenda on Computer-Based Assessment. Challenges and needs for European educational measurement*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. 64–67.
- McDonald, A. S. (2002): The impact of individual differences on the equivalence of computer-based and paper-and-pencil educational assessments. *Computers and Education*, 39. 3. 299–312.
- Molnár Gyöngyvér (2006): Az ismeretek alkalmazhatóságának korlátai: komplex problémamegoldó gondolkodás fejlettsége 7. és 11. évfolyamon. *Magyar Pedagógia*, 4. 329–344.
- O'Dwyer, L.–Russell, M.–Bebell, D.–Tucker-Seeley, K. R. (2008): Examining the Relationship between Students' Mathematics Test Scores and Computer Use at Home and at School. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 6. 5. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol6/5/>
- OECD (2008): *Issues arising from the PISA 2009 field trial of the assessment of reading of electronic texts*. Document of the 26th meeting of the PISA Governing Board. OECD Directorate for Education, Paris.
- Pellegrino, J.–Chudowosky, N.–Glaser, R. (2004): *Knowing What Students Know: the Science and Design of Educational Assessment*. National Academy Press, Washington, DC.
- Plichart, P.–Jadoul, R.–Vandenabeele, L.–Latour, T. (2004): *TAO, a Collective distributed computer-based assessment framework built on semantic web standards*. In Proceedings of the International Conference on Advances in Intelligent Systems – Theory and Application AISTA2004. In cooperation with IEEE Computer Society, November 15–18, 2004. Luxembourg.
- Poggio, J.–Glasnapp, D. R.–Yang, X.–Poggio, A. J. (2005): A Comparative Evaluation of Score Results from Computerized and Paper & Pencil Mathematics Testing in a Large Scale State Assessment Program. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 3. 6. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol3/6/>
- Puhan, G.–Boughton, K. A.–Kim, S. (2008): Examining Differences in Examinee Performance in Paper and Pencil and Computerized Testing. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 6. 3. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol6/3/>
- R. Tóth Krisztina (2009): *A számítógépes és papír-ceruza tesztek eredményeinek összehasonlító vizsgálata háttérváltozók alapján*. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém, 2009. november 19–21. 97.
- R. Tóth Krisztina–Molnár Gyöngyvér–Csapó Benő (2008): *A számítógépes tesztelés lehetőségei*. VI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2008. április 11–12. 84.
- Singleton, C. (2001): Computer-based assessment in education. *Educational and Child Psychology*, 18. 3. 58–74.
- Wainer, H. (Ed.) (2000): *Computerised Adaptive Testing: A Primer*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Walt, N.–Atwood, K.–Mann, A. (2008): Does Survey Medium Affect Responses? An Exploration of Electronic and Paper Surveying in British Columbia Schools. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 6., 7. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol6/7/>
- Wang, S.–Jiao, H.–Young, M.–Brooks, T.–Olson, J. (2007): A meta-analysis of testing mode effects in grade K-12 mathematics tests. *Educational and Psychological Measurement*, 67. 2. 219–238.

- Wang, S.–Jiao, H.–Young, M.–Brooks, T.–Olson, J. (2008): Comparability of computer-based and paper-and-pencil testing in K-12 reading assessments: A meta-analysis of testing mode effects. *Educational and Psychological Measurement*, 68. 1. 5–24.
- Wirth, J.–Funke, J. (2005): Dynamisches Problemlösen: Entwicklung und Evaluation eines neuen Messverfahrens zum Steuern komplexer Systeme. In: Klieme, E.–Leutner, D.–Wirth, J. (Hsga.): *Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 55–72.
- Wirth, J.–Klieme, E. (2003): Computer-based assessment of problem solving competence. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10. 3. 329–345.

OLVASÁSI KÉPESSÉG MÉRÉSE SZÁMÍTÓGÉPES KÖRNYEZETBEN

Hazánk az 1970-es évek óta vesz részt nagy mintás, keresztmetszeti vizsgálatokban (mint pl. IEA, PIRLS, OECD-PISA), amelyek rendszeresen információval szolgálnak a közoktatás különböző szintjein lévő diákok olvasási-szövegértési képességéről, illetve megmutatják, hogy a teljesítményük hol helyezkedik el a nemzetközi ranglétrán. A PIRLS vizsgálat eredményei szerint a 9-10 éves magyar tanulók olvasása az élmezőnyben helyezkedik el. A nemzetközi rangsorban az első mérési ciklusban a 6. (Mullis–Martin–Gonzales, 2004), a 2006-ban végzett mérés adatai szerint az 5. helyet foglaltuk el. (Mullis–Martin–Kennedy–Foy, 2007) Az OECD-PISA mérés eredményei viszont azt mutatják, hogy a 15 éves magyar tanulók olvasástervezten elért teljesítménye jóval az OECD-országok átlaga alatt helyezkedik el. (OECD, 2001, 2003, 2006)

A nemzetközi mérések mellett számos hazai felmérés is zajlik. 1995 óta a monitor vizsgálatok nagyszámú háttérváltozó bevonásával magyarázzák az elért eredményeket. (Csíkos–B. Németh, 2002) A 2003-ban elindult Szegedi Longitudinális Program (Hungarian Educational Longitudinal Program – HELP; Csapó, 2007) keretében három korcsoport tanulójának teljesítményét követik. A program lehetőséget nyújt a keresztmetszeti vizsgálatok elvégzésére, különböző korosztályú tanulók aktuális fejlettségi szintjének feltérképezésére (Molnár–B. Németh, 2006; Molnár, 2008), továbbá fejlődési tendenciák megállapítására. (Molnár–Józsa, 2006; Józsa–Pap-Szigeti, 2004, 2006)

Bár a fenti hazai és nemzetközi mérések különböző tartalmi kereteken, illetve módszereken alapulnak és más-más korcsoportokat vizsgálnak, közös jellemzőjük, hogy az adatgyűjtést papír-ceruza (*paper-and-pencil* – PP) alapú mérőeszközök segítségével végzik. Egyetlen kivételt képez az OECD-PISA Electronic Reading Assessment [ERA, elektronikus olvasási-szövegértés (PISA, 2009)] teszt, amelynek során elektronikus környezetben méri a tanulók olvasási képességének fejlettségét. További közös pont, hogy az olvasási kompetenciát (*reading literacy*) olyan „eszköztudásnak tekintik, amely frott szövegek megértése, felhasználása, és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan vegyen részt a mindennapi életben”. (Csíkos, 2006. 178.)

Az információs-kommunikációs technológiák (IKT) és az internet egyre szélesebb rétegek számára elérhetővé hatást gyakorolt az olvasási szokásokra, valamint egy új, információtechnológiában jártas nemzedék, a Net-generáció felnövekedését hozta magával. (Mullis–Martin–Kennedy–Trong–Sainsbury, 2009) Napjainkban nem ritka jelenség, hogy a gyermekek naponta több órát töltenek webalapú információkhoz történő hozzáféréssel már az iskoláskor kezdete előtt is. (*Ibid*) A nemzetközi felmérések adatai szerint a felsőbb osztályokban pedig a diákok egyértelműen előnyben részesítik az internet és más elektronikus információforrások adta lehetőségeket a hagyományos papíralapú információhordozókkal szemben. (Oblinger–Oblinger, 2005) Az információtechnológiai eszközök robbanásszerű fejlődésével és azok nagyobb tömegek számára való hozzáférhetőségével a digitális médiumokon prezentált szövegek olvasása, megértése, felhasználása, illetve az ezekre való reflektálás ugyanolyan elengedhetetlen kellékei a tudásalapú társadalomban történő hatékony részvételnek, mint a hagyományos közvetítő eszközön megjelenő szövegek olvasása. (Alderson, 2000 alapján) Az

PP formátumban megjelent szöveget és a hozzá tartozó kérdéseket digitalizáljuk, majd a diákok a tesztelés során a monitoron megjelenő feladatokra egér és billentyűzet segítségével adják meg válaszaikat.

A másik koncepció az interneten található tartalmakhoz való hozzáférésre és az azokból történő információszerzésre fekteti a hangsúlyt. Az ilyen típusú mérések során a hagyományos értelemben vett olvasási-szövegértési képesség mellett felméri a tanulók számítógépes jártasságát, például hogyan tudják alkalmazni a direkt, illetve beágyazott linkeket, tudnak-e navigálni a menük között (lásd *1. ábra*), képesek-e információt keresni keresőmotorok (pl. google.hu, yahoo.com) segítségével. További különbség, hogy többnyire eltér az olvasott szöveg formátuma is, hiszen monitoron igyekeznek több képpel ellátva, blogok, fórumbejegyzések, e-mailek, wiki-oldalak formájában prezentálni a szövegeket, illetve interaktívva tenni azokat. (*Reinking, 1994*) Ilyen típusú mérést valósított meg az OECD-PISA 2009-ben az elektronikus szövegek olvasása részesítéssel, amelyben nem szekvenciális szövegek segítségével mérték fel a diákok olvasási-szövegértési képességét (részletesebben lásd *OECD, 2010*).

A kutatás célja

A Szegedi Longitudinális Program keretében a számítógépes tesztelés előnyei ösztönöztek bennünket arra, hogy a PP teszteket CB környezetbe transzferáljuk. Azonban mivel az adatfelvétel több éven át kizárólag csak PP formátumban történt, a tesztmédiум megváltozása hatást gyakorolhat az eredményekre (*Clariana-Wallace, 2003*), s a hosszú távú elemzések validitását megkérdőjelezni a digitális formátumra történő azonnali áttérés. Ennek következtében csak fokozatosan térhetünk át számítógépes formátumra (*step-by-step introduction, Csapó-Molnár-R. Tóth, 2009*). Első lépésként össze kell hasonlítani az ugyanazon tesztek, illetve párhuzamos vagy ekvivalens tesztváltozatok PP és CB formátumán elért tanulói eredményeket és meg kell vizsgálni, milyen irányú és mértékű eltérés realizálódik közöttük. Az eltérések figyelembevételével transzformációs indexek dolgozhatók ki, amelyek segítségével a PP és CB eredmények egymásba transzformálhatók a főbb tendenciák megváltozása nélkül.

Ezért 2008 tavaszán egy olyan kutatási projektet indítottunk, amelynek célja a tanulók hagyományos, papír-ceruza formátumú és számítógépes teszteredményeinek összehasonlítása volt az induktív gondolkodás területén. (*R. Tóth-Molnár-Csapó, 2009*) A kutatás folytatásaként 2009 tavaszán PP és CB környezetben felvett olvasás-szövegértés-tesztek eredményeinek összehasonlító vizsgálatát valósítottuk meg. A vizsgálatban az előző fejezetben bemutatott első koncepciót vettük irányadónak; azaz azt vizsgáltuk, hogy az alkalmazott papír-ceruza mérőeszközökkel ekvivalens tesztek hogyan viselkednek digitalizált változatban.

A tanulmányban bemutatott pilot mérés során arra kerestük a választ, hogy:

- (1) a PP, illetve CB formátumban elért teszteredmények között kimutatható-e szignifikáns különbség, illetve amennyiben kimutatható eltérés, milyen irányú és mértékű differencia realizálódik;
- (2) folyamatos és nem folyamatos szövegtípusok esetében a tanulói teljesítmények különböznek-e PP és CB formátumban;
- (3) a fiúk és a lányok olvasási-szövegértési teljesítménye eltér-e a két médiumon.

Minta

A minta alapját (közel 5000 tanuló) a longitudinális mérésekben (HELP) részt vevő hatodik évfolyamos tanulók képezték. Az elektronikus környezetben prezentált teszt megoldása a longitudinális minta egy részmintájának (n=449) bevonásával történt, mely vizsgálatban 7 régió

14 iskolájának 25 osztálya vett részt. A CB minta 49,6%-a fiú volt. A rész minta kialakítása jelentkezés alapján történt, hiszen a tesztelésben részt vevő iskoláknak rendelkezniük kellett számítógépparkkal és internetkapcsolattal.

A mérésre 2009 tavaszán került sor. A PP és CB eredmények összehasonlíthatósága érdekében a vizsgálatban részt vevő diákok a tesztelési időszakban megoldottak egy tradicionális és egy számítógépes olvasás-szövegértés-tesztet. Mind a PP, mind a CB olvasásteztek megoldása tanórák keretében történt. Az adatfelvételt pedagógusok végezték. A tanulókról háttérkérdőív segítségével felvett adatok (a családi háttér, a tanulók neve stb.) is rendelkezésünkre állnak.

Mérőeszköz

A mérés keretében tehát egy papír-ceruza és egy számítógépen közvetített olvasástezstet oldottak meg a diákok. A számítógép-alapú tesztelés alkalmával a megoldandó itemek a számítógép monitorán jelentek meg (*on-screen presentation*; Jurecka–Hartig, 2007), és a tesztelt személyek egér használatával adták meg válaszaikat. Mindkét teszt (36 ítemes) két, formailag elkülönült résztesztből állt, az első nem folyamatos szövegeket, a második egy folyamatos típusú szöveget tartalmazott. A szövegtípusokat (folyamatos és nem folyamatos) és a szövegértéshez alkalmazott különböző olvasási műveleteket (információ-visszakeresés, értelmezés, reflektálás) igénylő feladatokat az adott évfolyamnak megfelelő tantervi követelmények, életkori sajátosságok, valamint az OECD-PISA-vizsgálat módszertani kereteinek figyelembevételével választottuk ki. A nem folyamatos szövegek között, mind papír-ceruza, mind elektronikus környezetben, három dokumentumtípust prezentáltunk: táblázat, térkép, diagram. A második részteszt mindkét esetben egy-egy leíró szöveg rövidített változata volt.

A tesztmegoldások begyakorolhatóságának (*test-familiarity*) elkerülése érdekében a vizsgálatban alkalmazott szövegek ötvözik az idegen nyelvi tesztelésben használt párhuzamos és ekvivalens tesztváltozatok főbb jellemvonásait. A párhuzamos tesztváltozatok készítésénél használt alapelvek közül a jelen kutatásban alkalmazott mérőeszközök a következőket vonultatják fel: mind a PP, mind a CB szöveg ugyanazon instrukciókat, feladattípust és a megoldásukhoz szükséges műveleteket tartalmazta. Továbbá megegyezett a tesztek itemszáma, illetve a mérést ugyanazonokon a tanulókon végeztük el. (Alderson–Clapham–Wall, 2000) A PP és CB mérőeszköz ekvivalens: mindkettő ugyanazt a képességet, azaz a tanulók olvasási-szövegértési teljesítményét vizsgálja, továbbá megegyeznek az 1. táblázatban bemutatott szövegtipológiai paraméterekben is. A továbbiakban a könnyebb követhetőség érdekében a mérés során alkalmazott tesztekre a párhuzamos jelzöt használjuk.

A szövegek párhuzamosítása a nem folyamatos szövegek esetében könnyebbnek bizonyult, mint a folyamatos szövegeknél. Amint azt a 2. ábra is mutatja, itt több referenciapont mentén tehetjük a szövegeket egymáshoz nagyon hasonlóvá. A vércse és a rétisas állományadatainak összevetése példát mutat arra, hogy ugyanazon állományadat-kategóriákat felhasználva

1. táblázat Az olvasás-szövegértés teszt szövegtipológiai paraméterei (Vári, 2003 nyomán)

Szövegparaméterek	1. részteszt (CB: Kékvércse adatai PP: Rétisas adatai)	2. részteszt (CB: Trója története PP: Az Ararát hegye)
Forma	Nem folyamatos	Folyamatos
Szövegfajta	Dokumentum	Leíró
Közléshelyzet/olvasási szituáció	Tanulás célú	Személyes célú

ÁLLOMÁNYADATOK (Kékvércse)	
Megfigyelési idő (év):	2003.
Fészkelő állomány nagysága:	800–900 fészkelő pár
Hazai védettség:	fokozottan védett
Pénzben kifejezett érték (Ft):	500 000
Európai veszélyeztettség:	sebezhető faj
Hazai előfordulási időszak:	Április– október hónapokban
Hazai előfordulási státusz:	rendszeres fészkelő
Telelési helye:	Afrika középső és déli területe
Testhossz (cm):	29–32
Szárnyfesztávolság (cm):	66–78
Hím tömege (g):	130–164
Tojó tömege (g):	145–197

ÁLLOMÁNYADATOK (Rétisas)	
Megfigyelési idő (év):	2003.
Fészkelő állomány nagysága:	118–130 fészkelő pár
Hazai védettség:	fokozottan védett
Pénzben kifejezett érték (Ft):	1 000 000
Európai veszélyeztettség:	ritka faj
Hazai előfordulási időszak:	egész évben
Hazai előfordulási státusz:	rendszeres fészkelő
Telelési helye:	hazai élőhelyei
Testhossz (cm):	70–90
Szárnyfesztávolság (cm):	200–240
Hím tömege (g):	3075–5430
Tojó tömege (g):	4080–6920

2. ábra Példa két tesztváltozatra

nálva hogyan alakítottunk ki két, egymással közel analóg tesztváltozatot. A baloldali táblázat CB, a jobboldali táblázat PP formátumban került felvételre. A folyamatos szövegek esetén a PP teszthez az 1. táblázatban feltüntetett szövegparaméterek szerint illesztett CB változatot kerestünk 6. osztályban tanító gyakorló tanárok segítségével.

Adatfelvétel

Az adatfelvétel 2009 tavaszán zajlott. Az elektronikus tesztfelvétel a TAO (*Testing Assisté par Ordinateur* – számítógépes tesztelés) platformon (*Plichart–Jadoul–Vandenabeele–Latour*, 2004, *Farcot–Latour*, 2008, *Martin*, 2008) keresztül valósult meg. (A TAO egy nyílt forráskódú tesztelőszoftver, amelyet a Luxemburgi Egyetem a Centre de Recherche Public Henri Tudor Intézettel együtt tervezett és implementált, magyar nyelvre az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoportja fordította.)

Az online tesztelésben ugyanolyan zárt feladatokat alkalmaztunk, mint a PP tesztelés alkalmával, azonban a feleletválasztó itemek megválaszolása papír alapon karikázással, számítógépen rádiógombok használatával történt. Az elektronikus környezetben a következő és az előző feladatra lépést navigációs gombok segítségével oldottuk meg. A tesztvégrehajtást tekintve mind a PP, mind a CB teszt lineáris volt, ebből következően minden tanuló ugyanazokat a feladatokat, ugyanabban a sorrendben kapta.

A CB teszt megoldására 35 perc állt a tanulók rendelkezésére, és nem vártuk el a görgetősav használatát. Ennek oka az volt, hogy ki akartuk küszöbölni a diákok számítógépes tapasztalatának teszteredményekre gyakorolt hatását, továbbá a görgetés nehezíti a szövegbeli

pozicionálást. Ezért a folyamatos szöveget két részre bontottuk. Az adatfelvétel során a nem folyamatos szövegek papíralapú és monitoron közvetített megjelenése eltért; míg a tanulók PP alapon az összes megoldandó feladatot látták, addig CB formátumban egy szöveget és egy hozzátartozó itemet jelenítettünk meg képernyőnként.

Eredmények

Az elkészített nyomtatott és digitális olvasás-szövegértés-teszt reliabilitásmutatója PP esetben Cronbach- $\alpha_{PP}=0,76$, amelyhez képest a számítógépes teszt kevésbé megbízhatóan mér (Cronbach- $\alpha_{CB}=0,70$).

A PP és CB médiumon elért átlagos teljesítmények között szignifikáns összefüggés ($r=0,44$, $p<0,01$) állapítható meg. A tanulók a PP és CB formátumú olvasásteszten mutatott eredményét a teljes teszt és a résztesztek szintjén a 2. táblázat összegzi. A diákok médiumfüggő viselkedését támasztja alá, hogy teljesítményük papír alapon átlagosan jobb volt ($x_{PP}=74,91\%$, $t=8,89$, $p<0,01$), mint számítógépes formátumban ($x_{CB}=69,22\%$).

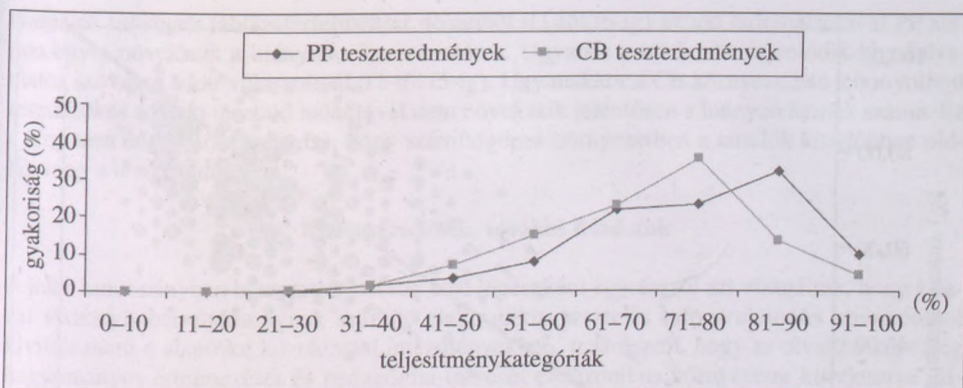
2. táblázat A PP és CB olvasásteszt eredményei (%-ban kifejezve)

Tesztmédium	Szövegtípus				Teljes teszt	
	Folyamatos		Nem folyamatos			
	Átlag (%)	Szórás (%)	Átlag (%)	Szórás (%)	Átlag (%)	Szórás (%)
PP	68,41	20,59	77,77	13,73	74,91	12,97
CB	60,47	20,10	72,87	13,57	69,22	12,72

A teljes teszten elért átlagos teljesítményekkel egyetemben, a PP és CB formátumban felvett teszt mind folyamatos, mind nem folyamatos szövegeket tartalmazó résztesztjein szintén szignifikáns ($p<0,01$) összefüggés állapítható meg a tesztpontszámok között. Ugyanakkor a részteszt szintű elemzések is jelentős különbséget ($p<0,01$) igazoltak a két (PP és CB) tesztváltozat esetén. A nem folyamatos szövegeknél ($x_{CB}=72,87\%$; $x_{PP}=77,77\%$) a térképek összevetése, a táblázat- és diagramértelmezési feladatok megoldása nehezebb volt a diákok számára számítógépes környezetben. A részfeladatok közül a táblázatban szereplő információk visszakeresése PP alapon átlagosan 2,2%-kal volt magasabb, mint CB formátumban. Ez az eltérés szignifikánsnak ($p<0,01$) bizonyult az adott mintán. Mind a PP, mind a CB teszten a legnehezebb feladat a térképek összevetése ($x_{PP}=63,14\%$, $sd=26,46\%$; $x_{CB}=55,86\%$, $sd=25,35\%$) volt. A legjelentősebb eltérés pedig a diagramleolvasási feladatokon mutatkozott meg ($t=10,775$, $p<0,01$).

A leíró szöveget tartalmazó folyamatos szöveg a felvett adatok alapján szintén jelentősen könnyebb ($t=6,52$, $p<0,01$) volt papír alapon, mint számítógépes környezetben. A szignifikáns különbségért a médium hatásán túl a nagyszámú szövegnyelvészeti faktor is felelős, amelyek feltárása további kutatás feladata.

A részteszteken elért átlagteljesítmények összevetéséből kitűnik, hogy noha a tesztpontszámok jelentősen ($p<0,01$) magasabbak a PP tesztek esetén (lásd 2. táblázat), a szórások mértéke egyik részteszt esetén sem tér el nagymértékben a különböző médiumokon. Ez arra enged következtetni, hogy a tanulók közötti fejlettségbeli különbségek megmaradnak, ha a PP tesztet digitalizáljuk, a tesztkörnyezet változása csak az elért átlagos tesztpontszámok változásában mutatkozik meg.



3. ábra PP és CB tesztpontszámok eloszlása

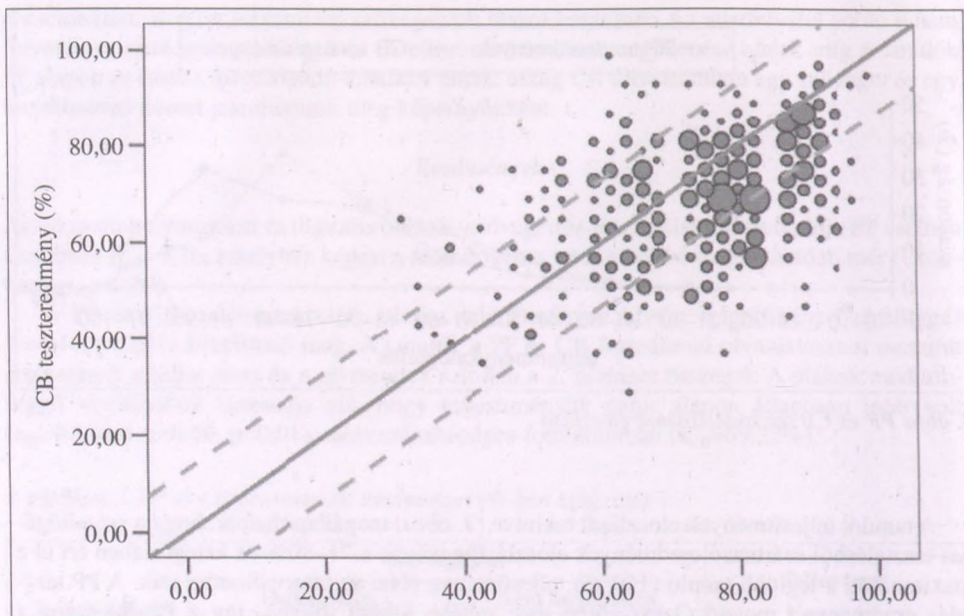
A tanulói teljesítmények eloszlását tekintve (3. ábra) megállapíthatjuk, hogy a számítógépes tesztelésből származó eredmények eloszlásfüggvénye a 71–80%-os kategóriában éri el a maximumát, a legtöbb tanuló (160 fő) teljesítménye ebbe az intervallumba esik. A PP tesztelés eredményeit mutató Gauss-görbe még inkább jobbra tolódik, így a PP függvény a 81–90%-os teljesítménykategóriában éri el maximumát (143 diák). A Gauss-görbe jobbratolódása igazolja, hogy a 80% fölötti teljesítmény elérése PP alapon több diáknak sikerült, mint CB formátumban. A magasabb teljesítménykategóriákba tartozó diákok számát tekintve a PP teszten nyújtott teljesítmény alapján több mint kétszer annyi tanuló tartozik a 81–90% és 91–100%-os kategóriába, mint a CB teszten nyújtott teljesítményeket alapul véve. Ezzel párhuzamosan az alacsonyabb, 41–60% közé eső teljesítménykategóriákba fele annyian kerültek a nyomtatott médiumon elért pontszámok alapján, mint online.

A diákok PP és CB formátumban elért eredményei alapján képzett teljesítménykategóriák távolságát összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy 151 tanuló PP és CB teljesítményének besorolása két vagy több kategóriával is eltér egymástól. A két médiumon elért teljesítményeltérések mértékét és irányát a 4. ábra szemlélteti.

A koordináta-rendszerben egy pont egy tanulót reprezentál. A vízszintes tengelyen a PP alapon, a függőleges tengelyen az elektronikus környezetben elért teljesítményt ábrázoltuk százalékban kifejezve. Optimális esetben a két formátumon elért tesztteredmények megegyeznek. Ebben az esetben a pont a vastagított vonalon vagy annak közvetlen közelében helyezkedik el. Azonban a tanulók egy részhez távolabb helyezkedik el az elvárt egyenestől, azaz teljesítményükre jelentős hatást gyakorol a tesztet közvetítő médium. Az eltérés mértékének szemléltetésére szaggatott vonallal jelöltük a PP formátumban elért teszt-pontszámok szóródását.

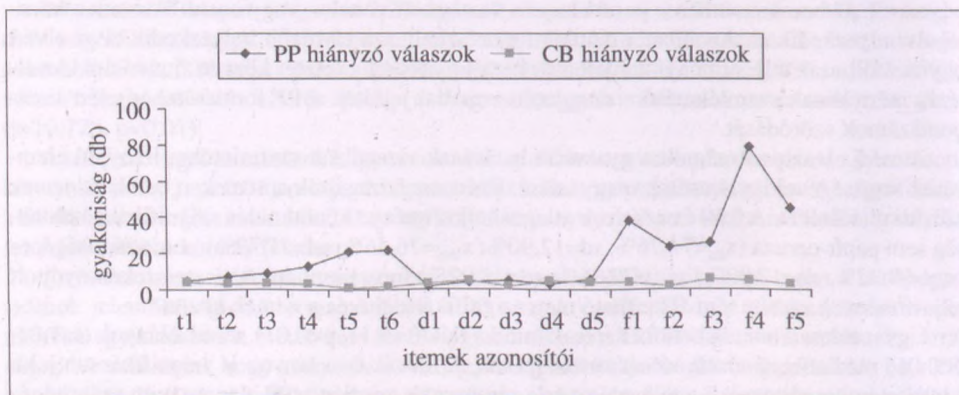
A média teszt-pontszámokra gyakorolt hatásának vizsgálatát részmintákra irányuló elemzések segítségével igyekeztünk magyarázni. Ezért megvizsgáltuk a nemeken belüli és nemek közötti eltéréseket. A fiúk és a lányok átlagos teljesítménye között nincs szignifikáns különbség sem papír-ceruza ($x_{fiú}=74,76\%$, $sd=12,90\%$; $x_{lány}=76,46\%$, $sd=11,79\%$), sem számítógépes ($x_{fiú}=69,32\%$, $sd=12,99\%$; $x_{lány}=70,06\%$, $sd=11,99\%$) formátumban. A részteszteken nyújtott teljesítmények esetén sem állapítható meg szignifikáns eltérés a nemek között.

Ugyanakkor a nemeken belüli eltérések mind a fiúk ($t=5,11$, $p<0,01$), mind a lányok ($t=7,04$, $p<0,01$) médiafüggő viselkedését támasztja alá. A fiúk is és a lányok is szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak – a teljes teszt és a résztesztek szintjén – PP alapon, mint számítógépes környezetben.



4. ábra PP és CB teljesítmények összevetése

A két közvetítő médiumon megadott válaszok alapján vizsgáltuk a tanulók teszt kitöltési hajlandóságát, a tanulói aktivitást. A tanulói aktivitás mértékének a hiányzó válaszok számát választottuk. (Csapó–Molnár–Pap–Szigeti–R. Tóth, 2009) A feleletválasztó itemeket vontuk be az összehasonlításba. A PP teszt kitöltése során a diákok 308 itemre nem adtak választ, míg online környezetben a párhuzamos feladatok esetén 55 itemnél hiányzott a megoldás. Ez a nagymértékű eltérés arra enged következtetni, hogy a tanulók szívesebben oldanak meg tesztet elektronikus médiumon. Ez a kijelentés egy, a 2008 tavaszán lezajlott tesztelés esetén is megállapítást nyert (Csapó és mtsai, 2009), amelyben Csapó Benő induktív gondolkodás fejlettségét mérő tesztje (Csapó, 1997) került felvételre PP és CB formátumban. A hiányzó itemek számának eloszlását mutatja az 5. ábra. A részteszt szintű elemzések alapján a nem fo-



5. ábra Hiányzó válaszok számának eloszlása PP és CB környezetben

lyamatos szövegek táblázatértelmezési itemeinél (t1-től t6-ig) az idő előrehaladtával PP alapon egyre növekszik a hiányzó válaszok száma. Ugyanez a tendencia rajzolódik ki a folyamatos szövegre adott válaszoknál (f1-től f5-ig). Ugyanakkor a CB környezetben lebonyolított tesztkitöltés során a tesztidő haladtával nem növekszik jelentősen a hiányzó itemek száma. Ez a tény arra enged következtetni, hogy számítógépes környezetben a tanulók kitartóbban oldják meg a tesztfeladatokat.

Következtetések, további feladatok

A jelen tanulmányban bemutatott kutatás első lépéseként egyrészt azt vizsgáltuk, hogy a hazai viszonylatban újdonságnak számító elektronikus tesztelés infrastruktúrális szempontból kivitelezhető-e alapfokú közoktatási intézményekben, másrészt, hogy az olvasási képesség hagyományos értelmezését és pedagógiai mérését elektronikus környezetre kiterjesztve milyen eredményeket kapunk.

A kutatás egyik legfontosabb tapasztalata, hogy nagy mintás számítógépes tesztelés eredményesen bonyolítható le a jelentkezett iskolák jelenlegi IT infrastruktúrájával. Az eddigtől eltérő közvetítő médiumon prezentált mérőeszköz tanulókhöz való eljuttatása nem okozott problémát a közreműködő közoktatási intézmények számára. A TAO platformon keresztül megvalósított adatfelvétel eredményei hiánytalanul állnak rendelkezésünkre további elemzések lefolytatásához.

A kapott adatok azt mutatják, hogy a PP és CB teszteredmények között szignifikáns korreláció áll fenn. Ugyanakkor, a két közvetítő médiumon elért átlagos teszteredmények összehasonlításából kiderül, hogy PP alapon jobb teljesítményt nyújtanak a tanulók, mint online környezetben olvasás-szövegértés területén. A tanulói teljesítményekben a legnagyobb eltérés a folyamatos szövegeknél mutatkozik meg. További feladatként fogalmazódik meg a teljesítménykülönbség IKT és szövegnyelvészeti magyarázóváltozók feltárása.

A tesztpontszámok eloszlását megvizsgálva megállapítást nyert, hogy PP alapon kétszer annyi diák került a magasabb (80% fölötti) teljesítménykategóriákba, mint elektronikus környezetben. A részmintákra irányuló elemzések nem igazoltak a fiúk és lányok eredményei között jelentős különbséget, ugyanakkor mindkét nem esetén a tanulók médiafüggő viselkedése mutatkozott meg, mind a fiúk, mind a lányok PP formátumban magasabb tesztpontszámot értek el, mint CB alapon.

A tanulói aktivitás vizsgálatából kiderült, hogy PP alapon hatszor több itemre nem adtak választ a diákok, mint CB környezetben. Továbbá a tesztelési idő előrehaladtával a táblázatértelmezési feladatok és a leíró szövegekhez tartozó feladatoknál a hiányzó válaszok száma PP környezetben jelentősen növekedett, míg az elektronikus teszten nincs jelentős növekedés.

A bemutatott pilot mérés eredményei kiindulási alapként szolgálnak a tanulók számítógépes alapon végzett olvasási képességeinek további méréséhez, valamint támpontot adnak a további elektronikus médiumon történő tesztfejlesztéshez. A kutatás következő lépéseként az elektronikus környezetben történő olvasási képességet már nem egy PP teszt képernyőre történő transzferálásával oldjuk meg. Az elektronikus olvasás fogalmi kereteit a nemzetközi „PIRLS web-based reading” és a „PISA electronic reading assessment” koncepciójával összhangban bővítjük. Az így elkészített mérőeszközök nagyobb megbízhatósággal adnak majd képet arról, hogy a tanulók milyen sikerrel értik meg, illetve használják fel a különböző típusú digitális szövegeket a hétköznapi életben.

A kapott tanulói teljesítmények mélyebb értelmezéséhez szükség van egy szintén elektronikus háttérkérdőívré is, amelynek segítségével tovább magyarázható a tanulók olvasási képességének médiafüggő viselkedése is.

IRODALOM

- Alderson, J. C. (2000): *Assessing reading*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson, J. C.–Wall, D.–Clapham, C. M. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Clariana, R.–Wallace, P. (2002): Paper-based versus computer-based assessment: key factors associated with the test mode effect. *British Journal of Educational Technology*, **33**, 5. 593–602.
- Csapó Benő (2007): Hosszmetzeti felmérések iskolai kontextusban – Az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, 107. 4. 321–355.
- Csapó Benő (1997): The Development of Inductive Reasoning: Cross-sectional Assessments in an Educational Context. *International Journal of Behavioral Development*, **20**, 4. 609–626.
- Csapó Benő–Molnár Gyöngyvér–R. Tóth Krisztina (2009): Comparing paper-and-pencil and online assessment of reasoning skills: A pilot study for introducing TAO in large-scale assessment in Hungary. In: Friedrich Scheuermann–Julius Björnsson (Eds.): *The Transition to Computer-Based Assessment: New Approaches to Skills Assessment and Implications for Large-scale Testing*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 113–118.
- Csapó Benő–Molnár Gyöngyvér–R. Tóth Krisztina (2008): A papíralapú teszteléstől a számítógépes adaptív tesztelésig. A pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 3–4. 3–16.
- Csapó Benő–Molnár Gyöngyvér–Pap-Szigeti Róbert–R. Tóth Krisztina (2009): A mérés-értékelés új tendenciái: a papír- és számítógép-alapú tesztelés összehasonlító vizsgálatai általános iskolás, illetve főiskolás diákok körében. In: Kozma Tamás–Perjés István (Szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest, 99–108.
- Csíkós Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (Szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 175–186.
- Csíkós Csaba–B. Németh Mária (2002): A tesztekkel mérhető tudás. In: Csapó Benő (Szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 83–114.
- Farcot, M.–Latour, T. (2008). An open source and large-scale computer based assessment platform: A real winner. In: Scheuermann, F.–Pereira, A. G. (Eds.): *Towards a research agenda on computer-based assessment: Challenges and needs for European Educational Measurement*. European Commission Joint Research Centre, Ispra. 64–67.
- Hódi Ágnes–R. Tóth Krisztina (2009): *Olvasási képesség mérése számítógépes környezetben*. Tematikus előadás: IX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Veszprém, 2009. november 19–21. 95–96.
- Martin, R. (2008): New possibilities and challenges for assessment through the use of technology. In: Scheuermann, F.–Pereira, A. G. (Eds.): *Towards a research agenda on computer-based assessment: Challenges and needs for European Educational Measurement*. European Commission Joint Research Centre, Ispra. 6–9.
- Józsa Krisztián–Pap-Szigeti Róbert (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In: Józsa Krisztián (Szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 131–153.
- Józsa Krisztián–Pap-Szigeti Róbert (2004): *Az olvasási és helyesírási képesség longitudinális vizsgálata 14–16, valamint 16–18 éves korban*. Tematikus előadás: IV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2004. október 20–22. 101.
- Jurecka, A.–Hartig, J. (2007): Computer- und netzwerkbasierter Assessment. In: Hartig, J.–Klieme, E. (Hsg.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin. 37–48.
- Molnár Éva (2008): *Az olvasási képesség vizsgálata kisiskolás korban*. Tematikus előadás: VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2008. november 13–15.

- Molnár Éva–B. Németh Mária (2006): Az olvasási képesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (Szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 107–129.
- Molnár Gyöngyvér–Józsa Krisztián (2006): *Az olvasási képesség fejlődése 9–17 éves kor között*. Tematikus előadás: VI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2006. október 26–28. 122.
- Mullis, I. V. S.–Martin, M. O.–Gonzalez, E. J. (2004): *International Achievement in the Process of Reading Comprehension: Results from PIRLS 2001 in 35 Countries*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA. 2010. március 15-i megtekintés, <http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/Processes.pdf>
- Mullis, I. V. S.–Martin, M. O.–Kennedy, A. M.–Foy, P. (2007): *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Mullis, I. V. S.–Martin, M. O.–Kennedy, A. M.–Trong, K. L.–Sainsbury, M. (2009): *PIRLS 2011 Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College, Amsterdam. 2010. március 15-i megtekintés, http://timss.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011_Framework.pdf
- Plichart, P.–Jadoul, R.–Vandenabeele, L.–Latour, Th. (2004): *TAO. A Collective Distributed Computer Based Assessment Framework Built on Semantic Web Standards*. Előadás: International Conference on Advances in Intelligent Systems – Theory and Application In cooperation with IEEE Computer Society. Luxemburg, 2004. november 15–18.
- R. Tóth Krisztina (megj. alatt): Papír-ceruza és számítógépes tesztek eredményeinek összehasonlító vizsgálata. In: Vajda Zoltán (Szerk.): *Bölcsész-műhely 2009*. JATEPress, Szeged.
- R. Tóth, Krisztina–Molnár, Gyöngyvér–Csapó, Benő (2009): *Online assessment of reasoning skills*. Előadás: 13th European Conference for the Research on Learning and Instruction. Amsterdam, 2009. augusztus 25–29.
- Reinking, D. (1994): *Electronic Literacy. Perspectives in Reading Research No. 4*. Athen, GA, National Reading Research Center.
- Oblinger, D. G.–Oblinger, J. (2005): Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. In: Oblinger, D. G.–Oblinger, J. L. (Eds.): *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE. 2.1-2.20. 2010. március 15-i megtekintés, <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101b.pdf>
- OECD (2010): *PISA 2009 assessment framework: key competencies in reading, mathematics and science*. OECD, Párizs.
- OECD (2006): *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. OECD, Párizs.
- OECD (2003): *The PISA 2003 assessment framework – Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. OECD, Párizs.
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. OECD, Párizs.
- Vári Péter (Szerk.) (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

NEVELÉS ÉS ISKOLA

Az iskolában a nevelés és a tanítás szerves egysége. A tanítás a nevelés eszköze, a nevelés a tanítás célja. A tanítás során a tanulóknak meg kell adni a szükséges ismereteket, a nevelés során pedig a tanulóknak meg kell adni a szükséges képességeket és attitűdöket.

Az iskolában a nevelés és a tanítás szerves egysége. A tanítás a nevelés eszköze, a nevelés a tanítás célja. A tanítás során a tanulóknak meg kell adni a szükséges ismereteket, a nevelés során pedig a tanulóknak meg kell adni a szükséges képességeket és attitűdöket. A nevelés és a tanítás szerves egysége, hiszen a tanítás során a tanulóknak meg kell adni a szükséges ismereteket, a nevelés során pedig a tanulóknak meg kell adni a szükséges képességeket és attitűdöket.

Az iskolában a nevelés és a tanítás szerves egysége. A tanítás a nevelés eszköze, a nevelés a tanítás célja. A tanítás során a tanulóknak meg kell adni a szükséges ismereteket, a nevelés során pedig a tanulóknak meg kell adni a szükséges képességeket és attitűdöket. A nevelés és a tanítás szerves egysége, hiszen a tanítás során a tanulóknak meg kell adni a szükséges ismereteket, a nevelés során pedig a tanulóknak meg kell adni a szükséges képességeket és attitűdöket.

Az iskolában a nevelés és a tanítás szerves egysége. A tanítás a nevelés eszköze, a nevelés a tanítás célja. A tanítás során a tanulóknak meg kell adni a szükséges ismereteket, a nevelés során pedig a tanulóknak meg kell adni a szükséges képességeket és attitűdöket.

Az iskolában a nevelés és a tanítás szerves egysége

Az iskolában a nevelés és a tanítás szerves egysége. A tanítás a nevelés eszköze, a nevelés a tanítás célja. A tanítás során a tanulóknak meg kell adni a szükséges ismereteket, a nevelés során pedig a tanulóknak meg kell adni a szükséges képességeket és attitűdöket.

ÓVODAI INKLÚZIÓ SEGÍTÉSE MŰVÉSZETI TERÁPIÁVAL – BEFOGADÓ NEVELÉS AZ ÓVODÁBAN

A sajátos nevelési igényű gyermekek befogadó nevelésének elméleti és gyakorlati kérdései a gyógypedagógiai kutatások homlokerében állnak (többek között: Csányi–Perlusz, 2001, Zászkaliczky, 2002, Mesterházi, 2007, Papp, 2008, Perlusz, 2008, Perlusz–Balázs, 2008, Bánfalvy, 2008). Az iskolai integráció kutatása után az érdeklődés az óvodák világára irányul.

Az óvoda természetes színhelye a különböző fejlődési szinten álló gyermekek együttnevelésének, hiszen a fejlődés nagy egyéni különbségekkel, gyorsabb és lassúbb fejlődési szakaszokon keresztül történik. Az óvodai csoportok éppen ezért színesek, változatosak, még akkor is, ha az óvodák többségében a (sok szempontból vitatható) életkor szerinti homogén szervezést találjuk. A sajátos nevelési igény a szokásos mértéknél nagyobb eltérés esetében merül fel, megállapítása, az országos szakértői bizottságok jogköre. A sajátos nevelési igényű gyermekek számára törvényileg biztosított többlettámogatásokat a szakvélemények alapján kapják a gyermekek, de evvel kapcsolatban az óvodák többféle problémával küzdenek: míg a gyermekek egy részénél a fogyatékoság már kicsi korukban kiderül (például a látás-, hallás-, mozgássérültek egy részénél; súlyos értelmi sérülteknél), sok esetben a sajátos nevelési igényt csak a nagycsoportban, az iskolakezdés idején állapítják meg. Így az óvodai években ezek a gyermekek nem kapnak professzionális segítséget, a preventív jellegű feladatok elvégzéséhez nem jelenik meg az állam által garantált és a sajátos nevelési igényű gyermekek neveléséhez rendelt többlettámogatás.

Az inklúzió hátterében az a feltételezés áll, hogy az együttnevelés mind az „ép”, mind speciális nevelési szükségletű társaik számára előnyös. A társadalmi inklúzióhoz fontos, hogy a gyermekek – a következő generáció felnőttei – számára kiskortól természetes legyen a különbözőség elfogadása. Éppen ezért kulcsfontosságú szerep jut az óvodáknak, hogy nyitottsággal és korszerű, befogadó pedagógiájukkal ebben a szellemben neveljék a gyermekeket. Az óvodai szakemberek és szülők körében sokszor mégis tanácsstalanság, bizalmatlanság tapasztalható az együttneveléssel kapcsolatban, miközben az integrációs folyamat felgyorsult, egyre több óvoda fogad be sérült gyermekeket sokszor külső kényszer hatására (például az óvodabezárás fenyegetése miatt). A pedagógusok képzésük során csak esetlegesen találkozhatnak az együttnevelés elméletével, sokszor hiányzik a speciális szükségletű gyermekekkel kapcsolatos tudás. (Bakonyi–Borsi–Garai–Kerekes–Schiffer–Tamás–Zászkaliczky, 2008)

Az inkluzív szemlélet azt jelenti, hogy az óvoda minden gyermek számára megfelelően fejlesztő és elfogadó környezetként működjék, a problémamentesen fejlődőktől a sajátos nevelési igényűként diagnosztizáltakig, de éppígy a több segítséget igénylő, bár „hivatalosan” nem sajátos nevelési igényű gyermekek számára is.

Az óvodai inklúzió kutatása

Nemrég lezárult nemzetközi vizsgálatunk, az *Early Childhood Education in Inclusive Settings* – ECEIS (<http://www.eceis.uni-siegen.de>) az óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelésének kérdéskörét vizsgálja. A 2006 szeptemberétől 2009 szeptemberéig tartó kutatás Franciaország, Magyarország, Németország, Portugália és Svédország kutatócsoportjainak közös munkájaként folyt. A magyar kutatócsoport az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

munkatársaiból áll, Zászkaliczky Péter vezetésével. A projekt fő céljának azt tekinti, hogy támogatassa azokat a szakembereket, akik a 3–6 éves korú, speciális nevelési szükségletű gyermekek inkluzív nevelésének és oktatásának területén dolgoznak.

A kutatás első lépéseként a kutatócsoportok feltérképezték az iskola előtti intézményes nevelés országokra jellemző gyakorlatát és törvényi szabályozását, különös tekintettel a speciális szükségletű, ezen belül a fogyatékkal élő gyermekek nevelésére. Az összehasonlító vizsgálat nagy különbségeket talált a nevelési koncepciók, a jogi szabályozás és az intézményrendszer vonatkozásában. (Kron, 2008)

A kutatás második szakaszában a nemzetközi kutatócsoport a jó gyakorlat példáinak felmutatásával és elemzésével az inkluzív nevelés olyan keretfeltételeit kívánta bemutatni, amelyek eredményes együttneveléshez vezetnek az eltérő rendszereken belül is. A kutatók megfigyeléseket végeztek az óvodákban, keresve a jó gyakorlat példáit, olyan szituációkat, amelyekben jól működik az inklúzió. Ezeket a megfigyeléseket elemezve jutottak elméleti következtetésekhez, megfontolásokhoz. A kutatás eredményeként létrejött kézikönyv a kisgyermekkorú inkluzív nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseit kapcsolja össze, konkrét nevelési helyzetek bemutatásával és elemzésével. (Garai–Kron, 2009)

Kutatásunk részeként 2007 májusában vettük fel a kapcsolatot a Sashalmi Manoda Óvodával, hogy együttműködő partnerünk legyen nemzetközi kutatásunkban. Az együttműködés fontos területei a következők voltak: az óvoda életébe nyertünk bepillantást, megfigyeltük a sajátos nevelési igényű gyermekeket integráltan nevelő csoportok mindennapjait. Kutatásunk alapvető célkitűzése szerint megfigyeltük, milyen konkrét helyzetek adódtak, és ezeket elemeztük a befogadó nevelés megvalósulásának szempontjából. Az elemzett szituációkat és tanulmányainkat véleményeztettük, megvittattuk az óvodai szakemberekkel, hogy közös gondolkodással hidat találjunk a gyakorlat igényei és az elmélet között. (Garai–Kerekes–Schiffer–Tamás–Trócsányi–Weiszburg–Zászkaliczky, 2009a, 2009b)

A kutatás másik szála ebben az óvodában az volt, hogy Sándor Éva vizuális művészeti pedagógiai terápiáját adaptáltuk egy olyan óvodai csoportra, amelyben egy autizmussal élő gyermeket nevelnek ép társaival együtt. Terápiás helyzetben a sajátos nevelési igényű gyermek együtt fest ép társaival. Azt feltételeztük, hogy ez a helyzet elősegíti a gyermekek befogadó, elfogadó nevelését. A foglalkozásokat videóra rögzítettük, emellett fényképfelvételeket készítettünk. Megfigyeltük a gyermekek munkáit, a folyamatot. Szakmai beszélgetéseket folytattunk az óvónőkkel. Interjúkat készítettünk az óvodai dolgozókkal. Szülői értekezleten beszélgettünk a szülőkkel a tapasztalataikról.

A Sándor Éva-féle Szabad festés védelem alatt vizuális művészeti pedagógiai terápia

Sándor Éva több mint tizenöt éve hozta létre vizuális művészeti pedagógiai terápiás rendszerét a tanulási problémákkal és magatartási gondokkal küzdő gyermekek nevelésének segítésére. Célja a személyiség- és képességfejlesztés, eszköze a vizuális művészeti tevékenység. A terápiás foglalkozásokon egyrészt szabad alkotás folyik, másrészt a gyermekek képességstruktúráját (erősségeit és fejlesztendő területeit) figyelembe vevő komplex képességfejlesztő munka a művészet eszközeivel. Mindez pedagógiai terápiás hatásrendszerben történik, amelynek legfontosabb elemei a következők: *védő tér*, *védő személy* és *terápiás attitűd*. A védő tér a terápia biztonságát jelentő, alkotásra inspiráló színhelye. A *védő személy* a terápia elfogadást, feltétel nélküli szeretetet sugárzó vezetője, akinek irányítása alatt folyik az alkotómunka. Mindezek azt a biztonságos légkört szolgálják, amelyben a gyermek számára lehetővé válik az alkotás. (Sándor, 1996)

A terápiás rendszer főbb alapelvei röviden a következők: alkalmazkodás a gyermekek igényeihez; rítusok kialakítása; a határok pontos kijelölése; tág tér biztosítása az alkotómunkához; az egyéni fejlesztés lehetőségeinek megteremtése; a megrekedt alkotómunka továbblen-

díftése; rendszeres vizuális képességfejlesztés; zenehallgatás az alkotómunka közben; a foglalkozások dokumentálása videofelvételekkel, fényképezéssel és jegyzőkönyvvel. (Sándor, 2003) A vizuális művészeti pedagógiai terápiát Sándor Éva két korosztályra dolgozta ki: a kisgyermek és kisiskolás számára a *szabad festés védelem alatt terápiát* (Sándor, 1996), a nagyobbak számára pedig a *vizuális művészeti fejlesztő terápiát*, amely a tanulási képesség-rendszer elemeit fejleszti a művészet eszközeivel. (Sándor-Horváth, 1995)

A szabad festés védelem alatt terápiás foglalkozások fő tevékenysége a szabad festés. A *szabad* itt a megkötésektől mentes, nem témára vagy feladatra irányuló munkát jelenti. Tulajdonképpen ecsetrajz, mert a gyerekek az ecsettel is rajzolnak (vonalakat), de vannak folt-hatású, festői műveik is. A terápia kidolgozója arra épít, hogy a kisgyermek számára a rajz és a festés univerzális önkifejezési mód, amelyet magától értetődő természetességgel használnak. A spontán rajz számukra a játékkal egyenrangú, örömszerző, élményfeldolgozó és sokoldalúan fejlesztő tevékenység, amelyet intenzív érzelmek kísérnek, munkájuk jellemzője a szabadság és a kreativitás. Gerő Zsuzsa munkásságában kiemeli a gyermeki rajzolás elaborációs, élményfeldolgozó jelentőségét. A gyermek a nem kiélt feszültségeket egy másik síkon, az alkotás sfkján éli újra, és ezt „elaborációs értelmezésben ugyanúgy produktív cselekvési formának tekintjük, mint a játékot”. (Gerő, 2003, 40.)

A vizsgálatunkban részt vevő gyermekcsoport jellemzői

Terápiás munkánkat 2008 januárjában kezdtük, tíz fővel (a sajátos nevelési igényű gyermek és kilenc csoporttársa). Ez a létszám nagyobb, mint a terápián szokásos 4–6 fős mikrocsoporthoz. Csoportunk életkor szerint homogén szervezésű volt, a kezdetekkor a gyermekek 3-4 évesek (kiscsoportosok) voltak.

Terápiánk nonverbális terápia, amelyben a beszédnek igen kevés a szerepe, de tapasztalataink szerint segíti a verbális kommunikációt. (Tamás, 2008) A terápiára járó gyermekek az óvónők javaslatára kerültek terápiás csoportunkba. A sajátos nevelési igényű gyermekek kivül senkinél nem voltak súlyos gondok, és mivel egy szerveződő kiscsoportról volt szó, az óvónők sokszor az első benyomások alapján döntöttek. Az autizmussal élő kislány mellett azokat a gyermekeket irányították hozzánk, akik számára nehezebb volt a beilleszkedés az óvoda életébe, vagy valamilyen kommunikációs problémájukat észlelték az óvónők (például a gyermek nem vett részt a csoport életében, visszautasította a kezdeményezéseket, vagy túl aktív volt, szinte lerohanta társait). Hozzánk kerültek azok a gyermekek is, akiknél családi problémák voltak, illetve a csoportba járó két ikerpár kevésbé domináns tagjai. A második negyedévben a vezető óvónő kérésére csatlakozott hozzánk egy másik óvodai csoportból egy lassabban fejlődő, érzelmileg és kommunikációjában több segítséget igénylő gyermek is. A 2009/2010-es tanévben még egy sajátos nevelési igényű, autizmussal élő gyermek került csoportunkba.

A foglalkozások jellemzői, a foglalkozások menete

A foglalkozásokat heti rendszerességgel, az óvodai napirendbe beépítve, délelőtti tartjuk. A foglalkozások hossza hatvan perc. Felmerülhet a kérdés, hogy szabad-e ilyen hosszú foglalkozást tartani óvodás gyermekeknek? Tapasztalataink azt mutatják, hogy ez az idő nem sok, inkább az szokott nehézséget jelenteni, hogy időre át tudjuk adni a terepet. A bevezető, ráhangoló tevékenységek, szervezési feladatok körülbelül húsz-huszonöt percet vesznek igénybe. Az ezt követő festésbe a gyermekek nagyon elmerülnek, átszellemülten dolgoznak. Sokszor húsz percig, de előfordul, hogy akár harmincöt percig festik művüket. Aki befejezte a festést, rajzolhat, vagy pedig játszhat a csoportszobában rendelkezésre álló játékokkal.

A Sándor Éva-féle vizuális művészeti pedagógiai terápia egyik alapelve az, hogy rítusokat alakítunk ki. Mik is ezek a rítusok? Pontosán ismétlődő cselekvéssorok, amelyek jelképes

értelmet is hordoznak, illetve az adott kontextusban jelképes értelmet is kapnak. Rítusaink adják a terápiás tevékenységek biztonságot adó keretét. Evvel segítjük az érzelmi ráhangolódást, ami fontos előfeltétele annak, hogy a gyermekek alkotóképesek legyenek. A rítusok mindig a csoportok körülményeivel, lehetőségeivel és igényeivel függenek össze, tehát változatosak lehetnek, egy adott csoportban viszont következetesen ragaszkodunk hozzájuk. A rítusok kialakítása, kigondolása éppen ezért az egyik legfontosabb feladatunk, amikor új csoportot indítunk. Nem mindig könnyű a sarokpontok kijelölése. Itt az óvodában, a többi csoportunktól eltérően, nincs lehetőségünk arra, hogy gondosan előre berendezzük a termet, és szépen terített asztallal, uzsonnával „varázsoljuk el” a gyermekeket. Ők várnak minket, a saját csoportszobájukban, délelőtti időpontban, a reggeli után. Így a kezdő rítus az lett, hogy a gyerekekkel közösen feltekerjük a szőnyeget. Ez természetesen racionális okokból van így, hiszen a földön festünk, amihez útnak lennének a szőnyegek. Viszont örömmel végzett közös tevékenység, ami kizárólag a mi terápiánkhoz kötődik, így a gyerekek számára egyértelműen jelzi, hogy megkezdődött a foglalkozás.

Ez után körberakjuk a székeket, beszélgetőkört alakítva. Báb felhasználásával beszélgetünk a gyerekekkel az eltelt időszak és az óvoda aktuális eseményeiről. A gyerekek lelkesen vesznek részt ebben. A bábozás a gyerekek körében nagyon hálás dolog. Sokszor olyat is el tudnak mondani a bábnak, amit a felnőttnek nem lehetne. Mi, a bábozó felnőttek kiválóan felhasználhatjuk, hogy a báb másról tudhat, mint a felnőtt, beleszöhetünk meseszerű elemeket az elbeszélésbe.

Ezután inspiráló közös játék következik. Szerepe az érzelmi felkészítés, a ráhangolás a foglalkozás eseményeire. Itt, az óvodában legtöbbször ez olyan mozgásos játék, amely tartalmaz vizuális elemet, ugyanakkor megmozgatja a képzeletet és emlékeket idézhet fel. Így sokszor van szalagos tánc. A röpködő színes krepp-papír szalagok látványa, a zene, a mozgás boldogságot szerez a gyerekeknek. A ráhangolódást biztosíthatja egy-egy rövid bábjelent, vagy imaginációs játék is. A foglalkozások fő tevékenységét a szabad festés és rajzolás jelenti. Ezután közösen visszatekerjük a szőnyeget, ami záró rítusként jelzi a gyerekek számára a foglalkozás végét.

Az idői tájékozódást segítik elő ezek a mindig ugyanúgy ismétlődő helyzetek. Esetünkben, amikor kiscsoportosokkal kezdünk dolgozni, akik életkoruknál fogva még nehezen tájékozódnak az időben, különösen fontos, hogy foglalkozásunk szabályos keretek között játszódjon le, ezért kiszámítható legyen, mikor mi fog következni. A kisgyerek nagyon erősen vágyakozik az egyformaságra, és ebben az egyformaságban szereti a váratlan helyzetek felbukkanását is. A csoportban nevelkedő autizmussal élő gyermeknek a kiszámíthatóság, „bejósolhatóság” különösen fontos, számára a működés feltétele.

Festés az óvodai terápián

A terápiás foglalkozások gerincét, fő tevékenységét a szabad festés jelenti. Többféle technikát alkalmazunk. Óvodásaink műveiket legtöbbször nagyméretű csomagolópapírra festik temperafestékekkel, mázolóecsettel. A nagy méret különösen jó ebben az életkorban. Elősegíti a nagymozgások fejlődését, a lendületes, egész karral végzett festőmozdulatok révén. A földön festenek, számukra ez természetes testhelyzetnek fogható fel, tapasztalataink szerint nem kényelmetlen nekik. Hosszan, elmélyülten dolgoznak. Az óvodai munkában nagyon bevált a festés egy másik technikája is, mikor kikevert vízbázisú tapétaragasztót teszünk a papírra, és ezen a fényes, csúszós felületen kenhetik az ujjukkal a színes festéket. Ez a technika különösen fejlesztő hatású, mert itt közvetlenül kísérletezhetnek az anyaggal, fejlesztve a tapintásukat. Egyúttal a szenzoros integrációt is elősegíti, hiszen a tapintási élmény a látvánnyal kapcsolódik össze. Ez a technika megnyugtató, izomlazító hatású is. A teljesen szabad „mázolásra” is lehetőségük van, emellett ebbe a kenődő anyagba jól tudnak rajzolni, firkálni.

Ezek a gyermekek még a firkakorszakban vannak, ami a gyermekrajzfejlődés kezdeti és igen fontos szakasza. Jó, ha a gyermekekkel foglalkozó felnőttek ennek tudatában vannak, és nem siettetik őket, ábrázolást kívánva tőlük. Nagyon káros, ha az óvodás gyerekeket „megtanítják”, hogy „hogyan kell lerajzolni dolgokat”. Evvel a gyerekeket megfosztják annak a lehetőségétől, hogy saját maguk alakítsák ki a sémáikat, azokat a szimbólumokat, amelyeken keresztül a világról vizuális nyelven beszélnének. Terápiánk lehetőséget ad arra, hogy azok is, akik különben keveset rajzolnak, itt kedvükre firkálhassanak, a firkakorszak szakaszain keresztül eljussanak saját sémáik megjelenítéséhez. A sok firkálás, az alapformák spontán gyakorlása elősegíti, hogy a későbbiekben, amikor a gyermek már arra törekszik, hogy ábrázoljon, kész formakészlettel rendelkezék. Rhoda Kellogg kutatásai szerint az alapfirkák után a gyermekek rajzaiban megjelennek a diagramok (görög kereszt, diagonális kereszt, háromszög, kör, téglalap, szabálytalan zárt forma), majd az ezekből kialakuló kombinátumok és aggregátumok. (Kellogg, é.n.) A firkakorszak a finommotorika és a szem-kézkoordináció fejlődésének kiemelkedően fontos szakasza. Érdekes volt megfigyelnünk, hogy a terápiánkon részt vevő gyermekek művei hogyan követik a Rhoda Kellogg által bemutatott fejlődési fokozatokat.

A vizuális művészeti pedagógiai terápia lényegéhez tartozik, hogy a foglalkozásokat videofelvétellel, fényképekkel, jegyzőkönyvekkel dokumentáljuk. A terápiás folyamatot ezek alapján tervezzük, követjük és elemezzük.

A foglalkozások tapasztalatai a sajátos nevelési igényű gyermek inklúziójára, a csoportkultúrára és az óvoda kultúrájára vonatkozóan

A sajátos nevelési igényű gyermek teljes óvodai csoportba való beilleszkedését segítette a terápiás kiscsoportban kialakuló csoportkohézió és a közös élmények. A csoport számára fontos, hogy együtt dolgoznak a társukkal olyan terepen, ahol nincs hátrányban az autizmussal élő gyermek. Ez segíti a róla alkotott kép árnyaltabbá válását. Terápiánkon minden gyermek egyénileg alkot, s arra kap lehetőséget, hogy a saját egyéni tempójában kísérletezzon a rajzaival. A művészeti terápia nemcsak a mozgás ősi örömén keresztül hat, hanem alakteremtő voltánál fogva kifejezi a belső tartalmat, amely a sorozatos kreatív újratereztés folyamatában a változás, a személyes épülés lehetőségét adja. Másrésztől az alak formálása az én és a környezet határainak kijelölését is jelenti, így a kisgyermek önmagához és környezetéhez való viszonyát is formálja az alkotás folyamatában.

A terápiás foglalkozásokat követően nyugodtabbak a gyermekek. A rendszeres rajzolás, festés az érzelmekre hat, segíti a problémafeldolgozást, ezért szociális fejlesztést jelent. Terápiánk tapasztalatai egybevágnak Sándor Éva tapasztalatával, hogy azoknál a gyerekeknél is működik ez a feszültségoldó hatás, akiknek rajzaiban a kommunikációra alkalmas sémák még nem jelentek meg. (Sándor, 2007)

Az autizmussal élő gyermek számára megfigyeléseink szerint nagyon fejlesztő hatású ez a terápia. A foglalkozások biztonságot adó kötött keretei között szabadon dolgozhat, a saját tempójában, az adott hangulatának, kedvének megfelelően. Nagy fejlődést tapasztaltunk nála, egyre jobban kitölti a lapot és egyre színesebben, a színeket megnevezve, boldogan fest. Ki szeretnénk emelni az énéjlődés és rajzfejlődés fontos pontját jelentő zárt firka megjelenését, ami jelzi, hogy a gyermek már önálló lényként, „én”-ként jelenik meg. A terápiánkon részt vevő autizmussal élő kislány munkáján látszanak a zárt formát megelőző átfedésszerű körvonalak, „perecek” és a néhány hónap múlva megjelenő tökéletlen körök, „krumplik”, amelyekkel szép színesen telefestette a lapját. Az óvónők beszámoltak róla, hogy beszéde sokat fejlődött, használja az „én” személyes névmást. Ez nagy dolog egy autizmussal élő gyermeknél. Azóta formafejlődése tovább haladt, elmondható, hogy rajzfejlődése ugyanazt az utat járja be, mint társaié.

Az autizmussal élő gyermek számára kiemelkedően fontosak a rítusok. A rítusok tagolják a mindennapi életet, ezzel segítve a tájékozódást, ugyanakkor a csoport fontos hagyományait is közvetítik az autista gyermek felé.

A terápiás foglalkozásokon részt vevő gyermekcsoport életébe rendszeres tevékenységként épült be a művészeti terápia. A foglalkozásokon a gyermekek örömmel vesznek részt, hosszú ideig, elmélyülten, átszellemülten, önállóan dolgoznak. A szülők beszámolója szerint a gyermekek szívesen rajzolnak, festenek otthon is. A csoportba járók kinyíltak, kiegyensúlyozottabban kommunikálnak. Kommunikációs fejlődésről számoltak be az ikerpárok esetében is. A terápiás alkalmakon megtapasztaltak az „utalás” révén átszivárogtak a teljes óvodai csoportba, és alakították annak kultúráját.

A művészetterápiás foglalkozások révén az óvónőkkel folytatott rendszeres szakmai konzultáció nemcsak a csoporttal dolgozó pedagógusok szemléletének változását hozta meg, hanem továbbgyűrűzve hatott az óvoda pedagógusi közösségére is. Az óvodapedagógusokkal folytatott szakmai beszélgetésekből kiderült, hogy munkánk megismerése segített nekik a sajátos nevelési igényű gyermekek elfogadásában, a szabad rajzolás és festés pozitív megítélésében, a firkakorszak újrafelfedezésében.

Összefoglalás

Kutatásunk keretében gyógypedagógiai terápiát alkalmaztunk újfajta megközelítésben, amennyiben a sajátos nevelési igényű kisgyermeket nem önmagában, csoportjától szeparáltan fejlesztettük, hanem néhány óvodatársával együtt vett részt foglalkozásainkon, s maguk a terápiás alkalmak is az óvodai csoport természetes közegében, a csoportszobában zajlottak. A folyamat lényegéhez tartozik, hogy a fejlődés elősegítése indirekt módon, a szabad festésen keresztül, motiváló művészeti jellegű munkával valósult meg.

IRODALOM

- Bánfalvy Csaba (Szerk.) (2008): *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bakonyi, A.–Borsi, T.–Garai, D.–Kerekes, V.–Schiffer, Cs.–Tamás, K.–Zászkaliczky, P. (2008): Country Report Hungary. In: Kron, M. (Szerk.): *Basis, Background and Framework of Inclusive Early Education in Five European Countries: France, Germany, Hungary, Portugal, Sweden*. ZPE, Siegen, 153–224.
- Csányi Yvonne–Perlusz Andrea (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán–Falus Iván (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye*. Osiris, Budapest, 314–332.
- Csányi Y. (2003): Speciális szükséglet vagy fogyatékoság?: a befogadó pedagógia helye a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 67–73.
- Garai, D.–Kron, M. (Szerk.) (2009): *Együtt növekedve. Óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelésének lépései*. Zentrum für Planung und Evaluation sozialer Dienste (ZPE), Siegen.
- Garai, D.–Kerekes, V.–Schiffer, Cs.–Tamás, K.–Trócsányi, Zs.–Weiszburg, J.–Zászkaliczky, P. (2009a): A szakemberek szerepe az inklúzióban. In: Garai, D.–Kron, M. (Szerk.): *Együtt növekedve. Óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelésének lépései*. Zentrum für Planung und Evaluation sozialer Dienste (ZPE), Siegen, 43–50.
- Garai D.–Kerekes V.–Schiffer Cs.–Tamás K.–Trócsányi Zs.–Weiszburg J.–Zászkaliczky P. (2009b): Strukturált, félig-strukturált, nem strukturált helyzetek az inklúzió szolgálatában. In: Garai, D.–Kron, M. (Szerk.): *Együtt növekedve. Óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelésének lépései*. Zentrum für Planung und Evaluation sozialer Dienste (ZPE), Siegen, 51–59.

- Gerő Zs. (2003): *A gyermekrajzok esztétikuma*, Flaccus Kiadó, Budapest.
- Kellogg, R. (É.n.): *Analyzing Children's Art*. Mayfield Publishing Company, Palo Alto.
- Mesterházi Zs. (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? *Iskolakultúra*, **XVII.** 6–7. 150–163.
- Papp Gabriella (2008): Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban. In: Szabó Ákosné (Szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Inkluzív nevelés*. Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, Budapest, 215–225.
- Perlusz Andrea (Szerk.) (2008): *Inkluzív nevelés – Előítélet-mentes attitűd – tolerancia. Kézikönyv a szociálpedagógus és szociális munkás hallgatókat képző intézmények számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Perlusz Andrea–Balázs János (2008): Az empátia, tolerancia, segítőkészség vizsgálatára kidolgozott eljárás első alkalmazásának tapasztalatai. *Iskolakultúra*, **XVIII.**/1–2. 92–99.
- Sándor Éva (1996): „Szabad festés védelem alatt”. *Képzőművészeti pedagógiai terápia tanulásban akadályozott, diákokthonban élő, 7–10 éves gyermekek számára*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Sándor Éva (Szerk.) (2003): „Az én házam és a te házad”. *Képzőművészeti pedagógiai terápia*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Sándor Éva (2004): Személyiségfejlesztés művészettel (gyógyító pedagógiai művészeti terápia). In: Gordosné (Szerk.): *Gyógyító pedagógia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 495–518.
- Sándor Éva (2006): *Fejlesztés művészettel*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Sándor Éva (2007): Sárkányok, boszorkányok, és a kis bohóc. *Fejlesztő pedagógia*, **18.** 1. 54–60.
- Sándor Éva–Horváth Péter (1995): *Képzőművészeti pedagógiai terápia*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Tamás Katalin (2008): Nonverbális terápia, verbális fejlődés. *Fejlesztő pedagógia*, **19.** 2. 31–36.
- Zászkaliczky Péter (2002): Az egyéni deficittől a társadalmi felelősségig: gyógypedagógia a közoktatásban és a társadalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 4. 52–63.

A SERDÜLŐKORI ALKOHOLFogyasztás PEDAGÓGIAI KEZELÉSE

Az alkohol a világon a legelterjedtebb, az egyik legolcsóbb és könnyen elérhető legális drog. Az emberi kultúrákban bizonyos pszichoaktív anyagok a kezdetektől fogva jelen vannak, és fontos szerepet játszanak: a domináns szer beépül mind a szociális interakciókba, mind a konfliktuskezelési mechanizmusokba. Az európai kultúrára, így hazánkra is az alkohol dominanciája jellemző. Az elmúlt egy-két évszázadban számtalan társadalmi trauma jelent meg; talán ez is lehet az oka, hogy az alkoholfogyasztás a stresszkezelés legális és társadalmilag elfogadott módja lett. (Lajtai, 2007) Mára hazánkban az alkoholfogyasztás olyan mértékben elterjedt és a társasági élet részévé vált, hogy az alkoholfogyasztást már nem is tekintjük devianciának. A társas befolyásolás és csoportkonformitásra való törekvés a serdülők esetében még erősebb, mint a felnőttek esetében. Lényeges dolog, hogy „ez a csoportjelenség tudatalan szinten megy végbe az ivás kellemes, feszültségoldó és hangulatteremtő jellegének” a személyiségbe való beépülésével, és így az egyénben „pozitív szuggesztív tartalmú magatartási minta” rögzül. (Pikó, 2005b, 139.) A magyar társadalom ugyan tolerálja a bizonyos alkalmakkor történő lerészegedést, az idült alkoholistát viszont elítéli. Az alkoholizmus elterjedtségének egyik jellemző indikátora az alkoholos májzsugorban elhaltak száma. Az 1980 és 1999 közötti adatok szerint ebben a betegségben meghaltak száma alapján mind a férfiak, mind a nők körében listavezetők vagyunk Európában. (Pikó, 2005a, Skultéti–Pikó, 2006)

A serdülők alkoholfogyasztásának jellemzői és problémái

Az alkoholfogyasztás tekintetében vannak kiemelten veszélyeztetett csoportok, az egyik legveszélyeztetettebb a serdülőké. Az alkohol első kipróbálásának ideje eltér a különböző országokban: az európai államok többségében az első kipróbálás a 11–14. életév környékére esik. (Room, 2007, Balding, 1989) Hazánkban a különböző vizsgálatok más-más életkorra helyezik az alkoholfogyasztás kezdetét. Pikó (2005b) adatai szerint az alkoholt kipróbáló serdülőknek kb. 50%-a 13 és 16 éves kora között fogyaszt először valamilyen szeszes italt. Más kutatók (Aszmann és mtsai, 1999; Room, 2007) vizsgálata azt mutatta, hogy hazánkban az alkoholfogyasztás kezdete 11–12 éves korra tehető, de manapság nem ritka a 9–10 éves kori, vagy 9 év alatti iniciáció sem. (Pikó, 2005b) Az talán még elgondolkodtatóbb adat, hogy a megkérdezettek 23%-a egy-két alkalommal, 10%-a pedig három–kilenc alkalommal fogyasztott nagy mennyiségű alkoholt az elmúlt hónapban. A szakirodalmi adatok szerint a dependencia fiatal korban alakul ki, tehát a serdülő korosztály különösen veszélyeztetett. (Pikó, 2005b)

Az európai ESPAD kutatások (1995, 1999, 2003) (European Alcohol Survey Project on Alcohol and Other Drugs – Az alkoholra és egyéb drogokra irányuló európai alkoholfelmérési projekt) eredményei alapján Elekes (2007, 2009) arra hívja fel a figyelmet, hogy a magyarországi serdülők között az alkoholfogyasztás szinte valamennyi prevalenciáértéke (élet, éves, havi) növekedett, de sajnálatos módon ugyanilyen emelkedést tükröznek a lerészegedés és a nagyívás mutatói is. Különösen az utóbbi két kategória növekedése jelentős: az életben való lerészegedések száma mintegy 10%-os, míg az előző havi nagyívás mértéke kb. 7–8%-os emelkedést mutat.

A korábbi európai alkoholfogyasztási mátrix változására utal, hogy a serdülők körében el-tűnően van a tipikus mediterrán alkoholfogyasztás (naponta kis mennyiség); ehelyett megje-lentek a hétfélig nagyivók (Aszmann, 2003, *Skultéti–Pikó*, 2006), akik különösen röviditalokat és sört fogyasztanak. Ugyanazok a fiatalok, akik hétféligenként túlzott mennyiségű (5+) alko-holt fogyasztanak, szüleik mediterrán típusú alkoholfogyasztását az alkoholizmus jelének te-kintik (Järvinen–Room, 2007), míg saját alkoholfogyasztásukról zömmel úgy vélekednek, hogy elfogadható mennyiséget isznak. (Parker, 2007) Az ún. nagy ivászat (*binge drinking*): al-kalmankénti 5+ ital, nem csupán rövid távon, a teljes lerészegedés miatt jelent problémát, ha-nem azért is, mert a kutatók szerint kapcsolat van a „nagy ivászat” és az egész életen át tartó szeszesisital-fogyasztás között. (Pikó, 2000) Parker (2007) azonban azt állítja, hogy az utóbbi időben megváltozott a szociális ivás funkciója is: célja a leengedés, a lazítás és a problémák fe-lejtése, ami gyakran együtt jár nagy mennyiségű alkohol fogyasztásával. Ez az attitűd pedig tö-kéletesen beleillik a mai posztmodern életstílusba: dolgozz keményen – játssz keményen!

Szociodemográfiai tényezők

A serdülők alkoholfogyasztásának prevalenciája számos faktortól függ. A serdülőkori alko-hol-fogyasztás kialakulásának egyik lényeges tényezője a család szocioökónómiai státusa (SES), amelynek tényezői többek között a szülők iskolai végzettsége, beosztása és a család anyagi for-rásai. A különböző vizsgálatok azonban azt mutatják, hogy a család társadalmi helyzete és a szülők iskolai végzettsége nem határozza meg egyértelműen a serdülő alkoholfogyasztásának mértékét. (Richter et al., 2007) Bizonyos kutatások (Fothergill–Ensminger, 2006; idézi: Richter et al., 2007) szerint a problémás ivás fordított korrelációban van a szülők iskolai vég-zettségével és a család társadalmi státusával. De vannak olyan vizsgálatok is (Donato et al., 1995; idézi: Richter et al., 2007), amelyek azt igazolják, hogy a szülők végzettsége és beosz-tása, illetve a serdülők alkoholfogyasztása között nincs összefüggés. Az elmúlt évek kutatásai sajnálatos módon azt tanúsítják, hogy a szülők iskolai végzettsége csekély befolyással bír a ser-dülők alkoholfogyasztására és annak szélsőségesebb formáira. (Elekes, 2007)

Richter és munkatársai (2007) szerint a SES másik lényeges faktora a család jómódjának mutatója (*family affluance scale* – FAS). Számos európai országban egyenes összefüggés van a család jómódjának mutatója és a serdülők alkoholfogyasztása között: a magasabb jövedel-mű családok gyermekei – különösen a fiúk – több alkoholt fogyasztanak és gyakrabban ré-szsegednek le. Ennek az eredménynek némileg ellentmond *Skultéti* és *Pikó* 2006-os tanul-mánya, amely azt állítja, hogy a felső, felső-közép- és középosztályba tartozó családok gyermekei jóval kisebb arányban fogyasztanak alkoholt, mint az alsó vagy alsó-középosztály-belieké. A 2003-as ESPAD vizsgálat magyarországi adatait figyelembe véve Richter és mun-katársai (2007) azt állapították meg, hogy közepes jövedelmű családok gyermekei fogyasztá-nak a legkisebb mértékben alkoholt.

Egy másik, szintén tipikus jelenség, hogy eltűnően van a nemek közötti különbség. No-ha szinte valamennyi társadalomban a férfiak többet isznak, mint a nők, kamaszkorban nincs jelentős különbség a fiúk és a lányok alkoholfogyasztása között. (Elekes, 2007, *Bonnie–O’Connell*, 2004)

Környezeti tényezők

Modern korunkban a serdülők úgy nőnek fel, hogy a külvilágból rengeteg olyan jelzés érkezik feléjük, amely az alkoholt pozitív megvilágításban tünteti fel, és azt üzen, hogy az alkohol mind a felnőttek, mind a kamaszok társadalmi életének normális része. (*Bonnie–O’Connell*, 2004)

A serdülők alkoholfogyasztására a család és az iskola van a legjelentősebb hatással. A csa-lád szocioökónómiai státusa mellett sokkal fontosabbak a családban kialakult normák és sza-

bályok. *Engels* és munkatársai (2007) szerint erős negatív összefüggés van a szabályok szigorúsága és a serdülők alkoholfogyasztási szokásai között. A szabályok felállítására és betartására mellett nagy jelentősége van még a serdülő és a szülő kapcsolatának: minél nagyobb mértékű a szülői kapcsolattal való elégedettség, annál mérsékeltebb a serdülő alkoholfogyasztása. Ugyanilyen fordított korreláció mutatható ki a szülői kontroll és az alkoholfogyasztás között is: minél inkább tudnak a szülők kamasz gyermekük péntek és szombat esti programjairól, annál negatívabb értéket vesz fel az alkoholfaktor. (*Elekes*, 2007) Néhány kutató (*Engels* és mtársai, 2007) azt állítja, hogy gyakran alulértékelik a szülők alkoholfogyasztásra gyakorolt szerepét: szerinte a szülők nem csupán direkt, hanem indirekt módon is hatnak gyermekükre azáltal, hogy a szabadidős tevékenységeken keresztül befolyásolják serdülő gyermekük kortárs csoport környezetét.

A család mellett az iskola befolyásolja nagyon jelentősen a serdülők alkoholfogyasztását. Szinte valamennyi korábbi kutatás (*Pikó*, 1999, *Pikó*, 2003, *Elekes*, 2007) eredményei azt mutatják, hogy az alkoholfogyasztás mennyisége iskolatípusonként különböző: legnagyobb arányban a szakiskolába járó tanulók fogyasztanak alkoholt, legkevésbé pedig a gimnazisták. Az alkoholfogyasztás esetében az iskola védőfaktorként működhet. *Elekes* (2007) szerint szignifikáns a kapcsolat a serdülők tényleges tanulmányi eredménye és alkoholfogyasztási szokásai között. Az alkoholfogyasztás magasabb prevalenciaértékei egyértelműen alacsonyabb tanulmányi eredménnyel járnak együtt. (*Skultéti–Pikó*, 2006)

Nyilvánvaló tény, hogy serdülőkorban jelentősen csökken a szülőknek a serdülőkre gyakorolt hatása, nagymértékben megnő azonban a kortárs csoport befolyás. A szerfogyasztás esetében bizonyított tény a közeli baráti kör és a legjobb barát hatása. A szerfogyasztó barátok modellként szolgálnak, a szerfogyasztás társas élményei pedig beavatásként, illetve pozitív motivációként funkcionálnak: megerősítik a serdültőt a fogyasztásban. Fontos tény azonban, hogy kortársi modell hatását nagymértékben csökkentheti a szülői kontroll és a szülői attitűd. (*Skultéti–Pikó*, 2006)

Kutatási minta és módszerek

A kutatást egy közepes nagyságú városban végeztük. A kutatás alapsokaságát a kb. 100 000-es lélekszámú város középiskolás tanulói alkották, azon belül is a kilencedik, a középiskolát kezdő és a tizenkettedik, illetve a szakiskolában a tizenharmadik, a középfokú iskolát befejező évfolyamok. Választásunk azért esett a kezdő és a végzős évfolyamokra, mert a korábbi kutatások (*Aszmann* és mtársai, 1999) tanúsága szerint éppen ebben az életszakaszban növekszik jelentősen az alkoholfogyasztás. A kérdőíves vizsgálatot 2008 őszén végeztük a tanulók körében. Mintavételi eljárásunk alapja a többlépcsős csoportos rétegzett mintavétel volt. (*Horváth*, 2004, *Csikos*, 2009) A vizsgálni kívánt alapsokaságot az iskola típusa (gimnázium, szakközépiskola és szakiskola) és a fenntartó (önkormányzati, nem önkormányzati = egyházi, alapítványi) szerint osztottuk rétegekre, így a kutatás során lehetőség nyílt arra, hogy a rétegek alkotta különböző részmintákat összehasonlítsuk. (*Csikos*, 2009) Az elsődleges csoportokat a kutatásba bevont iskolák, míg a másodlagos csoportokat a 9.-es és a 12.-es, illetve 13.-os osztályok alkották. Az iskolák és az osztályok kiválasztása véletlenszerűen történt. A vizsgálatban kilenc középfokú iskola vett részt: 1 önkormányzati gimnázium, 1 egyházi gimnázium, 1 alapítványi gimnázium, 4 önkormányzati szakközépiskola és 2 önkormányzati szakiskola. (A kutatás részét képezte a vizsgálatba bevont iskolákban tanító pedagógusok kérdőíves kikérdezése, illetve 13 tanulóval és 18 pedagógussal készített félig strukturált interjúk is.)

A tanulók kérdőíves kikérdezését osztályfőnöki órákon személyesen végeztük az osztályfőnök vagy bármely más pedagógus jelenléte nélkül. A kérdőívek feldolgozása az SPSS 17 statisztikai programmal történt. Az eredmények kiszámításánál leggyakrabban a khi-négyzet próbát és a Spearman-féle rangkorrelációs eljárást alkalmaztuk.

A kutatás során a következő kérdésekre kerestük a választ:

1. Mennyiben egyezik meg az adott populáció alkoholfogyasztása az országos tendenciákkal?
2. Általában hogyan reagálnak a középiskolai pedagógusok az iskolai rendezvényen való alkoholfogyasztásra?
3. Milyen hatékony módszereket alkalmaznak a pedagógusok a túlzott alkoholfogyasztás megelőzésére?

Hipotéziseink szerint a helyi serdülőkorú populáció alkoholfogyasztása hasonló képet mutat, mint az országos átlag. Ami a pedagógusok reakcióit illeti, feltehetőleg változatos módon viszonyulnak az iskolai rendezvényeken való alkoholfogyasztáshoz: vannak pedagógusok, akik többnyire prevenciósz technikákat alkalmaznak, míg mások inkább a jelentkező problémát büntetik.

Eredmények

A vizsgálatban összesen 479 tanuló vett részt: 158 gimnáziumi, 202 szakközépiskolai és 119 szakiskolai. A gimnáziumi tanulók közül 62 önkormányzati, 59 egyházi, 37 pedig alapítványi gimnáziumba járt. A nemek és életkori csoportok megoszlása a következő volt: 224 fiú és 257 lány, 248 14–16 éves és 232 17–20 éves tanuló vett részt a vizsgálatban (8 tanuló nem jelezte a nemét és az életkorát). Meg kell azonban jegyezni, hogy a kilencedik évfolyamos tanulók között akadt néhány olyan is (számuk csekély), akik a 17–20 éves kategóriába sorolták magukat. Noha ezek a tanulók csak a kilencedik évfolyamra járnak, de kortárs csoporti élményeik, szerhasználati tapasztalataik feltehetőleg az idősebb korosztályéval egyeznek meg, így a számítások végzésekor az idősebb korosztályba soroltuk őket.

Az alkoholfogyasztás gyakoriságát a kérdőívben egy hatfokú skálán mértük: *soha, alkalmanként, havonta 1-2-szer, hetente 1-2-szer, hetente 3-5-ször, naponta*, amelyet – az áttekinthetőség kedvéért – egy háromfokú skálára egyszerűsítettük: *soha (= soha), alkalmanként (= alkalmanként, havonta 1-2-szer) rendszeresen (=hetente 1-2-szer, hetente 3-5-ször, naponta)*. Noha az utóbbi évek számos kutatása azt jelzi, hogy az alkoholfogyasztás tekintetében csökken a különbség a két nem között – és ez a tendencia különösen a serdülőkorú populációra igaz –, jelen kutatás szerint szignifikáns különbség van a fiúk és a lányok alkoholfogyasztása között: a fiúk szignifikánsan több alkoholt fogyasztanak, mint a hasonló korú lányok ($\chi^2=33,26$ $p<0,001$). Míg a *soha* kategóriában a különbség csupán 4% a lányok javára, addig az *alkalmanként* és a *rendszeresen* kategóriákban már sokkal jelentősebb a különbség. Jólal több lány (73%), mint fiú (59%) állította, hogy alkalmanként fogyaszt alkoholt; míg a rendszeres alkoholfogyasztók esetében a tendencia éppen fordított: a fiúk 25%-a, míg a lányoknak csupán 6%-a rendszeres fogyasztó. Összességében tehát a lányoknak közel 94%-a jelezte, hogy soha vagy csak alkalmanként fogyaszt alkoholt, míg ez az arány a fiúk esetében háromnegyed rész.

Hasonlóképpen szignifikáns különbséget mutatott az életkori csoportok közötti különbség ($\chi^2=32,08$ $p<0,001$). A kapott eredmények ebben az esetben megegyeznek a hazai és nemzetközi kutatások eredményeivel: a 14–16 éves korosztály (tehát a kilencedik évfolyamosok nagy része) szignifikánsan kevesebb alkoholt fogyaszt, mint a 17–20 évesek (tehát a tizenkettedik, tizenharmadik évfolyamok tanulói). Míg a középiskolát kezdő tanulók egynegyede soha, valamivel több mint kétharmada csak alkalmanként fogyaszt alkoholt, és csupán kb. 7%-uk iszik rendszeresen, addig a középfokú intézmények utolsó évfolyamán tanulóknak csupán kb. egytizede soha, valamivel kevesebb mint egyharmada alkalmanként és majdnem egynegyede rendszeresen fogyaszt alkoholt. Az adatokból látható, hogy két korcsoportban az alkalmi al-

1. táblázat Alkoholfogyasztás nem és életkor szerint

	Soha	Alkalmanként	Rendszeresen	
Férfi (N=219)	16,0%	58,9%	25,1%	$\chi^2=33,26$ p<0,001
Nő (N=257)	20,6%	73,2%	6,2%	
14–16 éves (N=244)	25,4%	67,2%	7,4%	$\chi^2=32,08$ p<0,001
17–20 éves (N=232)	11,2%	65,9%	22,8%	

koholfogyasztók aránya nagyjából hasonló, a két szélső kategóriában azonban jelentős a különbség. A vizsgálat – hasonlóan más vizsgálatokhoz – azt jelzi, hogy a középiskolás évek alatt jelentősen csökken az alkoholt soha nem fogyasztók, míg jelentősen nő az alkoholt rendszeresen fogyasztók aránya. (1. táblázat)

Nyilvánvaló volt számunkra, hogy a kérdőívben helyenként a törvényesség/törvénytelen-ség kérdése is felmerül, ezért feltételeztük, hogy nem minden esetben kapunk igaz választ. A magyarországi törvénykezés 18 évnél fiatalabb egyének esetében tiltja az alkohol fogyasztását. Ezzel a törvényi szabályozással a tanulók nagy része tisztában van. Ezért azt gyanítottuk, hogy a tanulók saját alkoholfogyasztásukat a valóságosnál pozitívabb színben tüntetik fel; így megkérdeztük nemcsak a saját, hanem osztálytársaik alkoholfogyasztását is. Az eredmények azt mutatják, hogy szignifikáns különbség van aközött, hogy hogyan vélekednek a tanulók saját alkoholfogyasztásukról, illetve osztálytársaikéről ($\chi^2=110,207$, p<0,001).

Magáról a tanulók kb. kétharmada azt állította, hogy csak alkalmanként fogyaszt alkoholt, 18%-uk azt mondta, hogy soha; míg csupán kb. 15%-uk jelezte, hogy legalább hetente egyszer vagy annál gyakrabban iszik. Tehát – saját bevallása szerint – a tanulók 85%-a soha vagy maximum havonta kétszer fogyaszt alkoholt. Összehasonlítván a saját alkoholfogyasztás adatait azokkal az arányokkal, amelyet az osztálytársak alkoholfogyasztásáról állítottak a tanulók, a következő jelentős különbségeket tapasztaltuk. A tanulónak több mint fele írta, hogy osztálytársaik csak alkalmanként fogyasztanak alkoholt, de több mint egyharmaduk úgy véli, hogy osztálytársaik rendszeresen isznak. Meglepően kicsi, kb. 6% azoknak a tanulónak az aránya, akik szerint osztálytársaik soha nem isznak alkoholt. Tehát majdnem háromszor több tanuló állította magáról, mint osztálytársairól, hogy soha nem fogyaszt alkoholt. Igen jelentős a különbség a rendszeresen kategóriában is: több mint kétszer annyian sorolták ebbe a kategóriába osztálytársaikat, mint saját magukat. (2. táblázat)

Két lényeges magyarázat is állhat annak háttérében, hogy a tanulók ennyire különbözőképpen vélekednek saját és osztálytársaik alkoholfogyasztásáról. Egyrészt minden ember szívesebben szépíti a valóságot, ha saját magáról van szó – különösen abban az esetben, ha ez a tevékenység nem legális. Másrészt tipikus jelenség, hogy a serdülők több kortársukról vélik,

2. táblázat A tanulók saját és az osztálytársak vélt alkoholfogyasztása (N=464)

	Az alkoholfogyasztás gyakorisága	Az alkoholfogyasztás gyakorisága – osztálytársak
Soha	83 (17,9%)	29 (6,3%)
Alkalmanként	309 (66,6%)	270 (58,2%)
Rendszeresen	72 (15,5%)	165 (35,6%)

hogyan azok rendszeresen alkoholt fogyasztanak, mint azt a kutatások eredményei alapján feltehetően lehet. Mindebből azt valószínűsíthetjük, hogy a serdülők alkoholfogyasztása valahol a bevallott saját és az osztálytársakról gondolt fogyasztás mennyisége között lehet. Mindenképpen figyelemre méltóak azonban azok az adatok, amelyek az osztálytársak vélt alkoholfogyasztására vonatkoznak. A serdülők gyakran éppen annak hatására kezdenek el valamilyen pszichoaktív szert használni, vagy tartják fenn a szer használatát, mert a valóságosnál többre értékeli a szerfogyasztó kortársaik arányát. Tehát az alkoholfogyasztó kortársak arányáról való vélekedés nagymértékben befolyásolhatja a szerhasználat elkezdetét és fenntartását, mert a serdülők úgy gondolják, hogy ha kortársaik közül ilyen sokan fogyasztanak alkoholt, akkor az nem is lehet annyira káros, és ők miért ne próbálnák ki. Ezt bizonyítja az a tény is, hogy erős szignifikáns kapcsolat van a tanulóknak a saját alkoholfogyasztása és aközött, hogy hogyan vélekednek osztálytársaik alkoholfogyasztásáról (kontingencia-együtharó 0,557; $p < 0,001$).

Az általános tendenciák mellett azt is szeretnénk volna megtudni, van-e különbség a különböző iskolatípusokba járó tanulók alkoholfogyasztása között. A korábbi hazai kutatások alapján azt valószínűsítettük, hogy legkisebb arányban a gimnáziumok tanulói, míg legnagyobb arányban a szakiskolások fogyasztanak alkoholt. Noha az eredmények mutattak bizonyos tendenciát, mely szerint a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók nagyobb arányban nem fogyasztanak és kisebb arányban fogyasztanak rendszeresen alkoholt, az iskolatípusonkénti különbség nem szignifikáns. Ha részletesebben megvizsgáljuk a három gimnázium közötti különbséget, azt tapasztaljuk, hogy az alapítványi gimnázium tanulóinak több mint egynegyede (27%) állította, hogy rendszeresen fogyaszt alkoholt, míg ugyanez az arány az önkormányzati és az egyházi gimnázium tanulói esetében 13%, illetve 5%. A jelentős eltérésnek kétféle magyarázata is lehet: az alapítványi gimnáziumban a kevésbé szigorú iskolai (és feltehetőleg otthoni) nevelés következtében a tanulók valóban gyakrabban isznak; vagy bátrabban vállalják az alkoholfogyasztást, mert nem kell az esetleges retorzióktól tartaniuk.

A vizsgálatba bevont kilenc középfokú intézmény közül az egyik egészségügyi irányultságú. Kíváncsiak voltunk, különbözik-e az alkoholfogyasztás aránya ebben az iskolában a többi intézményhez viszonyítva, hiszen a tanulók itt tantárgyba építve rendszeresen tanulnak a legális és illegális pszichoaktív szerek káros hatásairól. Az eredményeket áttekintve azt tapasztaltuk, hogy ebben az intézményben a tanulók mind a saját, mind osztálytársaik alkoholfogyasztásának prevalenciáját alacsonyra értékelték ($\chi^2=73,281$, $p < 0,01$; $\chi^2=71,985$, $p < 0,01$). Csupán alig több mint 7%-uk mondta, hogy hetente legalább egyszer fogyaszt alkoholt (ez a második legkevesebb fogyasztás az iskolák között), míg 15%-uk állította, hogy osztálytársaik hetente egyszer-kétszer fogyasztanak alkoholt (a legkevesebb fogyasztás). Feltételezhetjük tehát, hogy a rendszeres és szakszerű tájékoztatás a túlzott alkoholfogyasztás káros hatásairól csökkentheti a serdülőkori alkoholfogyasztás mértékét. Azt is meg kell azonban jegyezni, hogy ebben az iskolában volt a legmagasabb a lányok aránya (95%), és a korábban említett eredmények azt mutatták, hogy a lányok szignifikánsabban kevesebb alkoholt fogyasztanak, mint a fiúk.

Mint jeleztük, a serdülők szocioökonómiai környezete, illetve a családdal és az iskolával való kapcsolata jelentősen befolyásolja a kamaszok alkoholfogyasztásának mértékét. Jelen vizsgálatban azt tapasztaltuk, hogy sem az anya, sem az apa iskola végzettsége nem mutat szignifikáns összefüggést a fiatalok alkoholfogyasztásának prevalenciájával: a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei nem fogyasztanak szignifikánsan kevesebb alkoholt, mint az alacsonyabb iskolai végzettségű szülőkéi. A serdülőknek a szüleikkel való kapcsolata azonban szignifikáns összefüggést mutat az alkoholfogyasztás mértékével – noha a korreláció nagyon gyenge ($r = -0,194$, $p < 0,001$). Azt mondhatjuk tehát, hogy minél jobb a serdülőnek a szülővel való kapcsolata, annál kevésbé valószínű, hogy a fiatal túlzott mennyiségű alkoholt fogyaszt.

3. táblázat Az alkoholfogyasztás és a tanulmányi eredmény összefüggései (N=482)

Alkohol-fogyasztás	Tanulmányi eredmény						
	Bukott több tárgyból	Bukott egy tárgyból	Elégséges	Közepes	Jó	Jeles	Kitűnő
Soha			1	22	41	16	10
Alkalmanként	7	3	10	114	133	46	7
Rendszeresen	2		2	40	20	8	

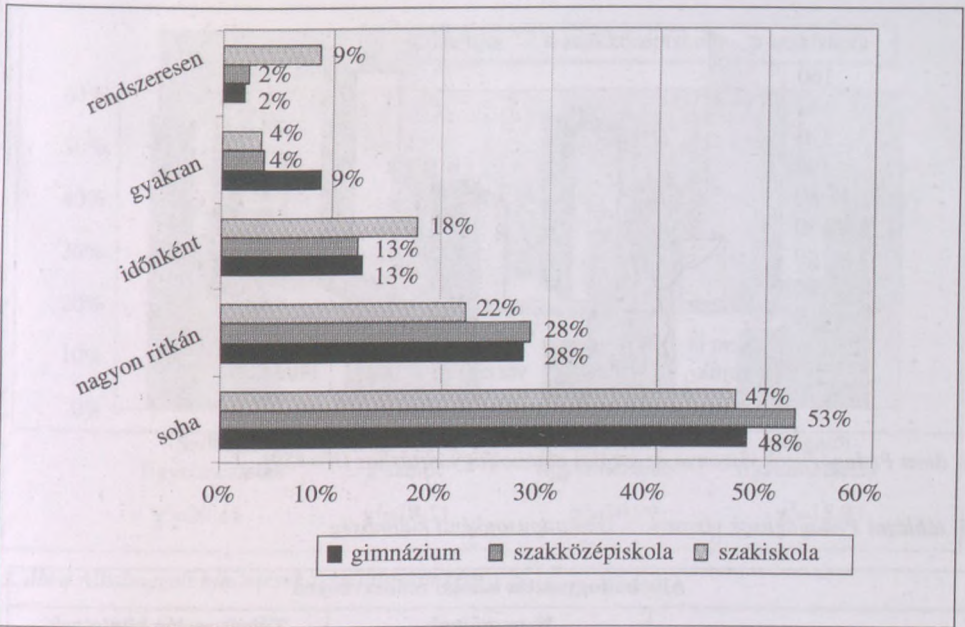
A korábbi kutatások kimutatták, hogy ha a tanuló jól érzi magát az iskolában, elfogadja annak normáit, szabályait, kisebb valószínűséggel használ pszichoaktív szereket. A serdülőknek az iskolához való viszonyát két tényező alapján vizsgáltuk meg: milyen a fiatal tanulmányi eredménye, illetve milyen a tanáraival való kapcsolata. A khi-négyzet próba azt mutatja, hogy szignifikáns különbség van a különböző tanulmányi eredményű tanulók alkoholfogyasztása között ($\chi^2=39,19$ $p<0,001$). Míg a bukott tanulók alkalmanként vagy gyakran fogyasztanak alkoholt, addig a közepes tanulók esetében jelentősen megnő a soha nem fogyasztók száma, illetve a közepes tanulóktól a kitűnők felé haladva csökken a rendszeresen alkoholt fogyasztó tanulók száma, végül teljesen eltűnik. (3. táblázat)

Bár az összefüggés gyenge, mégis látható, hogy az a tanuló, aki bizalommal fordul tanáraihoz, kedveli, de legalábbis elfogadja őket, kisebb valószínűséggel fogyaszt alkoholt. Ellenben a tanárokkal való konfliktusos viszony növeli az alkoholfogyasztás valószínűségét. Nem elhanyagolható tehát a pedagógusok közvetett szerepe sem a serdülőkori alkoholfogyasztás megelőzésében és csökkentésében. (4. táblázat)

Az alkoholfogyasztás leginkább a fiatalok szabadidős tevékenységeihez kötődik, ezért tanítási időben szerencsére alig jelenik meg. Annál nagyobb problémát jelent azonban a középiskolákban az iskolai rendezvényeken (kirándulásokon, bulikon) történő alkoholfogyasztás. Megvizsgáltuk, hogy az iskolai rendezvényeken való alkoholfogyasztás gyakoriságát tekintve van-e különbség a különböző iskolatípusokba járó tanulók között. (1. ábra) Az eredmények azt mutatták, hogy a különbség szignifikáns ($\chi^2=18,932$, $p<0,05$): a soha nem fogyasztóktól a rendszeresen fogyasztók felé haladva a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók száma meredeken csökken, míg ez a csökkenés a szakiskolás tanulók esetében nem annyira meredek. Ráadásul a szakiskolások majdnem egytizede állította, hogy az iskolai rendezvényeken rendszeresen fogyaszt alkoholt – ellentétben a gimnazisták és szakközépiskolások 2%-ával. A diagram egyetlen furcsa jelenséget mutat: több mint kétszer annyi (9%) gimnáziumi, mint szakközépiskolás és szakiskolás tanuló mondta, hogy az iskolai rendezvényeken gyakran fogyaszt alkoholt. Megvizsgálván a három különböző gimnáziumban tapasztalt arányokat, azt tapasztaljuk, hogy az alapítványi gimnáziumba járó tanulók 19%-a, míg az önkor-

4. táblázat Az alkoholfogyasztás és tanárokkal való kapcsolat összefüggései (**: $p<0,01$, *: $p<0,05$)

	A tanuló kapcsolata tanáraival					
	Bizalmas	Kedveli őket	Elfogadja őket	Kedveli is, meg nem is	Konfliktusos	Tart tőlük
Az alkoholfogyasztás gyakorisága	-0,166**	-0,151**	-0,123*	0,038	0,12*	0,029



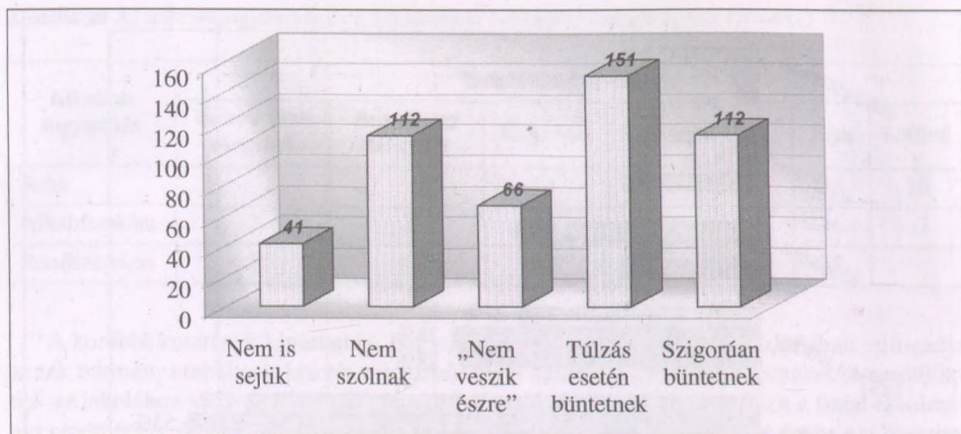
1. ábra Alkoholfogyasztás iskolai rendezvényeken – iskolatípusonként (N=475)

mányzati és az egyházi gimnázium tanulóinak 5%-a, illetve 7%-a állította, hogy gyakran fogyaszt alkoholt iskolai rendezvényen.

Ha azonban azt nézzük meg, hogy a tanulók milyen gyakran velték osztálytársaik alkoholfogyasztását az iskolai rendezvényeken, akkor a különböző iskolatípusok között nem találunk szignifikáns különbséget ($p > 0,05$). Összevetvén az iskolai rendezvényen való saját alkoholfogyasztás adatait az osztálytársak (vélt) fogyasztásának adataival, azt állapíthatjuk meg, hogy a kettő között közepesen erős szignifikáns kapcsolat van: $r = 0,566$ $p < 0,001$. Vagyis aki gyakrabban fogyaszt iskolai rendezvényen alkoholt, nagyobb valószínűséggel véli úgy, hogy osztálytársai is gyakran fogyasztanak. Ám ennek a fordítottja is igaz lehet, és a tanulók attitűdje nagymértékben befolyásolhatja döntéseiket: aki szerint az osztálytársak gyakrabban fogyasztanak alkoholt, az nagyobb valószínűséggel maga is gyakrabban fogyaszt.

A pedagógusok tehát nemegyszer tapasztalják, hogy a tanulók alkoholt fogyasztanak bizonyos iskolai rendezvényeken – annak ellenére, hogy ezek a programok iskolai rendezvényeknek minősülnek, és mint ilyenek, az iskola házirendje érvényes, mely szerint tanulóknak tilos alkoholt fogyasztani. Korábbi személyes tapasztalataink alapján a pedagógusok különbözőképpen reagálnak a kötetlen iskolai rendezvényeken való alkoholfogyasztásra. Megkérdeztük a tanulókat: az ő iskolájukban hogyan viszonyulnak a pedagógusok az iskolai rendezvényen történő alkoholfogyasztáshoz. A tanulók a kérdőívben több választ is bejelölhettek. Szerencsére elég kevés serdülő (41) gondolja, hogy a tanárok nem is sejtik, ha a tanuló iskolai rendezvényen alkoholt fogyasztanak, vagy úgy tesznek, mintha nem vennék észre (66). A tanulók válaszaiból úgy tűnik, a pedagógusok nagy többsége nem tűri az osztálykiránduláson, iskolai bulin történő alkoholfogyasztást: a tanulók büntetést kapnak érte. Sajnos azonban viszonylag nagy számú tanuló nyilatkozta, hogy nem tudja, tanárai sejtik-e az alkoholfogyasztást, mindenestre nem szólnak (112). (2. ábra)

Kíváncsiak voltunk, hogy van-e iskolatípusonkénti különbség a pedagógusok viszonyulásában. Az öt kategória közül csak kettő esetében volt szignifikáns a különbség: *nem szólnak*,



2. ábra Pedagógusok viszonya az iskolai alkoholfogyasztáshoz (N=459)

5. táblázat Pedagógusok viszonya – iskolatípusonkénti különbség

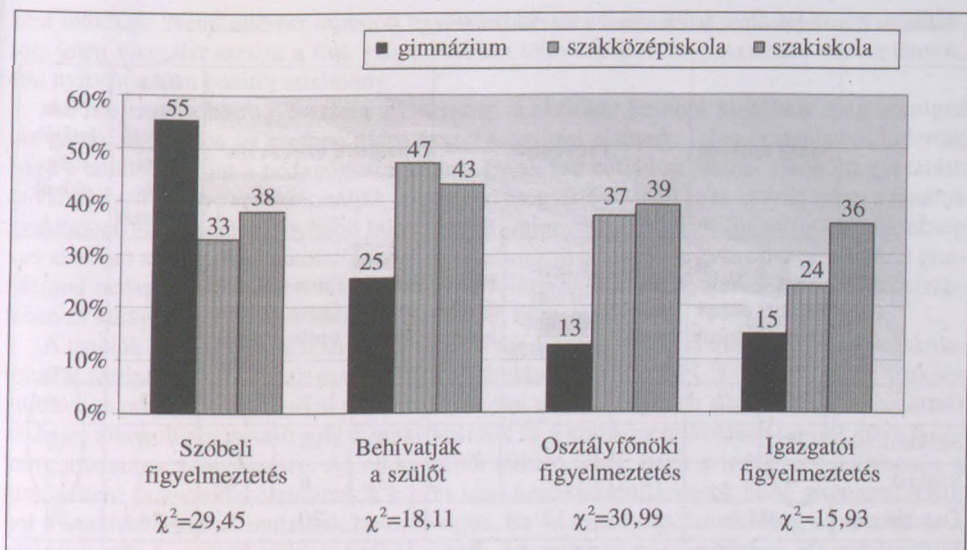
Alkoholfogyasztás iskolai rendezvényen		
	Nem szólnak	Túlzás esetén büntetnek
Gimnázium	20%	37%
Szakközépiskola	31%	25%
Szakiskola	19%	43%
	$\chi^2=7,75$ $p<0,05$	$\chi^2=12,12$ $p<0,01$

túlzás esetén büntetnek. A tanulók válasza alapján úgy tűnik, a szakközépiskolákban inkább megengedően viszonyulnak az alkoholfogyasztáshoz, hiszen a tanulók szerint a legnagyobb százalékban itt nem szólnak, illetve a legkevésbé büntetik a túlzásba vitt alkoholfogyasztást. (5. táblázat)

Megvizsgáltuk azt is, van-e összefüggés az iskolai rendezvényen való alkoholfogyasztás gyakorisága és aközött, hogy hogyan viszonyulnak ehhez a pedagógusok. Nem túl erős, de negatív szignifikáns összefüggést tapasztaltunk: $r=-0,216$ $p<0,001$. Tehát annál kevésbé fogyasztanak a tanulók alkoholt, minél inkább észreveszik és büntetik azt a pedagógusok. A korlátozásnak, illetve a kilátásba helyezett vagy tényleges büntetésnek serdülőkorban is visszatartó ereje van. Meg akartuk tudni azt is, a tanulók szerint a pedagógusok milyen büntetéseket alkalmaznak leggyakrabban. Úgy tűnik, a pedagógusok általában az enyhébb büntetés hívei: inkább szóban figyelmeztetik a tanulót, kevésbé adnak osztályfőnöki, és még kevésbé igazgatói fi-

6. táblázat Alkalmazott büntetések (N=470)

Szóbeli figyelmeztetés	179
Tájékoztatják a szülőt	184
Osztályfőnöki figyelmeztetés	140
Igazgatói figyelmeztetés	112



3. ábra Alkalmazott büntetések iskolatípusonként

gyelmeztetést. Jellemző azonban, hogy probléma esetén tájékoztatják (pl. behívják) a szülőt. Az itemek közül választható volt még a „következő órán feleltetnek”, de ezt a kategóriát eleynésző számú tanuló jelölte meg, ezért az értékeléskor ezt nem vettük figyelembe. (6. táblázat)

Megvizsgáltuk, van-e különbség abban, hogy a háromféle iskolatípusban mely büntetéseket milyen gyakorisággal alkalmaznak. (3. ábra) Azt tapasztaltuk, hogy a különbség minden esetben szignifikáns ($p < 0,001$). A tanulók véleménye azt jelzi, hogy a gimnáziumokban inkább jellemző a szóbeli figyelmeztetés, mint a szakközépiskolában és a szakiskolában, és kevésbé hajlamosak osztályfőnöki figyelmeztetést adni vagy a szülőt behívni. A szakiskolákban viszont inkább jellemző a szigorú büntetés (igazgatói figyelmeztetés), mint a szakközépiskolában és a gimnáziumban. Tehát a gimnáziumokban inkább személyes szóbeli ráhatást alkalmaznak, míg a szakközépiskolákban és a szakiskolákban inkább a szigorúbb és írásos büntetést preferálják. Szerettük volna megtudni, hogy a büntetés szigorúsága összefüggésben van-e az iskolai rendezvényen való alkoholfogyasztás gyakoriságával. A Spearman-féle rangkorreláció eredménye szerint az összefüggés nem szignifikáns ($r = -0,063$; $p > 0,05$). Tehát a tanulók szigorúbb büntetés hatására nem fogyasztanak kevesebb alkoholt: maga a büntetés vagy annak elkerülése, úgy tűnik, nem motíváló tényező a serdülők számára.

Az eddigiekből látható tehát, hogy a pedagógusok zöme tudja, hogy a tanulók szoktak alkoholt fogyasztani iskolai rendezvényeken, és valamilyen módon megpróbálja megakadályozni ezt. Azt is kimutattuk azonban, hogy a szigorú büntetés nem hatékony, mert nem tántorítja el a serdülőket az alkoholizálástól. Ezért szerettük volna megtudni, hogy a tanulók milyen módszereket tartanak hatékonynak az iskolai rendezvényeken való túlzott alkoholfogyasztás megelőzésére. Ebben az esetben nyílt kérdést alkalmaztunk; a válaszokat kódoltuk, és fő-, illetve alkategóriákba soroltuk. Arra kértük a tanulókat, írjanak le egy esetet, amikor szerintük a pedagógusok hatékonyan előzték meg az iskolai rendezvényen való túlzott alkoholfogyasztást. A nyílt kérdésre kapott válaszokból több tendencia is kiolvasható. Egyrészt viszonylag sok gimnazista és szakközépiskolás szerint nincs szükség a túlzott alkoholfogyasztás megelőzésére, mert az iskolai rendezvényeken nem szoktak túlzott mértékben alkoholt fogyasztani – ezt csupán a szakiskolások elenyésző száma állította. Több gimnazista azt is

7. táblázat A tanulók által hatékonyak vélt módszerek

	Nincs szükség		Prevenció			Szigorú ellenőrzés			Büntetés-sel való fenyegetés, büntetés	Nem tudják megelőzni
	Nem történt ilyen	Van annyi eszünk	Be-szélgetés	Ellen-őrzött alkoholfogyasztás	Ellen-őrzőbe-beírás	Táskák átné-zése	Ellen-őrzés bulin	Fel-ügyelet kirán-dulás-on		
Gimn.	32	7	2	1	3	9	3	12	7	6
Szakköz.isk.	38		1	3		10	18	13	6	18
Szakisk.	4		1	2		3	6	6	1	15
Összlétszám	81		12			70			14	39

hozzátette, hogy „van annyi eszünk, hogy nem az osztálykiránduláson részegedünk le”. Ennek némileg ellentmond az az adat, amely szerint szinte ugyanannyi szakiskolás és szakközépiskolás jelezte: szerintük a pedagógusok nem tudják megelőzni a túlzott alkoholfogyasztást. A szakközépiskolások esetében tapasztalható ellentmondás – hol a gimnazistákkal, hol a szakiskolásokkal sorolható egy csoportba – magyarázható azzal, hogy a négy szakközépiskolába különböző beállítódású tanulók járnak. Az iskolatípusonkénti tendencia mellett megfigyelhető azonban egy általános tendencia is: a tanulók sokkal gyakrabban említették a másodlagos preventív technikákat, amelyek zömmel ellenőrzésen és büntetésen alapulnak; és csak csekély számú tanuló említett elsődleges preventív technikát: előzetes megbeszélés, a szabályok rögzítése vagy nagyon csekély mértékű ellenőrzött alkoholfogyasztás. Ez feltehetőleg inkább azt jelzi, hogy a tanulók iskolai életük során sokkal gyakrabban találkoznak a másodlagos preventív technikákkal – ám korántsem bizonyos, hogy a gyakorlatban ezek valóban hatékonyabbak lennének. (7. táblázat)

Összegzés

A vizsgálat szerint az adott populáció alkoholfogyasztási prevalenciája és a fogyasztást befolyásoló tényezők nagyrészt megegyeznek az országos és a nemzetközi kutatások eredményeivel. A serdülőkorban az életkor előrehaladtával növekszik az alkoholfogyasztás mértéke: a középiskola utolsó évfolyamára járó tanulók szignifikánsan gyakrabban fogyasztanak alkoholt, mint a középiskolát kezdő tanulók. Természetes – és ebben a vizsgálatban szintén megmutatózó – tendencia, hogy az egyén magáról pozitívabb képet fest, mint társairól: a tanulók szignifikánsan magasabbra értékelték osztálytársaik alkoholfogyasztási prevalenciáját, mint a sajátjukat. Nyilvánvalóvá vált a vizsgálatból az iskola közvetett hatása az alkoholfogyasztásra. Egyrészt a gimnazisták és a szakközépiskolások szignifikánsan ritkábban fogyasztanak alkoholt, mint a szakiskolások; másrészt az iskolához való jó viszony (jó tanulmányi eredmény, a tanárokkal való jó kapcsolat) védőfaktorának bizonyult. A kortársak és az iskola mellett a családnak van jelentős hatása a serdülőkori szerhasználat kialakulására és jellegére. A szülők iskolai végzettsége nem mutatott szignifikáns összefüggést az alkoholfogyasztás gyakoriságával, de a szülőkkel való jó viszony jelen vizsgálat szerint is védőfaktor-

ként működik. Némi eltérést mutatott egyéb kutatástól a nemek fogyasztása közötti különbség: jelen vizsgálat szerint a fiúk szignifikánsan több alkoholt fogyasztanak, mint a lányok, ami nyilvánvalóan pozitív eredmény.

Az iskolai alkoholfogyasztásra adott tanári reakciókat korábbi kutatások még nemigen vizsgálták, így ebben az esetben nincs összehasonlítási alapunk. Jelen vizsgálatból kiderült, hogy a tanulók szerint a pedagógusok nem hagyják szó nélkül az iskolai alkoholfogyasztást, és valamilyen módon szankcionálják a házirend megsértését. Ám az is látszik, hogy a tanárok gyakrabban alkalmaznak enyhébb büntetéseket, mint szigorúbbakat. Szignifikáns különbség van azonban a különböző iskolatípusokban alkalmazott büntetések gyakorisága között: a gimnáziumi pedagógusok inkább személyesen figyelmeztetik a tanulókat, míg a szakközépiskolában és különösen a szakiskolában szigorúbban büntetnek.

A tanulók szerint alkalmazandó prevenciók között is különbség van az iskolatípusok szerint: a gimnazisták és a szakközépiskolások közül sokan úgy vélték, nincs szükség különleges prevenciók technikákra, mert az iskolai rendezvényeken a tanulók nem viszik túlzásba az alkoholfogyasztást; míg a szakiskolások és a szakközépiskolások szerint nincs hatékony módszer a megelőzésre. Az eddigiekből látható tehát, hogy a legélesebb különbség a gimnáziumi és a szakiskolai tanulók között van, a szakközépiskolások hol a gimnazistákkal, hol a szakiskolásokkal mutatnak hasonlóságot. Ez az ingadozás feltehetőleg az iskolai és a családi háttér és attitűd különbségéből fakad. Az azonban mindenképpen elgondolkodtató eredmény, hogy amikor a pedagógusok által alkalmazott és hatékony prevenciók technikákról kérdeztük a tanulókat, több mint hétszer annyian említették a rendezvény előtti és alatti szigorú ellenőrzést, valamint a büntetést vagy az azzal való fenyegetést, mint a valódi elsődleges prevenciók módszereket (pl. a szabályok előzetes lefektetése).

Végső következtetésként azt lehetne levonni, hogy a középiskolákban mindenképpen szükség lenne rendszeres és interaktív dropprevenciók foglalkozásokra – az általános iskolai D.A.D.A. program folytatásaként, amelyet maguk a tanulók tartottak hatékonyknak. A nemzetközi kutatások adatai alapján hasonló programok hatására csökkent a serdülőkorú szerhasználat, különösen az abúzív jellegű szerfogyasztás. Mindemellett szükséges lenne fejleszteni a pedagógus nevelés-módszertani kultúráját, hogy a hangsúly az elsődleges prevenciók technikák alkalmazására helyeződjön. A kutatás részét képező interjúk tanúsága szerint mind a tanulók, mind a pedagógusok az elsődleges prevenciók módszereket tartják igazán hatékonyknak: pl. a szabályok közös megalkotása, kompromisszumkötés, minimális mennyiség engedélyezése többnyire tanári felügyelet mellett, illetve a kortársi ellenőrzés bevonása.

IRODALOM

- Aszmann Anna (2003): A serdülők egészségi állapota és egészségmagatartása. In: Kapócs, I.–Maár, M.–Szabadka, P. (Szerk.): *Ifjú-kór 2*. Okker Kiadó, Budapest, 180–212.
- Aszmann Anna–Rózsa Sándor–Gordon Ágnes–Czeplédi Réka–Németh Ágnes (1999): Magyar serdülők egészséget befolyásoló magatartása, a rizikómagatartás 1986–1997 közötti változása. In: *Egészségnevelés*, 40. 123–132.
- Balding, John (1989): *We Teach Them How to Drink!* Konferenciaelőadás: Alcohol, Young, and Health Education, 6 July 1989.
- Bonnie, Richard J.–O’Connell, Mary Ellen (2004): *Reducing Underage Drinking. A Collective Responsibility*. The National Academies Press, Washington D.C.
- Csíkos Csaba (2009): *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Elekes Zsuzsanna (2007): Serdülőkorú fiatalok alkoholfogyasztása az ESPAD-kutatások eredményei alapján. In: Demetrovics Zsolt–Urbán Róbert–Kökönyei Gyöngyi (Szerk.) (2007): *Iskolai egészségpszichológia*. L’Harmattan, Budapest, 216–242.

- Engels, Rutger C.M.E. et. al. (2007): The Impact of Parents on Adolescent Drinking and Friendship Selection Processes. In: Järvinen, Margaretha–Room, Robin (Eds.) (2007): *Youth Drinking Cultures. European Experiences*. Ashgate Publishing Limited, England, 101–118.
- Horváth György (2004): *A kérdőíves módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Järvinen, Margaretha–Room, Robin (2007): Youth Drinking Cultures: European Experiences. In: Järvinen, Margaretha–Room, Robin (Eds.) (2007): *Youth Drinking Cultures. European Experiences*. Ashgate Publishing Limited, England, 1–16.
- Lajtai László (2007): Alkoholhasználat és alkoholfüggőség. In: Demetrovics Zsolt (Szerk.) (2007): *Az addiktológia alapjai I*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 73–106.
- Parker, Howard (2007): Consumption beyond Control. The Centrality of Heavy Social Drinking in the Lifestyle of English Youth. In: Järvinen, Margaretha–Room, Robin (Eds.) (2007): *Youth Drinking Cultures. European Experiences*. Ashgate Publishing Limited, England, 119–130.
- Pikó Bettina (1999): Magatartáskutatás középiskolások körében: kockázatot növelő és egészséget védő tényezők a dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás kialakulásában. *Pszichológia*, 3. 337–354.
- Pikó Bettina (2003): Középiskolások veszélyeztetettsége iskolatípus szerint: a korai önállósodás csapdája? *Egészségnevelés*, 44. 57–64.
- Pikó Bettina (2005a): Ifjúság és modernitás. In: Pikó Bettina (2005) (Szerk.): *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. L'Harmattan, Budapest, 11–19.
- Pikó Bettina (2005b): Az alkoholfogyasztás és az alkoholizmus szociológiája. In: Pikó Bettina (Szerk.) (2005): *A deviáns magatartás szociológiai alapjai és megjelenési formái a modern társadalomban*. JATE Press, Szeged, 129–140.
- Richter, Matthias–Leppin, Anja–Gabhainn, Saoirse Nic–Hurrelmann, Klaus (2007): The Impact of Socio-Economic Status on Adolescent Drinking Behaviour. In: Järvinen, Margaretha–Room, Robin (Eds.) (2007): *Youth Drinking Cultures. European Experiences*. Ashgate Publishing Limited, England, 81–100.
- Room, Robin (2007): Understanding Cultural Differences in Young People's Drinking. In: Järvinen, Margaretha–Room, Robin (Eds.) (2007): *Youth Drinking Cultures. European Experiences*. Ashgate Publishing Limited, England, 17–40.
- Skultéti Dóra–Pikó Bettina (2006): Fiatalkori alkoholfogyasztás: a szocioökonómiai háttér és a szociális hatások szerepe. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 7. 2. 75–94.

ISKOLÁK, ISKOLAVEZETŐK – TANÁRI ATTITŰDŐK ÉS GYAKORLAT

A tanárok kiemelt vizsgálatát vállaló nemzetközi vizsgálat, a *Teacher and Learning International Survey* (TALIS) több vizsgálati cél megvalósítását tűzte maga elé: ilyen az indikátorfejlesztés a tanárpolitikák területén, a tanárok értékelési formáinak, a tanári nézetek és tanítási gyakorlatnak, a tanári továbbképzéseknek a vizsgálata, s az említettek mellett intézményi szinten az iskolavezetés és az iskolai légkör vizsgálata is. (*Creating Effective...*, 2009) A sokrétű célkitűzés tette szükségessé a vizsgálat két szinten történő lebonyolítását és kétszintű elemzését, kitérve a két – az intézményi és az osztálytermi – szint közti kapcsolat kérdésére is. Jelen tanulmányban elsősorban a TALIS vizsgálat eredményeinek iskolai szintű elemzésére törekszünk, ezen belül kiemelten az OECD-jelentés által is központba állított kérdésekre elemzésre, élve a két szint közti kapcsolat elemzésének lehetőségével és a hazai nézőpont előtérbe helyezésével is.

A TALIS vizsgálat iskolai szintű elemzésének két kiemelt szempontja az iskolavezetés és az iskolai légkör kérdése volt – jelen írásban az iskolavezetés kérdését állítottuk előtérbe. Az iskolavezetéssel kapcsolatos elvárások jelentős mértékben megváltoztak az elmúlt egy-két évtizedben, az iskolavezetők növekvő elvárásokkal és kihívásokkal szembesülnek a fejlett országokban. Ezt eredményezték például a technológiai innovációk, a számítógép, a migráció, a globalizáció és hatásai, az ifjúsági kultúra változásai, az oktatási rendszereken belül az elszámoltathatóság, az esélykülönbségek mérséklésére irányuló gyakorlat terjedése. A kihívásokkal összefüggésben az iskolai igazgatói szerepek és elvárások radikálisan megváltoztak, ma már nem egyszerűen azt várják el az iskolavezetőktől, hogy jó adminisztrátorok vagy jó menedzserek legyenek, a hatékony iskolavezetést egyre inkább úgy tekintik, mint ami hidat jelent az átfogó iskolai reformok megvalósulásához és kulcsjelentőségű az iskolai eredmények javításában. Az OECD iskolavezetéssel foglalkozó, „Az iskolavezetés fejlesztése” (*Improving School Leadership*, 2008) című jelentése összefoglalja az iskolák és az iskolavezetés változó képét. A jelentés a növekvő decentralizációval, iskolai autonómiával és a kapcsolódó vezetői többletfeladatokkal összefüggő kérdéseket tárgyalja, valamint az elszámoltathatósággal, az oktatási és pedagógiai folyamatokban a tudás hatékonyabb felhasználásával kapcsolatos kihívásokat. Az oktatás 21. századi kihívásaival kapcsolatban a jelentés javaslatai alapján a jövőben az igazgatók szerepének dinamikusabbá kell válnia, jóval meghaladva a felülről jövő oktatási szabályok alkalmazójának szerepét. Az iskoláknak és az irányítási struktúráknak lehetővé kell tenniük, hogy az iskolavezetők fokozottan figyeljenek az oktatás és tanulás folyamatára és az iskolai kimenetekre. (*Improving School Leadership*, 2008)

A decentralizáció és az elszámoltathatóság terjedésének hatásával egyidejűleg az oktatás kontrolljának átalakulása figyelhető meg iskolai szinten is – a tendencia egy egyre komplexebb irányítási környezethez vezet számos országban. Az elmúlt évtizedek kihívásaival összefüggésben az iskolavezetői szerepek, vezetői stílusok is jelentős mértékben átalakultak. Miként a tanári szerepekről, úgy az iskolavezetői szerepről is elmondható, hogy jelentős mértékben kiszélesedett, s a csupán adminisztratív, végrehajtói feladatokat ellátó szerepkör helyébe előbb a fokozódó versenyben helytálló, majd a tanuló szervezetre, a tanulási folyamatokra, a tanulási környezetre jelentős mértékben befolyást gyakorló szerep látszik előtérbe kerülni. Az elmúlt évtizedekben megfigyelhető nagy átalakulási tendenciákat gyakran úgy is

jellemzik, mint a régi irányítási modellektől (*old public management*) az új irányítási modellekre (*new public management*) való átállást, a bürokratikus környezethez jól illeszkedő adminisztratív vezetésről a decentralizált, fogyasztó- és versenyorientált környezetben hatékonyan működő menedzser típusú irányítási modellek felé való elmozdulást, illetve a *leadership* típusú modellek felé történő elmozdulást. Az utóbbi években további eltolódás figyelhető meg a vezetéssel szembeni elvárásokban, s előtérbe került a tanítási és tanulási folyamatokért való felelősség. Az utóbbi időben a legláthatóbb változás ezzel összefüggésben a tanulásirányító vagy szakmai típusú vezetés igényének előtérbe kerülése. Bár a vezetői szerep minden körülmények között igen összetett, a tanulásirányító vezető esetében a hangsúly eltolódik az adminisztrációról, illetve az iskola menedzseléséről a hatékony tanulási folyamatok elősegítésének (és ezzel egy kiterjesztett szerep) irányába, ami a hagyományos adminisztratív szerepet a tanulás segítő vezetői szereppel (*leadership of instruction*) kombinálja. (OECD, 2001, 2008) A fogalom nem új, talán legátfogóbban Philip Hallinger fogalmazta meg empirikus kutatások eredményei nyomán a 80-as években (pl. *Hallinger–Murphy*, 1985).

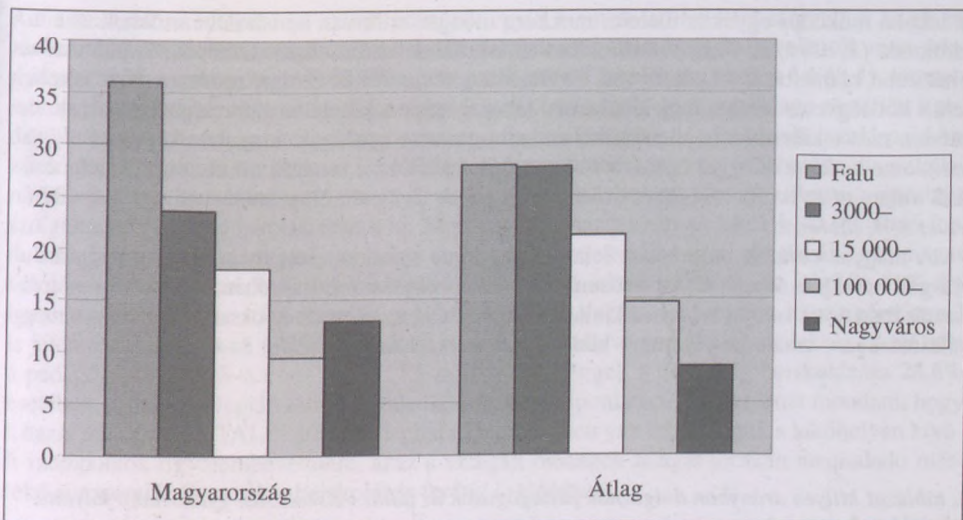
A fenti változást alátámasztja az iskolavezetés feltételezett hatása az iskola eredményességére és változási hajlandóságára. Kutatási eredményekkel megerősített gyakorlati tapasztalat, hogy az iskolavezetők jelentős – bár döntő mértékben közvetett – hatással vannak az iskolai eredményességre. A szakmai elszámoltathatóság kihívásainak kontextusában a kimeneti, tanulói teljesítményekért való felelősség is növekvő. A tanulásirányító vezető típusának népszerűsítői azt hangsúlyozzák, hogy az iskolavezetők a leghatékonyabbak az összes tényleges és potenciális oktatásügyi döntéshozó között, mivel ők vannak az iskolai kontextuson belül, nekik van leginkább lehetőségük a intézményi és az osztálytermi szintű folyamatok tényleges befolyásolására. A javaslatok többsége ezért az iskolavezetői önállóság további növelését szorgalmazza, kiegészülve a nagyobb professzionalizáció és a képzés igényével az igazgatók esetében.

A TALIS vizsgálat közelebről arra keresett választ, hogy mi jellemzi az iskolavezetés stílusát, megfigyelhetők-e az említett tendenciák a vizsgált országokban terjedőben lévő tendenciák között, illetve hogy az iskolavezetés egyes típusai és stílusai hogyan függenek össze egymással, más tényezőkkel és a tanári munkára ható tényezőkkel. A vizsgálat a fenti kérdéseket az ISCED2, azaz az alsó-középfokú oktatási szinten folyt, országonként 200 iskola és iskolaigazgató, és iskolánként 20 tanár kérdőív segítségével történő megkérdezésével. A jelen áttekintés elsősorban az iskolai szintre összpontosít, és a hazai szempontból legfontosabb tendenciákat igyekszik kiemelni és bemutatni: mindenekelőtt az iskolavezetők összetételét és fontosabb sajátosságait, valamint az iskolavezetéssel összefüggő jellemzőket, figyelemmel egyes osztálytermi és tanári sajátossággal való összefüggésre is.¹ Az áttekintéshez, illetve a másodelemzéshez felhasználtuk az OECD jelentésének fontosabb megállapításait, de elsősorban a hazai oktatás szempontjából. (*Creating Effective...*, 2009)

Az iskolák néhány jellemzője

A mintába került iskolák jellemzői különbözőek az egyes országokban. Az eltérések megfigyelhetők az iskolák méretében, az iskolák fenntartásában, az iskolában dolgozók számában és összetételében, valamint a tanulók összetételében is. A székhelytelepülés méretét tekintve Magyarországon több a kisebb településen működő iskola: az iskolák közel 60%-a működik

¹ Az elemzés – így a másodelemzés – számára is korlátot jelentett, hogy számos kérdésnél a válaszadók csak saját megítélésükre hagyatkozhattak, ezért az adatok objektivitása és ezzel összehasonlíthatósága is helyenként kérdéses, interpretációjuk óvatosságot igényel.

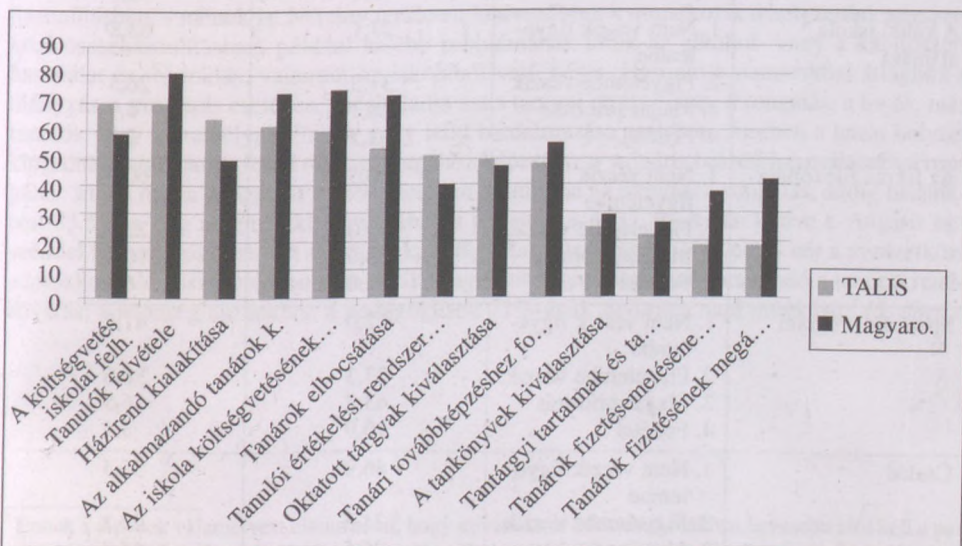


1. ábra A vizsgált iskolák megoszlása településnagyság szerint (százalékban)

15 000 fő alatti településen, sok a falvakban működő iskola, de az átlagot meghaladó a nagyvárosi iskola is. (1. ábra)

Az iskolák átlagos mérete 498 fős, Magyarországon valamivel kisebb, 394 fős. Az iskolák túlnyomó többsége a mintában állami, kisebb része magán- vagy egyházi iskolaként működik, az utóbbi aránya a minta egészében jelentősebb, mint hazánkban: átlagosan az iskolák közel egyötöde működik magániskolaként, Magyarországon 16%. (Lásd Melléklet 1. táblázat.)

Az iskolai működés sajátosságait nemzetközi összehasonlításban mindenekelőtt az jellemzi, hogy adott ország irányítási rendszerében mekkora autonómiával élhetnek az iskolák



2. ábra Az igazgatók beleszólási lehetősége adott döntésekbe (százalékban)

az iskolai működés egyes területein, mekkora mozgásterük van az iskolavezetőknek és a tanároknak. (2. ábra) A vizsgált területeken az iskolai autonómia igen széles körű, jellemzően a házirend kialakítása, a tankönyvek kiválasztása, a tanulói értékelési rendszer és az iskolán belüli költségvetés terén a legjelentősebb. A hazai tendenciák az említettekhez hasonlóak, de minden más tekintetben is jelentősebb az autonómia az országok átlagához képest. Különösen kiemelkedő az átlaggal összevetve a tanulók felvétele, a tanárok alkalmazása és elbocsátása, valamint az iskola költségvetésének elkészítése területén élvezett szabadság. (Lásd *Melléklet 3-4. táblázat.*)

A magyar tanárok beleszólási lehetősége szinte minden vizsgált kérdésben nagyobb a vizsgált országok átlagánál: különösen a tanulók értékelési rendszerében, a tananyag megválasztásában és az iskolai házirend kialakításában, de igen jelentős az oktatott tantárgyak megválasztásában, azaz a helyi tanterv kialakításában is. (Lásd *Melléklet 3-4. táblázat.*)

Beiskolázás

1. táblázat Milyen arányban dolgoznak pedagógusok az adott beiskolázási gyakorlatot folytató iskolákban?

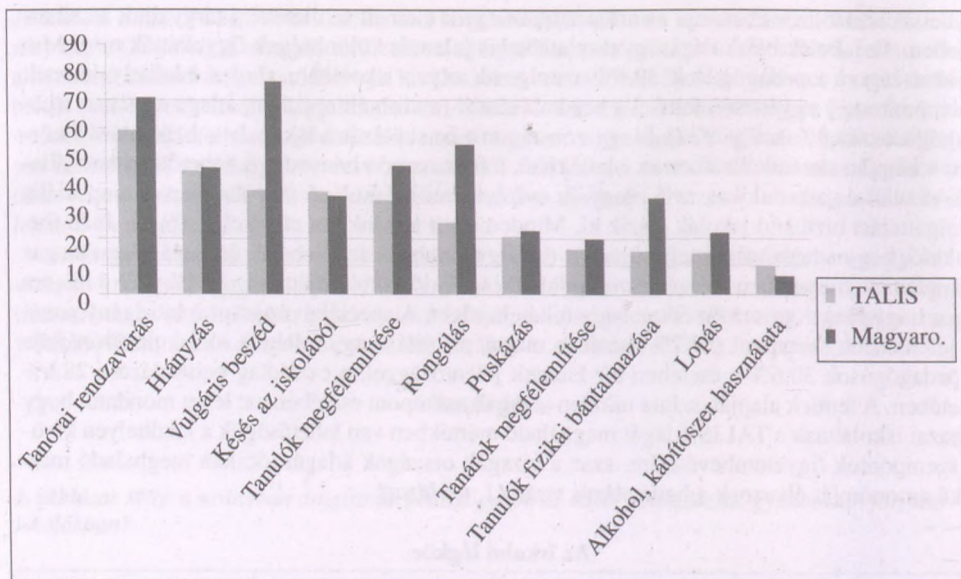
		Magyarország	TALIS
Lakóhely	1. Nem veszik figyelembe	27,3	36,6
	2. Figyelembe veszik	13,1	18,6
	3. Magas prioritás	18,7	22,7
	4. Feltétel	40,9	22,1
Tanulmányi teljesítmény	1. Nem veszik figyelembe	51,8	64,9
	2. Figyelembe veszik	31,8	22,8
	3. Magas prioritás	12,8	6,3
	4. Feltétel	3,6	6,0
A küldő iskola ajánlása	1. Nem veszik figyelembe	27,1	63,8
	2. Figyelembe veszik	31,3	26,5
	3. Magas prioritás	28,1	6,9
	4. Feltétel	13,5	2,9
Az iskola filozófiája	1. Nem veszik figyelembe	50,3	60,0
	2. Figyelembe veszik	19,0	22,8
	3. Magas prioritás	28,0	10,4
	4. Feltétel	2,6	6,8
Speciális program	1. Nem veszik figyelembe	12,0	41,5
	2. Figyelembe veszik	33,3	38,6
	3. Magas prioritás	43,8	16,5
	4. Feltétel	10,9	3,4
Család	1. Nem veszik figyelembe	46,9	55,3
	2. Figyelembe veszik	24,5	27,2
	3. Magas prioritás	25,5	15,3
	4. Feltétel	3,1	2,2

A beiskolázást az intézményi szintű politikák egyik kiemelt területeként tárgyaljuk az elemzésben. Az iskolák beiskolázási gyakorlatában is jelentős különbségek figyelhetők meg. Magyarországon a pedagógusok 59,6%-a dolgozik olyan iskolában, ahol a lakóhely kiemelt szempont vagy egyenesen feltétel a beiskolázásnál (a vizsgált országok átlaga esetében a pedagógusok 44,8%-ára igaz ez). Magyarországon a beiskolázás a lakóhely, a beiskolázási körzetek alapján történik ezekben az iskolákban, a fennmaradó hányadot feltehetően a nem állami iskolák és a tanulókat az 5. vagy 7. évfolyamon beiskolázó iskolák, illetve a speciális szolgáltatást biztosító iskolák teszik ki. Mindemellett hazánkban az iskolák 16,4%-ában fordul elő, hogy a tanulmányi teljesítményt (is) figyelembe veszik a beiskolázásnál. Igen magas arányban bizonyul beiskolázási szempontnak a küldő iskola ajánlása, az iskolák 41%-ára igaz, hogy magas prioritást élvez vagy feltételt jelent. A speciális program iránti igény ennél is jelentősebb szempont (54,7% esetében magas prioritás vagy feltétel), az iskola filozófiája a pedagógusok 30,6%-a esetében bír kiemelt jelentőséggel, a családtag beiskolázása 28,6% esetében. A fentiek alapján szinte minden vizsgált szempont esetében azt lehet mondani, hogy a hazai iskoláknak a TALIS átlagát meghaladó mértékben van lehetőségük a lakóhelyen kívüli szempontok figyelembevételére, azaz a vizsgált országok átlagát jócskán meghaladó mértékű autonómiát élveznek a beiskolázás terén (1. táblázat).

Az iskolai légkör

Az iskolai klíma az OECD által választott tanulásirányító vezetéshez kapcsolódó megközelítésen belül az iskolai szereplők azon normáit, hozzáállását takarja, ami kihatással van a tanulás iskolai folyamatára. Fontos részét képezi az elvárások kommunikálása és a jó teljesítményt jutalmazó struktúrák kialakítása világos, explicit standardok révén. Részét képezi azonban az átláthatóság, a tanulmányi téren kialakított magas standardok, a szakmai fejlődés lehetőségének biztosítása, valamint az oktatásra fordítható hasznos idő védelme is, hiszen a sok idő is csak akkor használható fel optimálisan, ha nincsenek zavaró tényezők. A tanárok számára kialakított ösztönzők mellett fontos a tanulóknak adott gyakori visszajelzés is a tanúlással kapcsolatos klíma kialakulásához az iskolai és osztálytermi szinten is. (Hallinger–Murphy, 1985) Az iskolai klíma indikátorai a TALIS vizsgálatban vegyes képet mutatnak nemzetközi összehasonlításban, s nálunk is. Néhány területen kedvezőbbnek mutatkozik a helyzetünk nemzetközi összehasonlításban, például kisebb problémának tűnik az alkohol- vagy a kábítószerhasználat és -birtoklás, valamint az iskolából való kérés. Hasonló a nemzetközi átlaghoz a hiányzás, a puskázás esetében, meghaladja azt a tanórai rendzavarás, a rongálás, a lopás, más tanulók vagy a személyzet fizikai vagy lelki bántalmazása esetében. Amiben a hazai helyzet kiugrónak mondható a többi ország átlagához képest, az a vulgáris beszéd használata és a rongálás: míg a minta átlagában a 25% esetében hátráltatja az oktatást a rongálás, addig hazánkban 53,5%, s míg a nemzetközi mintában a pedagógusok 37,3%-a van kitéve a vulgáris beszéddel folyamatosan zavart munkának, addig Magyarországon 77%-uk. S bár a nemzetközi adatokkal való összevetésben nem tűnik kiugrónak, igen magasnak mondható a tanórai rendzavarás; a jelenség hazánkban a pedagógusok 71%-ának zavarja a napi munkáját.² (3. ábra)

² Ennek a ténynek valamelyest ellentmond, hogy ugyanakkor a hazai iskolákban kevesebb időt kell a pedagógusoknak fegyelmezzéssel tölteniük a vizsgált országok átlagánál, az adat mindazonáltal elég egyértelműen jelzi a jelenséggel kapcsolatos zavart a tanárok körében.

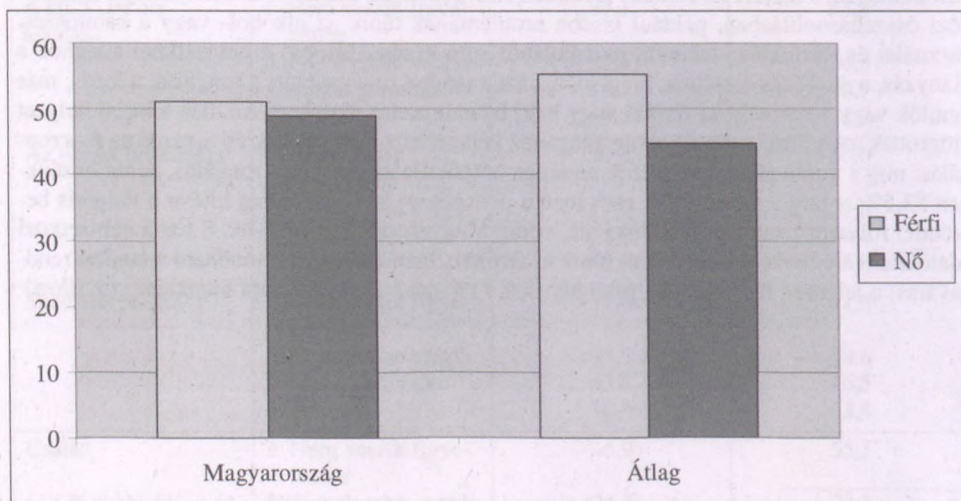


3. ábra Milyen arányban hátráltatják az iskolai munkát az alábbiak az iskolában, a pedagógusok százalékában (1-2 és 3-4 skálaértékek összehonva)?

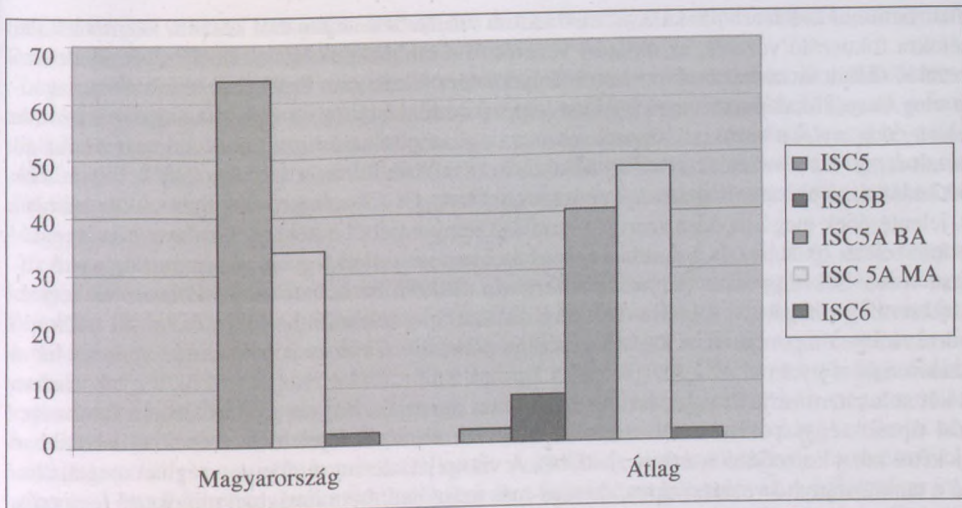
Az iskolavezetők és az iskolavezetés jellemzői

Az iskolavezetők néhány jellemzője

Az iskolavezetőket a tanárokhoz hasonlóan mindenekelőtt demográfiai sajátosságaikkal, nemi, életkori megoszlásuk szerint jellemezhetjük, valamint képzettségük szintjével, vezetői és oktatói tapasztalataikkal. A TALIS vizsgálatba került országok átlagában valamivel több a fér-



4. ábra Az iskolák megoszlása aszerint, hogy milyen arányban működnek férfi és női vezető irányítása alatt (százalékban)



5. ábra Az iskolák megoszlása aszerint hogy milyen arányban működnek adott iskolázottsággal rendelkező vezető irányítása alatt (százalék)

fi, mint a nő, s az igazgatók 60%-a 50 éven felüli. A nemek szerinti megoszlást tekintve az iskolavezetők körében a legtöbb országban több a férfi, mindenképp a legfejlettebb, az angol-szász és skandináv, valamint a távol-keleti országokban, de ugyanez a tendencia figyelhető meg a legkevésbé fejlett országokban is, ahol szintén több a férfi az igazgatók között. A volt szocialista országok országcsoportjában kiegyensúlyozottabb a nemek aránya, több a nő az igazgatók között. A hazai iskolák vezetői közt a volt szocialista országokhoz hasonló tendenciákat figyelhetünk meg. A férfi tanárok ugyanakkor hazánkban iskolázottabbak. (4. ábra)

A kor szerinti megoszlás valamivel kedvezőbb, a magyar igazgatók valamivel fiatalabbak, mint az országok átlagában, a 40 év alatti korcsoport nagyobb, 45,5%-os arányt tesz ki (átlag: 40,6%), az 50 évesnél magasabb életkor ugyan az igazgatók több mint a felére jellemző, 54,5%, de jelentős mértékben alatta marad az országok átlagának (átlag: 59,3%). Az igazgatók iskolázottság szempontjából kiegyensúlyozott képet mutatnak, átlagosan a tanárok fele tanít olyan iskolában, ahol az igazgató BA vagy annál alacsonyabb, és másik fele, ahol MA szintű vagy annál magasabb iskolázottsággal rendelkezik. Magyarországon az alacsonyabb, főiskolai szintű diplomával rendelkező tanárok vannak többségben (64%), az egyetemet végzett tanárok aránya egyharmad. Munkatapasztalat szempontjából a magyar igazgatók tapasztaltabbnak mondhatóak. (Lásd 5. ábra és Melléklet 2. táblázat.)

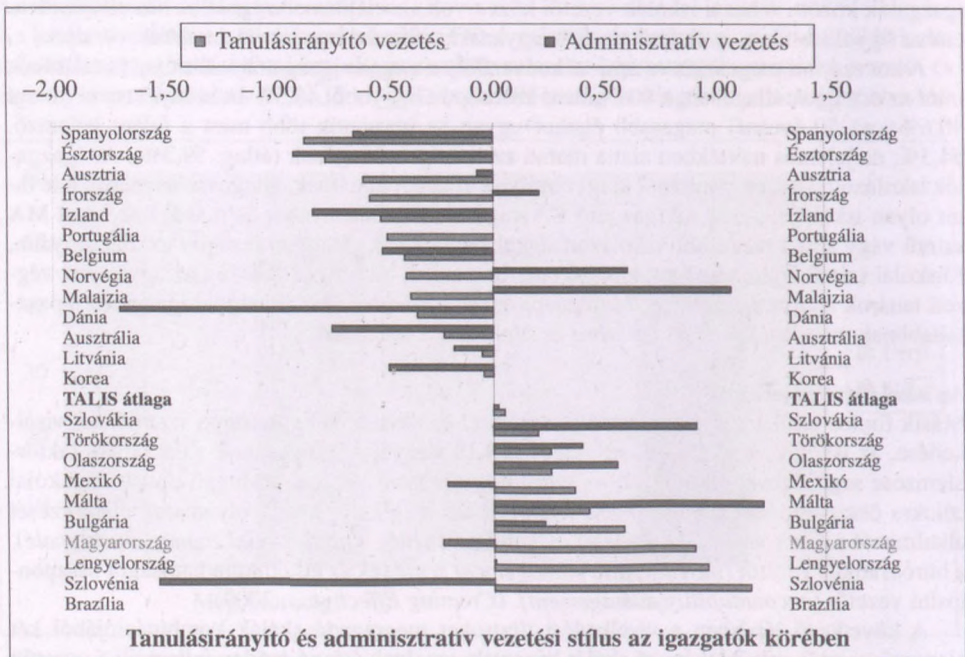
Az iskolavezetés jellemzői

Másik fontos terület az iskolavezetők vezetéssel és oktatással összefüggő szemlélete, viselkedése, az iskolavezetés típusa, stílusa. A TALIS vizsgálat az igazgatók válaszainak faktor-elemzése segítségével alkotott öt, az igazgatói viselkedésekkel összefüggő típust: az iskolai célokra összpontosítót (*management-school goals scale*), a tanítási folyamatok ellenőrzését alkalmazót (*direct supervision scale*), a tanulásirányítót (*instructional management scale*), a bürokratikus vezetőt (*bureaucratic management scale*) és az elszámoltathatóságra összpontosító vezetőt (*accountability management*). (Creating Effective..., 2009)

A következő lépésben a viselkedési típusokat megragadó skálák kombinációjából két alapvető vezetői stílust leképező skálát képeztek, amelyek átfogó módon jellemzik a vezetők azon megközelítését, amellyel betöltik pozíciójukat. (6. ábra) Az egyik, a tanulásirányító

(*Instructional Leadership*) skála, az első három viselkedési skálájából készült, azaz az iskolai célokra fókuszáló vezetés, az oktatási vezetés és a tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó vezetés skáláit tartalmazza, s az oktatás folyamatára fokozottan figyelő vezetési stílust ragadja meg. A másik alapvető vezetői stílust képező adminisztratív vezetői stílus (*Administrative Leadership style*) a bürokratikus vezetés és az elszámoltathatóságra fókuszáló vezetés skáláit tartalmazza. Ez a vezetési stílus az adminisztratív feladatokra, a szabályok és a folyamatok betartására, az elszámoltathatóságra összpontosít. Az OECD „Improving School Leadership” c. jelentésének megállapítása szerint a tanulás szempontjából hatékony iskolavezetés legvalószínűbben az oktatásra és a tanulási folyamatokra fokozottan figyelő, ún. tanulásirányító stílusú vezetéssel függ össze (*Creating Effective...*, 2009), bár a hatékony iskolavezetés természetesen magában foglalja az adminisztratív elszámoltathatóság és a jól működő bürokrácia szempontját is. A TALIS vizsgálat elemzése során az is beigazolódott, hogy bár a szakirodalom gyakran az egyes vezetési formák különállását hangsúlyozza, a gyakorlatban a két stílus nem zárja ki egymást. Az adatok azt mutatják, hogy a gyakorlatban a fenti vezetési típusok egy spektrum két szélét képezik, de mindkettő jelenléte fontos az iskolákban (a kettő közti korreláció is magas, $r=0,44$). A vizsgálat szerint minden országban megtalálható a tanulásirányító vezetési típus, de más-más arányban: hét országban mindkettő igen erős, kilencben egyik sem különül el erősen, kettőben az oktatásvezetés az erősebb, háromban az adminisztratív dominál. (*Creating Effective...*, 2009)

Magyarországon különösen jellemzőnek mondható az intézményi célokra fókuszáló vezetés (0,67 factorscore), de megragadhatók a tanulásirányító vezetés (0,46), valamint a bürokratikus vezetés (0,50) sajátosságai is. Jelentéktelen ugyanakkor az elszámoltatható (-0,09) és az ellenőrzést előtérbe helyező (0,20). Magyarországon az első két típus jellemzőinek erősege folytán a két átfogó vezetői típus közül a magyar iskolavezetők inkább vannak jelen a



6. ábra Tanulásirányító és adminisztratív vezetési stílus az iskolavezetők körében (TALIS átlaga=0)

tanulásiirányító vezetési stílus típusában (0,59) és kisebb súllyal az adminisztratív vezetési stílus típusában (0,23). (Lásd *Melléklet 5. táblázat.*)

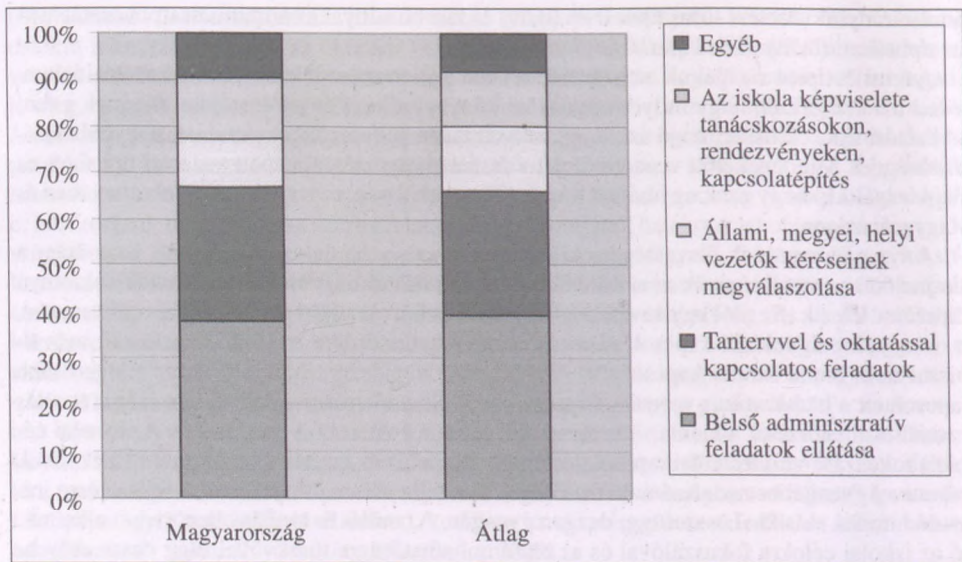
A fenti öt típust vizsgáltuk meg részletesebben a jelen másodelemzésben. Korrelációelemzéssel azt vizsgáltuk, hogy milyen iskolai szintű tényezőkkel és jellemzőkkel függnek a fenti vezetési típusok össze, majd azt, hogy milyen tanári jellemzőkkel társulnak nagyobb valószínűséggel. Mindenekelőtt visszatértünk az öt, faktorelemzéssel kapott vezetési típushoz, és megvizsgáltuk, hogy ezek egymással hogyan függnek össze a vizsgált országok átlagában és Magyarországon.

A vizsgált országok összességére kiterjedő elemzés a fentieket erősíti meg, azaz hogy a kirajzolódó vezetési típusok nem különülnek el egymástól nagyon erősen, köztük sokirányú kapcsolat létezik. Ez alól egy kivételt lehet találni, a bürokratikus és szabálykövető vezetést, és viszonylag egyoldalú kapcsolódását az elszámoltathatóságra irányuló vezetéssel, más típusal nem mutat szoros kapcsolatot. Az elszámoltathatóságra irányuló vezetés legerősebb kapcsolatot a bürokratikus vezetéssel mutat, ezen túlmenően kapcsolatban van még a tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó és az iskolai célokra fókuszáló vezetéssel is. Az iskolai célokra fókuszáló vezetés erős kapcsolatot mutat a tanulás és tanítás ellenőrzésére törekvővel, valamivel gyengébbet az elszámoltathatóságra és a fejlesztésre irányulóval. A fejlesztésre irányuló minden másikkal összefügg, de igen gyengén. A tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó az iskolai célokra fókuszálóval és az elszámoltathatóságra törekvővel függ össze erősebben, a többivel gyengébben. A fentiekből összességében az tűnik ki, hogy bár az egyes típusok ugyan nem különíthetők el egymástól szigorúan, a két külön irányultság a vezetői típusok között azért valamelyest igen, közöttük a leggyengébb legalábbis a kapcsolódás. (Lásd *Melléklet 6. táblázat.*)

A magyar adatok közelebbi vizsgálatának eredményei kisebb mértékben eltérnek a fentiekétől. A magyar iskolavezetés esetében a vizsgált típusok kevésbé különülnek el egymástól, s az összefüggések erősebbek. A bürokratikus vezetés bár esetünkben is szoros (az átlaghoz képest gyengébb) kapcsolatban áll az elszámoltathatóságra irányuló vezetési típusal, de egyben összefüggést mutat az iskolai célok megvalósulására és a fejlesztésre fókuszáló vezetéssel is, egyedül a tanítás és tanulás ellenőrzését alkalmazó vezetéssel nincs kapcsolata. A kapcsolat a másik irányból is létező, így az iskolai célok megvalósulására törekvő vezető gyakorlatilag valamennyi másik típusal azonos erősségű, szignifikáns kapcsolatba kerül. A fejlesztésre irányuló vezetői típus esetében is hasonló a tendencia, egyedül a tanulás és tanítás ellenőrzését preferáló vezető kapcsolódásai mutatnak csak az egyik irányba, az oktatási célok és fejlesztés megvalósulásának irányába. A fentiekből arra következtetünk, hogy a hazai adatokban egyértelműen előtérbe került oktatásiirányítási vezetői típus igen sokféle jellemzőt takar: egyaránt jellemzik a valóban az oktatási folyamatokra figyelő törekvések és a bürokratikus, szabálykövető minták is, olyannyira, hogy elmosódik ezen típus tényleges súlypontja. Mindez feltehetően a hazai tartalmi szabályozás sajátosságaiból adódik: az intézményi szinten megszűlő helyi tantervek és pedagógiai programok elkerülhetetlenül magukkal hozzák az iskolai célok helyi szintű megfogalmazását, de éppen ezért ez önmagában nem jelent lényeges különbséget az ehhez a vezetői típushoz tartozó iskolavezetők körében. Inkább egyfajta sokirányú alkalmazkodási törekvést figyelhetünk meg, mint egy kristályosodási folyamatot. (Lásd *Melléklet 7. táblázat.*)

Az iskolavezetői munka

Az iskolavezetői munka sok szempontból megközelíthető, egyik lehetséges megközelítési módja a vezetői munka összetétele, elemei, struktúrája, az egyes elemek súlya és jelentősége. Átlagosan a legtöbb időt az igazgatók a belső adminisztratív feladatokkal töltik: munkaidejük 39%-a megy el ezzel. Szintén jelentős, a munkaidő több mint negyedét kitevő arányú az oktatáshoz közelebb eső, a tantervvel és az oktatással kapcsolatos feladatok ellátása. Számotte-



7. ábra Az iskolavezetők feladatai a munkaidő százalékában

vő időt tesznek ki még az említettek mellett a felsőbb szintű vezetők kéréseinek teljesítésével összefüggő feladatok és az iskola képviselete különböző rendezvényeken, tanácskozáson – e kettő átlagosan a munkaidő mintegy negyedét teszi ki, s a maradék idő egyéb, közelebről meg nem nevezett tevékenységekkel telik. Hazai viszonylatban a nagyobb feladatok tekintetében hasonló a helyzet, az időarányosan kisebbekben van némi eltérés. A magyar igazgatók munkaidejüknek ugyancsak legnagyobb részét, 40%-át a belső adminisztratív feladatok ellátása teszik ki, ezt követik a tantervvel és oktatással kapcsolatos feladatok, amire ha nagyon kevéssel is, de több idő jut a hazai iskolákban, mint a TALIS-átlaghoz közel eső iskolákban. Különbség a felsőbb hatóságok kéréseinek teljesítésével összefüggő feladatokban mutatkozik, erre kevéssel (3%-kal) kevesebb időt kell a magyar igazgatóknak fordítaniuk. A felszabaldult időt a belső adminisztratív feladatokra, az iskola képviseletére és egyéb feladatok megvalósítására fordítják. (Lásd 7. ábra és Melléklet 8. táblázat.)

Néhány összefüggés

Az iskolavezetés és az iskolai szintű jellemzők

Az OECD TALIS jelentés szerzői vizsgálták a kapcsolatot az iskolavezetési stílus és egyéb vezetői sajátosságok, illetve a többi iskolai szintű részterület között. Összességében az OECD-jelentés kevés kapcsolatot talált a vezetői viselkedés, stílusok és a vezető jellemzői között. Az összefüggések mindazonáltal általában egyértelműbbek voltak a tanulásirányító vezetés esetében, mint az adminisztratív vezetés esetében. Az egyes háttértényezők vonatkozásában nem találtak erős összefüggéseket: sem az igazgató iskolázottsága, sem a munkatapasztalata, sem az iskola mérete, az iskolafenntartói szektor, a beiskolázás vagy a tanár/diák arány nem jelentett erős befolyást a vezetői stílusra. Egyetlen számottevő tényezőnek a nem bizonyult: a nők között inkább fordul elő tanulásirányító típusba sorolható vezető, mint a férfiak között. (Creating Effective..., 2009)

A másodelemzésben azt vizsgáltuk közelebről, hogy milyen iskolai szintű tényezőkkel is és függenek össze az iskolavezetői jellemzők. Kiemeltük a változók közül azokat a tényező-

ket, amelyek az igazgatókat jellemzik (nem, kor, munkatapasztalat, iskolázottság), majd azokat, amelyek az iskola kontextuális adottságaihoz tartoznak (településtípus, szektor, autonómia, tanulólétszám és tanulói összetétel), valamint az iskolai politikákkal összefüggőket (beiskolázási gyakorlat, iskolai légkör stb.).

A *TALIS*-adatok átlagára irányuló korrelációs elemzésben is szembetűnő az OECD-jelentés megállapítása: a vizsgált változók igen gyenge összefüggést mutatnak egymással. Az iskolavezető jellemzői közül a nem az, ami összefüggést mutat a vezetési típusokkal, a munkatapasztalatnak láthatólag nincs jelentős önálló szerepe. A nők inkább hajlanak a tanítási-tanulási gyakorlatot segítő oktatási gyakorlatok kialakítására, így inkább jellemzi őket a tanulásirányító vezetési típus. A vezetés típusa nem függ az iskolai autonómia mértékétől sem, s csak kismértékben függ az igazgatók szemléletétől. A konstruktivista szemlélet sajátos módon erős a bürokratikus vezetők esetében, emellett előfordul az iskolai célokra fókuszáló és az elszámoltathatóságra irányuló vezetői típusok esetében. Az iskolai adottságok közül a szektor nem mutat erős összefüggést, a településtípus és a tanulói összetétel sem, csak a bürokratikus vezetés esetében. A fentiek összességében megerősíteni látszanak az OECD-jelentés megállapításait, miszerint általában igen gyenge összefüggések mutathatók ki a vezetési típusok és az egyéb vizsgált tényezők – jelen esetben az iskolai jellemzők – között. (Lásd *Melléklet 9. táblázat*.)

A *hazai adatok* a fentiekhez hasonló, de egyes pontokon kicsit más tendenciákat is mutatnak. Az iskolavezető jellemzői közül erősebb összefüggést mutat a nem, valamivel erősebben hat a kor, és jobban megragadható az igazgató konstruktivista szemléletének hatása, elsősorban az elszámoltathatóságra irányuló vezetők esetében. Az iskolai adottságok közül a szektor, a településtípus, a tanulólétszám mutat összefüggést a vezetői típusokkal. Mindez arra utal, hogy a magyar intézményvezetők erősebben különböznek külső, strukturális dimenziók mentén, mint a *TALIS* iskolavezetőinek átlaga. A különbségek a székhelytelepülések és a tanulók jellemzőivel függnek össze – ezek, úgy tűnik, nagyobb jelentőséggel bírnak a vezetői magatartások alakulásában, mint egyéb iskolai szintű tényezők (pl. az iskolai autonómia). (Lásd *Melléklet 10. táblázat*.)

Az iskolavezetés és a tanári szintű tényezők

Az iskolavezetéssel összefüggésben a legfontosabb kérdés azonban az, hogy mennyire képes befolyásolni az osztálytermi folyamatokat, a tanítás minőségét. Az *OECD-jelentés* elemzése nem talált közvetlen összefüggést a tanárok szemlélete és az igazgató vezetői stílusa között. A tanári munkával, tanítási gyakorlattal kapcsolatos tapasztalat hasonló volt, a legtöbb országban nem találtak kimutatható összefüggést a vezetői stílussal. Valamivel szorosabb összefüggés volt kimutatható a továbbképzés, az osztálytermi klíma és a vezetési stílus között. A továbbképzés esetében egyes országokban (közük Magyarországon is) a tanulásirányító vezetés összefüggést mutat a továbbképzéssel: a tanárok valószínűbb, hogy kooperálnak egymással és teameben dolgoznak munkával kapcsolatos kérdésekben ilyen típusú vezetés mellett. Az osztálytermi klíma nincs kapcsolatban a tanulásirányító vezetési stílussal, csak hat ország van (közük Magyarország), ahol a tanulásirányító vezetés pozitív tanár-diák viszonytal jár együtt. A munkával való elégedettség és önértékelés területén néhány országban esetében összefüggést lehetett találni a tanulásirányító vezetői stílussal, ezekben az országokban elégedettebbek voltak a tanárok az ilyen vezetői stílussal működtetett iskolákban (közük Magyarországon is). A legtöbb országban azonban nincs ilyen összefüggés, csak háromban találtak kapcsolatot a tanárok énképe és a tanulásirányító vezetés között. (*Creating Effective...*, 2009)

TALIS másodelemzésünk szintén azt mutatta, hogy nincs közvetlen hatás az iskolavezetői típusok és a tanári szemlélet és munka legfontosabb területei között. A két alapvető tanári szemlélettípus (a közvetlen tudásátadást hangsúlyozó, illetve a konstruktivista) közül a vizsgált típusok inkább a közvetlen tudásátadásra hatnak, ha nem is erősen, de ez jellemző az ok-

tatásfejlesztésre és az elszámoltathatóságra irányuló típus esetében. A tanári konstruktivista szemlélet a vezetési típusokkal nem, egyedül az iskolavezetői konstruktivista szemlélettel függ össze. Az osztálytermi munka három tipikus tevékenysége közül a tanulóorientált és a fokozott aktivitásra építő tanítási gyakorlat mutat összefüggést a tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó és az elszámoltathatóságra irányuló vezetői típusokkal, az előző esetében az iskolai célokra fókuszálással és a bürokratikusával is. A többi vizsgált tényező közül a szakmai együttműködésnek van jelentősége három vezetési típus, az iskolai célokra fókuszáló, a fejlesztésre irányuló, valamint és a tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó esetében. Mindez arra utal, hogy osztálytermi szinten az iskolavezetés stílusával való összefüggés – a vizsgált adatok szintjén – igen gyenge és esetleges, csak bizonyos területeken működik. A tanári szemlélet elsősorban az iskolavezető tanulással kapcsolatos szemléletével függ össze, s jóval kevésbé a többi komplex mutatóval. A gyakorlattal a közvetlen ellenőrzés ténye van kapcsolatban (a közvetlen ellenőrzésre irányuló, és ebben a tekintetben feltehetően hasonló elszámoltathatósági igényű típus). (Lásd *Melléklet 11. táblázat*.)

A tanári szemlélettel és a tanári munkával kapcsolatos közelebbi *hazai elemzés* megerősíti az OECD jelentésének megállapításait. A vezetői típusok hatása az osztálytermi szinten már nem nagyon mutatható ki: csak elvétve vannak szignifikáns összefüggésben némely tanári vagy osztálytermi szintű változóval. Sajátos módon a szemléleti és gyakorlatot érintő vonatkozások közül egyedül a közvetlen tudásátadás szemlélete van összefüggésben az iskolavezetés egyes típusaival, de ez az összefüggés erősebb a bürokratikus, az elszámoltathatóságra irányuló vagy a tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó vezetési típusok esetén, mint az iskolai célokra vagy a fejlesztésre orientált vezetések esetén. Igen gyenge és gyengén szignifikáns összefüggést lehet még a konstruktivista osztálytermi gyakorlat két típusa esetében találni, az összefüggés esetlegesnek tűnik. Nincs szignifikáns összefüggés a tanárok szemlélete és a vezetés között, és nincs az osztálytermi gyakorlatok tanulót és tanulást jobban előtérbe állító formái és a vezetés között sem. Ahol összefüggés látható, az kevésbé érinti az osztálytermi munkát vagy a szemléleti kérdéseket, sokkal inkább az egyes szereplők egymáshoz való viszonyát: a tanár-diák viszonyt, a szakmai együttműködés és a tapasztalatcsere területét. Ezek a területeken is gyenge ugyan a kapcsolat, de létezik, különösen a közvetlen igazgatói odafigyelést feltételező, a tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó vezetői típus esetében. Kíváncsiságból egy további tényezőt, az igazgatók konstruktivista szemléletét is bevontuk a hazai elemzésbe a vezetői típusok mellett, vajon ez önmagában mutat-e szorosabb összefüggést. A korrelációs elemzésben az igazgatók konstruktivista szemlélete volt az egyetlen a vizsgált vezetői szintű változók közül, ami, úgy tűnik, összefüggésben van a tanári szemlélettel és gyakorlattal: a konstruktivista tanári szemlélet és az osztálytermi klíma, illetve a tanár-diák viszony és a szakmai tapasztalatcsere gyengén összefügg az igazgató oktatással kapcsolatos szemléletével. (Lásd *Melléklet 12. táblázat*.)

Összegzés

Az elemzés jelentős különbséget talált a tanárvizsgálatba bevont iskolák kontextusában az egyes országok iskolai és szabályozási környezete között: igen eltérő az iskolák mérete, szektor szerinti megoszlása, nemkülönben az iskolai autonómia mértéke és területei. A magyar iskolák autonómiája az átlaghoz képest jóval nagyobb. Az iskolavezetők közti különbségek a legszembetűnőbbek a nemek szerinti megoszlás területén, de jelentős a kor, az iskolázottság, a munkatapasztalat különbsége is. A magyar iskolavezetők (és a volt szocialista országok vezetőinek) körében több a nő, mint a férfi, az átlagnál valamivel fiatalabbak, átlagos iskolázottságuk alacsonyabb.

Az iskolavezetés faktorelemzés segítségével kialakított típusai, illetve ezek két átfogó kategóriája, a tanulásirányító és az adminisztratív vezetési stílus nem bizonyult egymást kizáró

erejűnek a vizsgált országokban, ezek inkább kiegészítik, semmint kizárják egymást. A magyar iskolavezetők – bár az OECD-jelentés és ajánlások szempontjából igen kedvezőnek mondható tanulásirányító típusba kerülnek többségben – magát a csoport kapcsolódásait tekintve nem különülnek el élesen a többi típustól, s nem különülnek el a bürokratikus vezetés típusától sem.

Az OECD-jelentés kiemeli, hogy a vizsgálatnak nem sikerült jól megragadnia a vezetési jellemzők és az iskolai tényezők közti összefüggést. Ez, úgy tűnik, a hazai adatokra is igaz, azzal a megszorítással, hogy a megragadható összefüggések az átlagnál valamivel erősebben függenek össze külső, kontextuális tényezőkkel. Az osztálytermi szintű tényezőkkel és folyamatokkal való összefüggés még nehezebben kimutatható (mind a nemzetközi, mind a hazai adatok esetében, különösen a kiemelten vizsgált, tanulásirányítói vezetői stílus és a hozzá tartozó vezetői viselkedési típusok esetében). A jelen elemzés összességében kevés kézzelfogható eredményt, összefüggést tud felmutatni a nemzetközi és a hazai adatok elemzésével kapcsolatban. Ez azt is sugallja, hogy az iskolavezetés messze van az osztálytermi folyamatoktól, s nem igazán képes közvetlen hatást gyakorolni az iskolai működés fontosabb területeire és eredményességére, de nagyobb valószínűséggel arról az ismert tényről van szó, hogy az iskolavezetés hatása indirekt módon, más tényezők hatása révén érvényesül, és hatása empirikusan nehezen kimutatható.

IRODALOM

- Completing the Foundation for Lifelong Learning*. An OECD survey of Upper Secondary Schools. (2004) OECD.
- Creating Effective Teaching and Learning Environments* (2009): First Results from TALIS. OECD CERi.
- Hallinger, Philip–Murphy, Joseph (1985): Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals. *The Elementary School Journal*, Vol. 86. No. 2.
- Hargreaves, Andy–Fink, Dean (2006): *Sustainable Leadership*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, Andy (2009): *The Fourth Way. The Inspiring Future of Educational Change*. Sage, Corwin.
- Improving School Leadership* (2008): OECD.
- Mulford, Bill (2003): *School Leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. A paper commissioned by the Education and training division, OECD for the Activity Attracting, developing and retaining effective teachers.
- Scheerens, Jaap –Witziers, Bob (2005): *Educational Leadership and Student Performance*. University of Twente. Department of Educational Organisation and Management.
- School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. OECD, 2005.
- Teachers Matter: Attracting, developing and Retaining Effective Teachers*. (2005): OECD.
- What Schools for the Future?* (2001) OECD CERi.

MELLÉKLETEK

1. táblázat Iskolai háttérjellemzők (%)

		Magyarország	TALIS-átlag
Szektor	Állami	84,00	80,40
	Magán	16,00	19,60
Székhelytelepülés	Falu	36,00	28,00
	3 000–	23,50	27,70
	15 000–	18,00	21,20
	100 000–	9,50	14,70
	Nagyváros	13,00	8,50
Iskola mérete	Átlag	394,00	498,00
Tanárok száma	Átlag	30,72	41,20
Segítő dolgozók száma	Átlag	6,46	5,39
Adminisztratív dolgozók száma	Átlag	5,51	6,57

2. táblázat Iskolavezetők jellemzői: kor, nem, iskolázottság, munkatapasztalat (%)

		Magyarország	TALIS-átlag
Nem	Férfi	51,0	55,2
	Nő	49,0	44,8
Kor	–40	5,0	9,3
	40–49	40,5	31,3
	50–59	47,5	48,2
	60–	7,0	11,1
Iskolázottság	ISC5	–	2,3
	ISC5B	–	8,4
	ISC5A BA	64,0	40,3
	ISC 5A MA	34,0	47,8
	ISC6	2,0	1,7
Munkatapasztalat	1 év	6,6	10,4
	1–2 év	7,7	9,4
	3–4 év	17,9	20,9
	6–10 év	25,5	22,5
	11–15 év	21,9	16,9
	16–20 év	12,0	10,6
	20 év–	7,7	9,4

3. táblázat A döntéshozatalban érintett irányítási szintek adott kérdésekben (vizsgált országok, %)

	Igazgató	Tanár	Iskola- vezetés	Területi szint	Nemzeti szint
Az alkalmazandó tanárok kiválasztása	61,6	4,7	20,2	24,0	20,1
Tanárok elbocsátása	53,6	1,5	20,2	27,1	23,7
A tanárok fizetésének megállapítása	18,7	0,3	8,9	21,6	63,0
A tanárok fizetésemelésének megállapítása	18,8	1,4	11,2	24,3	63,5
Az iskola költségvetésének elkészítése	59,7	8,4	39,1	30,0	16,3
Döntés a költségvetés iskolán belüli felhasználásáról	69,9	17,3	42,5	16,3	7,3
Az iskola házirendjének kialakítása	64,6	55,7	44,5	7,9	12,7
A tanulói értékelési rendszer kialakítása	50,8	67,0	26,9	12,4	21,3
A tanulók felvétele	69,4	12,2	26,1	18,7	9,2
A tankönyvek kiválasztása	24,6	81,4	15,1	3,9	18,7
A tantárgyi tartalmak és a tanmenet meghatározása	21,9	57,9	9,8	13,6	46,9
Annak eldöntése, hogy milyen tárgyakat tanítsanak	49,5	37,9	31,9	18,5	37,5
Anyagi forrás biztosítása a tanárok szakmai továbbképzéséhez	48,1	8,3	23,6	33,0	36,9

4. táblázat A döntéshozatalban érintett irányítási szintek adott kérdésekben (Magyarország, %)

	Igazgató	Tanár	Iskola- vezetés	Területi szint	Nemzeti szint
Az alkalmazandó tanárok kiválasztása	73,9	9,9	69,2	5,1	0,7
Tanárok elbocsátása	72,4	7,6	62,5	11,6	0,9
A tanárok fizetésének megállapítása	42,7	0,0	10,0	7,7	53,0
A tanárok fizetésemelésének megállapítása	38,1	1,1	31,2	10,4	49,2
Az iskola költségvetésének elkészítése	74,7	2,5	46,0	32,9	6,1
Döntés a költségvetés iskolán belüli felhasználásáról	58,5	22,7	68,3	13,8	0,2
Az iskola házirendjének kialakítása	49,4	77,8	65,9	5,0	8,0
A tanulói értékelési rendszer kialakítása	40,7	83,0	61,2	5,6	8,8
A tanulók felvétele	80,7	11,3	43,7	9,5	4,4
A tankönyvek kiválasztása	29,2	88,2	44,1	1,7	4,7
A tantárgyi tartalmak és a tanmenet meghatározása	26,2	81,8	48,5	4,0	17,6
Annak eldöntése, hogy milyen tárgyakat tanítsanak	47,1	55,1	65,2	9,4	22,9
Anyagi forrás biztosítása a tanárok szakmai továbbképzéséhez	54,8	5,8	34,5	36,6	34,2

5. táblázat Vezetői stílusok az iskolaigazgatók körében

	Tanulásiirányító vezetés		Adminisztratív vezetés	
	Átlag	SE	Átlag	SE
Brazília	1,16	(0,07)	0,50	(0,06)
Szlovénia	0,97	(0,05)	0,01	(0,04)
Lengyelország	0,91	(0,07)	-0,23	(0,05)
Magyarország	0,59	(0,07)	0,23	(0,09)
Bulgária	0,43	(0,07)	1,22	(0,10)
Málta	0,37	(0,09)	-0,21	(0,09)
Mexikó	0,26	(0,08)	0,56	(0,08)
Olaszország	0,26	(0,08)	0,40	(0,05)
Törökország	0,20	(0,15)	0,92	(0,11)
Szlovák Köztársaság	0,05	(0,09)	0,02	(0,05)
TALIS-átlag	0,00	(0,02)	0,00	(0,01)
Korea	-0,04	(0,07)	-0,47	(0,08)
Litvánia	-0,05	(0,06)	-0,18	(0,07)
Ausztrália	-0,22	(0,09)	-0,73	(0,08)
Dánia	-0,34	(0,09)	-1,69	(0,06)
Malajzia	-0,37	(0,09)	1,08	(0,06)
Norvégia	-0,39	(0,05)	0,61	(0,05)
Belgium	-0,40	(0,08)	-0,50	(0,05)
Portugália	-0,48	(0,06)	0,00	(0,07)
Izland	-0,51	(0,07)	-0,82	(0,07)
Írország	-0,56	(0,08)	0,21	(0,07)
Ausztria	-0,59	(0,05)	-0,07	(0,06)
Észtország	-0,76	(0,06)	-0,90	(0,05)
Spanyolország	-0,85	(0,09)	-0,63	(0,08)

6. táblázat Iskolai vezetési típusok (TALIS-országok átlaga)

	Az iskolai célokra fókuszáló	Fejlesztésre irányuló	Tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó	Elszámoltathatóságra irányuló	Bürokratikus, szabálykövető
Az iskolai célokra fókuszáló	1	,311**	,411**	,346**	,245**
Fejlesztésre irányuló	,311**	1	,258**	,174**	,264**
Tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó	,410**	,258**	1	,383**	,280**
Elszámoltathatóságra irányuló	,346**	,174**	,383**	1	,593**
Bürokratikus, szabálykövető	,245**	,264**	,280**	,593**	1

7. táblázat Iskolai vezetési típusok (Magyarország)

	Az iskolai célokra fókuszáló	Fejlesztésre irányuló	Tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó	Elszámoltathatóságra irányuló	Bürokratikus, szabálykövető
Az iskolai célokra fókuszáló	1	,409**	,451**	,428**	,349**
Fejlesztésre irányuló	,409**	1	,405**	,340**	,361**
Tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó	,451**	,405**	1	,187**	,145**
Elszámoltathatóságra irányuló	,428**	,340**	,187**	1	,587**
Bürokratikus, szabálykövető	,349**	,361**	,145**	,587**	1

8. táblázat Az iskolavezetők feladatai a munkaidő százalékában

	Magyarország	TALIS-átlag
Belső adminisztratív feladatok ellátása	38,08	39,10
Tantervvel és oktatással kapcsolatos feladatok	28,57	27,04
Állami, megyei, helyi vezetők kérdéseinek megválaszolása	10,68	13,72
Az iskola képviselete tanácskozáson, rendezvényeken, kapcsolatépítés	12,87	11,86
Egyéb	9,80	8,26
Együtt	100,00	100,00

9. táblázat Iskolai vezetési típusok, iskolai és vezetői háttérváltozók (TALIS-országok)

	Az iskolai célokra fókuszáló	Oktatás-fejlesztésre irányuló	Tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó	Elszámoltathatóságra irányuló	Bürokratikusság, szabálykövető
Konstruktivista igazgatói szemlélet	,139**	,050	,032	,138**	,159**
Nem	-,218**	-,116**	-,179**	-,109**	-,042
Kor	-,037	,001	-,025	,040*	,000
Szektor	,007	,006	-,097**	-,112**	-,129**
Szülők alacsony iskolázottsága	-,047**	-,064**	-,103**	-,103**	-,129**
Szülők magas iskolázottsága	,030	-,035*	-,0067**	,080**	-,1380**

10. táblázat Iskolai vezetési típusok, vezetői háttérváltozók és kontextuális sajátosságok (Magyarország)

	Az iskolai célokra fókuszáló	Oktatás-fejlesztésre irányuló	Tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó	Elszámoltathatóságra irányuló	Bürokratikusság, szabálykövető
Konstruktivista igazgatói szemlélet	,039	,018	,085	,219**	,153**
Nem	-,249**	-,224**	-,305**	-,243**	-,253**
Kor	,254**	,108	,237**	-,017	-,042
Iskola mérete	,213**	-,091	-,031	-,052	-,068
Településtípus	,152*	-,153*	,012	-,060	-,034
Szektor	,087	-,064	,157*	-,007	-,022
Szülők alacsony iskolázottsága	,080	,085	,057	,126	,086
Szülők magas iskolázottsága	,081	-,078	,148	,104	,051

11. táblázat Iskolai vezetési típusok, tanári jellemzők (TALIS-országok)

	Az iskolai célokra fókuszáló	Oktatás-fejlesztésre irányuló	Tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó	Elszámoltathatóságra irányuló	Bürokratikusság, szabálykövető	Konstruktivista szemléletű ig.
Szemlélet: közvetlen tudásátadás	-,020**	-,130**	-,056**	,102**	,105	,085**
Szemlélet: konstruktivista	-,015**	,044**	-,011**	,034**	,092	,282**
Osztálytermi gyakorlat: strukturális	,058**	,100**	,065**	,030**	,059**	*079**
Osztálytermi gyakorlat: tanulóorientált	,131**	,065**	,236**	,221**	,0142**	-,020**
Osztálytermi gyakorlat: fokozott aktivitás	,052**	,077**	,184**	,177**	,105**	-,240**
Osztálytermi klíma	,020**	-,038**	,026**	-,015**	,002	,065** ,035**
Szakmai együttműködés	,073	,036*	,062**	,045*	,005	,061**
Átlagos osztályméret	,020**	-,038**	,026**	-,015**	,002	-,184**
Önértékelés	-,006	,057**	,019**	,083**	,061**	,032**

12. táblázat Iskolai vezetési típusok, tanári jellemzők (Magyarország)

	Az iskolai célokra fókuszáló	Oktatás-fejlesztésre irányuló	Tanulás és tanítás ellenőrzését alkalmazó	Elszámoltathatóságra irányuló	Bürokratikusság, szabálykövető	Konstruktivista szemléletű ig.
Szemlélet: közvetlen tudásátadás	-,055**	,028	,054**	,024	,048**	,025
Szemlélet: konstruktivista	,028	-,019	,010	,024	,014	,041*
Osztálytermi gyakorlat: strukturális	-,025	,025	,012	,038*	,012	,008
Osztálytermi gyakorlat: tanulóorientált	,017	,035	,036	,028	,031	,019
Osztálytermi gyakorlat: fokozott aktivitás	,026	,039*	,036	,028	,031	,027
Osztálytermi klíma	-,002	-,020	,050**	-,030	-,012	,040*
Önértékelés	,043*	,017	,073**	-,024	,001	,016

A KONNEKTIVISTA TANULÁSI KÖRNYEZET SZÍNTEREI

A 21. század modern társadalmait sokféle jelzővel illelhetjük. Az információs, a tudásalapú, a digitális vagy a hálózati társadalom elnevezések csak néhány példái azoknak a megközelítéseknek, amelyekkel gondolkodók, kutatók, digitális bennszülöttek és bevándorlók aposztrofálják a jelenkor közösségeit. Új társadalmi-kulturális tér és új tanulási környezetek veszik körül az egyéneket és az iskolát. Ennek következtében az oktatás különböző szintjein megjelentek az iskolai kompetenciák, amelyek új oktatáspolitikai standardokat követeltek meg, és ehhez kapcsolódóan a tanári kompetenciák és a tanulói személyiségfejlesztés új standardjainak kidolgozását is eredményezték. (Falus, 2005, Klafki, 2007, Oelkers, 2002, Perjés-Vass, 2009, DeSeCo, 2003)

A tanulmány alapfelvetése szerint a kompetenciaalapú oktatás paradigmája csak akkor válhat meg a 21. század társadalmában, ha az iskola a tanulásról és a tudásról is képes korszerű elképzeléseket alkotni, illetve képes lesz ezek szerint tervezni és megvalósítani a pedagógiai gyakorlatot. Ehhez mindenképp választ kell adni arra a kérdésre, hogy milyen tekintetben változott meg napjainkra a tudás és a tanulás jellege. A változó technikai és társadalmi háttér szükségszerűen magával hozza az egyéni és iskolai tudás- és tanulásfelfogás megváltozását. Az iskola akkor tudja betölteni társadalomformáló szerepét, ha felismeri a megváltozott környezet karakterisztikáit, elfogadja az új tanulási színterek és az itt szerzett tudás létjogosultságát, és képes lesz a formális tanulás során is nyitni feléjük. A tanulmány azt a környezetet kívánja megvizsgálni, amelyben a személyes tudásszerzés történik, majd annak a kérdésnek kíván utánajárni, hogy milyen módon lehet megragadni és alakítani az informális tanulás során kialakított személyes tudáshálókat az iskolában.

A tudásról alkotott elképzelésünk nem csak a száz évvel ezelőtti felfogástól, de már a tíz évvel ezelőttil is jelentősen eltér. Ezt a változást érzik a társadalmi intézmények, az iskola és a gazdaság is. Az elmúlt évtizedekben lezajlott technológiai fejlődés új információs eszközök és ennek következtében új „kognitív habitus”¹ megjelenését eredményezte, ami alapvetően újraírta az információszerzés és -fogyasztás módjait. A folyamatok gyorsaságát jelzi, hogy napjainkban már a tömegmédiák azon egyirányú információs folyamatai is háttérbe szorulnak, amelyek nem interaktívak, amelyekben a fogyasztó csupán passzív résztvevő, akinek nincs lehetősége személyes tartalmak létrehozására. A médiában kezd idejétműlttá válni ez az egyoldalú folyamat. Az elmúlt évszázad pszichológiai felismerései és különböző pedagógiai irányzatok pedig már évtizedekkel ezelőtt rámutattak arra, hogy ez az egyirányú folyamat az oktatásban is elavulttá vált. Mégis jól ismert jelenség az iskolai gyakorlatban az az elképzelés, miszerint a tanár feladata a tudás átadása, a tanuló pedig a tudás befogadása. Az új tanulási környezetekhez és eszközökhöz való alkalmazkodást az is megnehezíti, hogy az oktatás még ki sem meríthette az internet és az e-learning nyújtotta lehetőségeket, máris azzal kell szembesülnie, hogy újabb felületek, keretrendszerek, módszerek és alulról építkező, interaktív eszközök – blogok, fórumok, videomegosztó és közösségi oldalak, wikipedia jellegű

¹ A kognitív habitus kifejezést Michael Tomasello használja *Gondolkodás és kultúra* című könyvében.

tudásbázisok – jelentek meg, amelyekben a felhasználó folyamatos alkotó tevékenységet végezve saját tudásának létrehozójává válik.

Az információ és a személyes tudás megjelenése, elérhetősége, tartalma, életciklusa eddig nem látott mértékű és mélységű változások előtt áll. Számos hír jelzi napról napra a tudásról alkotott elképzeléseink változásának szükségességét, igaz, a hírek fogyasztása is megújult. Az alapos újságolvasást hírportálok és blogok folyamatosan frissülő címei, képei, videói, fórumai váltják fel.

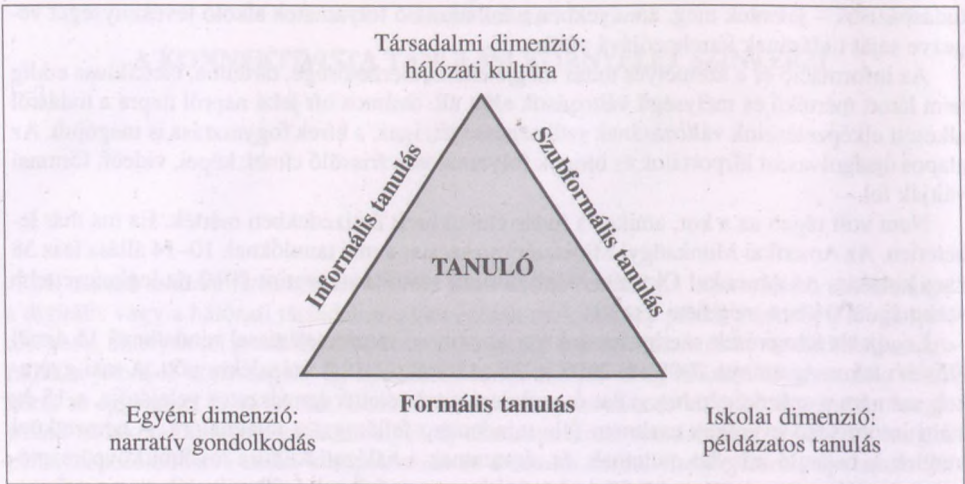
Nem volt régen az a kor, amikor a tudás életciklusát évtizedekben mérték. Ez ma már lehetetlen. Az Amerikai Munkaügyi Minisztérium szerint a mai tanulóknak 10–14 állása lesz 38 éves korukig. Az Amerikai Oktatási Minisztérium számításai szerint 2010 tíz legkeresettebb szakmája 2004-ben még nem létezett.

Legújabb felmérések szerint hazánkban az otthoni interneteléréssel rendelkező 15 évnél idősebb lakosság aránya 2008-ról 2009-re 35 százalékról 48,4 százalékra nőtt. A mai gyerekek számára a számítógép használat és az internetezés életük természetes velejárója, a 15 év alatti internetező gyerekek csaknem fele mindennap fellátogat a világhálóra. A nemzetközi trendek is hasonló irányba mutatnak, és rámutatnak a hálózati kultúra további következményeire is. Németországban a 14–29 év közötti internetező fiatalok 89 százaléka tagja valamilyen közösségi hálózatnak, 80 százalékuk pedig töltött már fel saját tartalmat (szöveget, fényképet, zenét vagy filmet) a világhálóra, azaz megosztotta saját életvilágát másokkal. Az Egyesült Királyságban 1,4 millió iskolásnak van saját honlapja. Az emberiség havonta 2,7 milliárd virtuális keresést indít a világ legnagyobb elektronikus keresője segítségével. Öt éven belül ez a keresőprogram annyi információval szeretne rendelkezni a felhasználóiról, hogy hasznos válasszal szolgálhasson a legszemélyesebb kérdéseikre is. A legismertebb közösségi oldalakat – mint a Myspace, a Facebook vagy a Youtube – havonta 250 millió ember látogatja. A felhasználók magas száma mellett azt is érdemes felidézni, hogy az ezredfordulón még egyik portál sem létezett. A wikipedia.com 2001-ben kezdte meg működését, azóta 13 millió cikk érhető el több mint 200 nyelven a folyamatosan bővülő adatbázisban. Marshall McLuhan szavaival élve: olyan keretben mozgunk, amelyben az új technológiák révén maga a keret változik meg, nem csak a kép a kereten belül.

A fenti példák is jelzik a tudás- és tanulásfoglalom folyamatos tisztázásának és kritikus megközelítésének fontosságát. Az iskola számára ugyanis fennáll annak a veszélye, hogy olyan válaszokat és megoldásokat tanít ma, amelyek holnap már nem is léteznek. Ehelyett olyan helyzetekre, kérdésekre és problémákra kell felkészítenie a tanulókat, amelyek ma még talán nem is léteznek. A tudományos jellegű tudás közvetítésén túl egyre fontosabbá válik a tantárgyak felett álló univerzális kompetenciák fejlesztése, amelyek szituációtól és kontextustól függetlenül képesek segíteni a tanulókat személyes boldogulásukban, és képesek erősíteni az iskolai közösségek együttműködését.

Az 1. ábrán látható az az elméleti modell, amely alapján a tanulmány az információs kor tanulóját körülvevő tanulási környezetet kívánja bemutatni.

A fenti modell társadalmi-kulturális dimenzióját az információs társadalom hálózati kultúrája és informális tanulási környezete adja, amelynek eszközei a web 2.0 lehetőségei, a blogok, a tudásbázisok, az interaktivitásra építő alkalmazások, a virtuális világok, a közösségi oldalak új kommunikációs csatornái és az információhoz jutás új módjai. Az ábra következő szintje már ez előtt a társadalmi-kulturális színtér előtt valósul meg, ahol az egyéni megismerés és a személyes tudásalkotás nagyrészt nem tudatos, racionális vagy logikai úton történik, hanem spontán, narratív módon. Tanulmányunkban azt kívánjuk igazolni, hogy a tanulási környezet társadalmi-kulturális és egyéni szintje sajátos, sőt bizonyos tekintetben hasonló tanulási folyamatokkal jellemezhető. Az ábra harmadik pillére az intézményi szint, az iskola világa. Az iskola két fő feladata eszerint, hogy alkalmazkodjon a hálózati tanulás környezetéhez, hiszen az informális úton szerzett tudás – rejtett vagy direkt módon – állandóan jelen van az



1. ábra Az egyénre ható tanulási környezet egy lehetséges modellje

	Behaviorizmus	Kognitívizmus	Konstruktívizmus	Konnektívizmus
<i>Metafora</i>	Fekete doboz	Számítógép	Valóság	Hálózat
<i>A tanuló feladata</i>	A tananyag megjegyzése.	A tananyag megértése.	Személyes érdeklődésből eredő megismerés.	Saját tudástér megalkotása.
	↓	↓	↓	↓
<i>A tanár feladata</i>	A tananyag átadása. A tárgyi tudás megjelenítése és magyarázata. Az asszociációk a tanár fejében.	Módszerek, folyamatok szervezése. Összefüggések megjelenítése.	Individuális problémamegoldás támogatása. Mikrovilág építése. Minták, sémák, elméletek a tanulók fejében.	Hálózatépítés. A (makro-)világhoz való viszonyulás elősegítése. Szervezés, irányítás.
	↓	↓	↓	↓
<i>Jellemző tevékenységek</i>	Magatartásmódok előidézése.	Céltudatos tevékenységek modellezése, kidolgozása.	Tanulóközpontú, individuális problémamegoldás.	Problémamegoldás hálózatokban és hálózatokkal.
	Külső vezérlésű tanulási folyamatok		Önállóan szervezett tanulási folyamatok	

2. ábra A konnektivista tanulási környezet jellemzői

Forrás: Kulcsár, 2009, Siemens, 2006 és Sauter-Kuhlmann, 2008 alapján

osztálytermi környezetben is (szubformális tanulás). Ugyanakkor azt is fel kell ismernie az iskolának, hogy az így megszerzett tudás nem tudományos gondolkodás vagy racionális érvelés során jön létre, hanem narratív módon. Mindez új feladatokat jelent a formális tanulás szervezésében is. Tanulmányunkban e modell három pillérét kívánjuk megvizsgálni azzal a céllal, hogy feltárjuk az első két dimenzió sajátosságait, és rámutassunk arra, hogy a társadalmi- és egyéni szint közös metszetet is alkothat az iskolai dimenzióval. A három felvázolt dimenzió közös pontját a hálózati jelleg adja, amit a konnektivista tanuláselmélet jelenít meg. A 2. ábra összefoglalja a konnektivizmus tanulásfelfogási sajátosságait, és összeveti ezeket az uralkodó tanulási paradigmák fő jellemzőivel. Az ábra nem új paradigmaként kívánja bemutatni a konnektivizmust, a megkülönböztetés oka a részletes összehasonlíthatóságban rejlik.

A tanulmány első alfejezete azt kívánja alátámasztani, hogy a konnektivizmus tanuláselmélete korszerűen ragadja meg és megfelelően írja le a hálózati környezetben történő tanulást. A második alfejezet annak az egyéni megismerésnek, személyes gondolkodásnak, tudásalkotásnak és informális tanulásnak a jellemzőit vizsgálja, ami ez előtt a technikai és kulturális háttér előtt zajlik. Ezt követően a tanulmány amellett érvel, hogy a személyes tudástér megalkotása is jellemzően hálózatok fejlesztése révén valósul meg. A harmadik alfejezet végül arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen módon ragadható meg iskolai keretek között a hálózati tudás.

Tanulás a hálózati kultúrában

Paul Watzlawick elhíresült mondása szerint „nem lehet nem kommunikálni”. (Watzlawick, 1996, 53.) Az ember minden megnyilvánulása üzenet, még a megnyilvánulás elmaradása is. Hasonló analógia alkalmazható az információs társadalomra, hiszen az információ napjainkban már nem kizárólag egy bizonyos cél elérését segítő eszköz, de már nem is pusztán maga az elérendő cél. Az információ maga a kontextus, amelyben „nem lehet nem tanulni”.

Napjainkra az internet elfogadott tanulási színtérré vált. Az információs környezet állandó jelenléte megnöveli az informális tanulás szerepét. Míg a formális tanulás esetén tudható, hogy mikor ér véget, addig az informális tanulás sosem ér véget. Egyre gyakrabban sajátítunk el olyan dolgokat, amelyeket valójában nem is állt szándékunkban megtanulni. A világról, magunkról és az emberi kapcsolatainkról való tudásunk nagy részét olyan tanulási folyamatok eredményeként szerezzük meg, amelyeknek nincs céljuk és tervük, nem szervezett módon zajlanak, és amelyek nem zárulnak le visszajelzéssel vagy értékeléssel. Olyan informális módon jutunk a legkülönbözőbb személyes tudásokhoz, ahogy például anyanyelvünket is elsajátítottuk, vagy ahogy kimondatlanul is létrehozuk a saját magunkról alkotott képünket.

A hálózati környezetben az információ decentralizált és fragmentált jellegű. A tudástartal-makat nem szakemberek szűk köre bocsáthatja csak rendelkezésre, hanem mindegyik felhasználó megalkothatja, szervezheti és megoszthatja ezeket. A tudásalkotás aktív és nyílt folyamattá válik, amit az egyén tapasztalatai alapján saját igényei szerint konstruálhat, és folyamatos reflexiók révén meg is változtathat. Mindez ahhoz vezet, hogy „a »download generáció« számára az internet ezen túl nem a tanulás médiuma, hanem platformja, a személyes tanulás központja. [...] A tanulás ebben az »intézménytelenített« térben nem arról szól, hogy egy szervezet központilag meghatározza a bemenetet, és azt várja el, hogy minden résztvevő egységnyi idő alatt, előre meghatározott, egységes útvonalon jusson el a kimeneti eredményekhez. E tanulási paradigmában a közösen meghatározott kimeneti célokat tekintik a folyamat vezérlő elvének. Az ehhez vezető utak viszont nem egységeseek, hanem a legkülönbözőbb jellegű tudáshordozók (személyek és külső források) kapcsolatrendszerén alapuló hálózatok változatos terében, egyénített tanulási ösvényeken alakulnak ki”. (Bessenyei, 2007, 204–206.)

Komenczi (2010) szerint az új eszközök által megjelenített hálózati tér átalakítja a kognitív habitus és a tanulási környezetek viszonyát is. Donald (2001) alapján amellett érvel, hogy

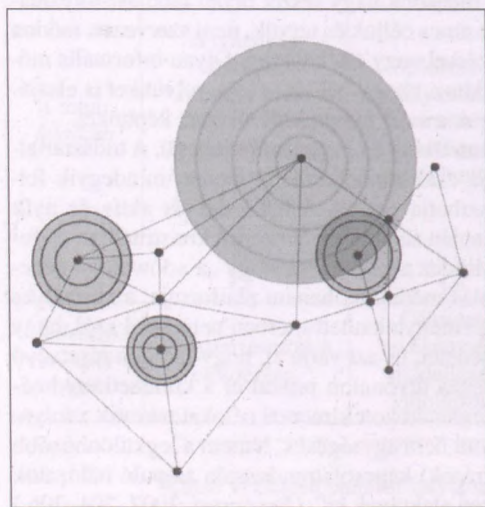
a mimetikus, misztikus, illetve teoretikus kulturális formációk sorában a következő megjelenési forma a hálózati kultúra, ami az előzőekhez hasonlóan a tanulási környezetek új transzformációját és új kognitív habitust hoz létre. „Az ember evolúciója során kialakultak a közös tudás megőrzésére, átadására és továbbfejlesztésére szolgáló eljárások és viselkedésformák háttér-rendszerei. [...] Az elektronikus tanulási környezetek nem a hagyományos tanulási környezetek alternatívái, nem is a tradicionális iskolával szembenálló elektronikus szép új világ ígéretei, hanem a történetileg kialakult tanulási színterek új fejlődési fázisa, amelynek eredményeképpen eszköztárunk bővül az új infokommunikációs technikával. Az elektronikus tanulási környezet a kulturális átadás mára kialakult új feltételrendszere; sajátos kulturális ökológiai fülke, nagy információsűrűségű kognitív habitus, amelyben a kognitív erőforrások szinte korlátlanul rendelkezésre állnak”. (Komenczi, 2010)

Castells (2005) alkotta meg elsőként a „hálózati társadalom” kifejezést, ami szociológiai megközelítésből ragadja meg a közösségek működését, és olyan társadalmi formát jelöl, amely az információ előállítására, feldolgozására és továbbítására épül, működésének alapját pedig a modern információs és kommunikációs technológiák hálózata biztosítja. Eszerint „minden olyan rendszer hálózatnak tekinthető, amely egymástól elkülönülő, ám gyenge vagy erősebb kapcsolatokkal összekötött elemekből áll, vagyis a hálózatokat az teszi hálózatokká, hogy az egyes elemeik horizontálisan összekapcsolódnak. A társadalmi hálózatok a társadalmat alkotó szereplők közötti kapcsolatok struktúrájában öltenek testet”. (Pintér, 2007, 240.)

A konnektivizmus a közösségek és az egyéni elme működését is hálózatként képzei el. A közösségekben az egyének képezik a hálózat csomópontjait, az élek pedig az adott tudásanyag szempontjából releváns kapcsolatokat (3. ábra). Minél több éllel bír egy egyén, annál meghatározóbb szerepet játszik a hálózatban, és annál nagyobb hatást képes gyakorolni az adott tudásanyagra. A konnektivista felfogás értelmében hálózatokat nem építeni vagy konstruálni, hanem fejleszteni lehet. Újabb csomópontok bevonásával támogatható növekedésük és erősségük, újabb kapcsolatok teremtésével alakítható a szerkezetük. (Siemens, 2006)

A konnektivista tanuláselmélet hasonló hálózatként képzei el az elme működését is (3. ábra). A hálózati tanulás modelljével nem csak az elektronikus tanulási környezet alapjait írja le, de az informális és formális tanulás folyamatait is képes megragadni.

Kulcsár (2009) a következőképp interpretálja Siemens (2006, 29.) modelljét: „Képzeld el, hogy a fejünkben lévő tudás egy hálózat, melyben a csomópontok a legkisebb értelemmel bíró egységek: alapvető fogalmak, összefüggések, és ahogy bővülnek hiedelmek, nézetek. Pl. a gravitációról ismert információnk, és az erről alkotott tudásunk, bizonyosságunk egy ilyen csomópont. Az élek pedig a csomópontok között lévő asszociatív kapcsolatokat jelölik. Ebben a rendszerben a tanulás két dolgot jelölhet: új csomópontok kapcsolódását a hálózat-hoz, vagy a meglévő élek újjászervezését. A tudáshálónkban van néhány nagyon hangsúlyos pont, mely nagyon sok éllel kapcsolódik a hálózat többi pontjához, és lesz nagyon sok hangsúlytalan pont, mely kevés éllel kapcsolódik a többi ponthoz. A hangsúly-



3. ábra Tanulás mint hálózat
(Siemens, 2006, 29.; Kulcsár, 2009)

lyos pontok képezik azokat az alapstruktúrákat, melyek a gondolkodásunkat meghatározzák. Olyan hiedelmeket definiálnak, mint a logikai és természeti törvények, vagy a morális-etikai beállítódásunkat. A kevés éllel kapcsolódó pontok finomhangolják az alapstruktúrákat, és ezáltal meghatároznak egy egyedi és ismételhetetlen személyiséget, világméretet, gondolkodásmódot. A hálózatokban a kapcsolatok erőssége jelentősen befolyásolja például az információterjedést, azaz az erős kapcsolatok gyors információterjedést tesznek lehetővé.” (Kulcsár, 2009, Siemens, 2006 alapján)

A konnektivizmus felfogása szerint a tudás nem hierarchikus konstrukció, nem statikus, szilárd, a tudományok által meghatározott pontosan definiálható kategória, hanem hálózatszerű. A konnektivizmus szerint a tudás szó szerint a kapcsolatokban, az összeköttetésekben jelenik meg, interakciók során képződik. A tudásgyarapodás nem más, mint a hálózati kapcsolatok bővülése, fejlődése. A tudás és ennek következtében a tanulás is a vélemények sokszínűségén nyugszik. A kapcsolatok e felfogás szerint fontosabbak, mint a csomópont tartalma.

A tanulást e modellben az a folyamat jelenti, ami a speciális tudáscsomópontokat vagy információforrásokat összekapcsolja. Siemens (2006) szerint új csomópontok kapcsolódása kétféleképpen valósulhat meg. Egyrészt a már meglévő tudásanyaghoz való csatlakozás, másrészt ismétlés révén. Ez utóbbi azonban a meglévő tudáshálóhoz csak lazán vagy egyáltalán nem kapcsolódó pontokat eredményez. A tanulás eszerint az a képesség, hogy a kapcsolatokat létrehozzuk, illetve annak a képessége, hogy ezeket az összeköttetéseket arra használjuk, hogy információkat küldjünk rajtuk. Ebből az is következik, hogy „minél gazdagabb előzetes tudásunk van egy témában, annál inkább az asszociatív kapcsolatokra kell törekednünk, annál kevésbé hatékony az ismétléses tanulás, és annál célravezetőbbek az autonóm felfedező stratégiák. Ahhoz, hogy az asszociatív kapcsolatok létrejöhessenek, a meglévő tudáshálóban érdemes minél több olyan csomópontot találni, mely kapcsolódási felületként szolgálhat az új ismeret beépítésében. A tudást e szerint az elmélet szerint nem lehet elsajátítani, nem egy dolog, hanem ezeknek a kapcsolatoknak, összeköttetéseknek a bővítése és továbbfejlesztése. Egyrészt a mentális kapcsolatok bővítése és fejlesztése, másrészt a társas kapcsolatok, interakciók bővítése és fejlesztése”. (Kulcsár, 2009)

A konnektivizmus nem szakít azzal a konstruktivista felfogással, mely szerint tudásunk saját valóságkonstrukciónkon alapul és ezért mindig relatív, egyéni. Elfogadja, hogy minden tanuló személyes tanulástörténettel rendelkezik, de a tanulás folyamatának hangsúlyát a mentális és a szociális interakciókra, az összeköttetésekre helyezi. A tanulás szereplőit nem elszigetelt egyéneknek tekinti. Különösen hasznos tanulásméleletet jelenthet a formális oktatás számára, hiszen együttműködő közösségek kialakításához elengedhetetlen feladata az iskolának, hogy a személyes tanulástörténetekből közösen megélt tudást teremtsen. Mielőtt azonban arra a kérdésre keressünk a választ, hogy a formális tanulás keretei között hogyan ragadható meg a személyes tudásháló, érdemes megvizsgálni a hálózati környezetben zajló egyéni megismerés és gondolkodás sajátosságait.

Narratív gondolkodás a hálózati térben

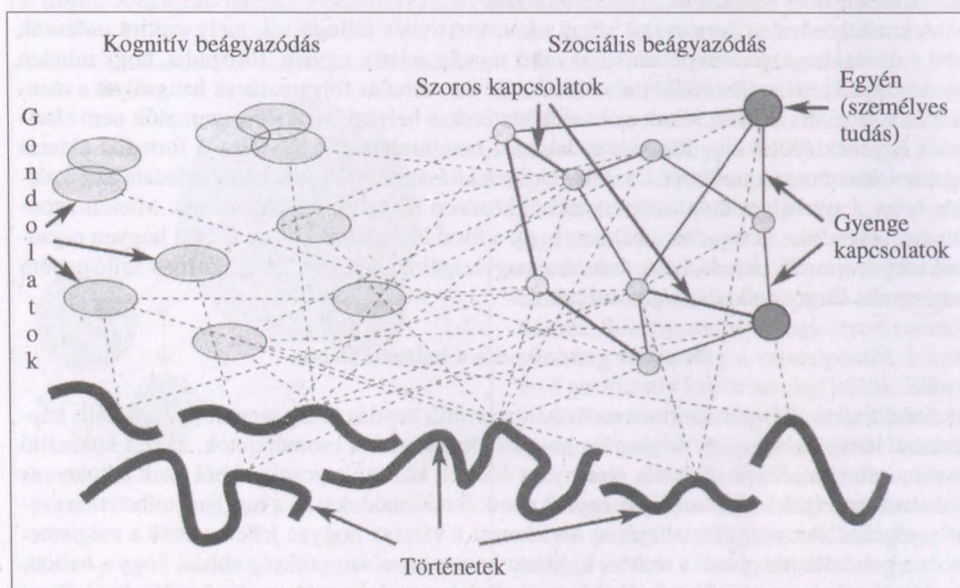
A konnektivista álláspont szerint a tudás hálózatszerű, tanulás pedig mentális és szociális kapcsolatok létrejöttékor megy végbe. De hogyan jönnek létre a csomópontok, azaz a különálló tények, információk, gondolatok, élmények, érzések közötti kapcsolatokból azok a koherens hálózatok, amelyek megalkotják az egyedi gondolkodásmódokat és a megismételhetetlen személyiségeket? A tanulmány alfejezete arra keresi a választ, hogyan jellemezhető a megismerés és a gondolkodás ebben a térben. Egyrészt kontextusra van szükség ahhoz, hogy a hallott, látott vagy alkalmazott információkat össze tudjuk kapcsolni a már meglévő tudásunkkal. Kontextus nélkül nem tudjuk, hogy a hallottaknak hol van a helye a személyes tudáshálóban.

Ugyanakkor a hálózati térben roppant gyorsan változik ez a kontextus, aminek következtében az itt zajló gondolkodás nem megfontolt, tudományos, racionális érveken alapul, hanem spontán és narratív módon megy végbe. A narratív szemléletmód sajátosságainak áttekintése segíthet megérteni a hálózati tér információs közegében való tájékozódás és tanulás mögötti megismerés- és gondolkodásmód sajátosságait.

A klasszikus tudományos (vagy paradigmatis) , illetve a narratív megismerés- és gondolkodásmód megkülönböztetése Jerome Bruner nevéhez kötődik. Munkássága óta a narratív megismerés a világról való tudás szervezésének és kezelésének elfogadott, alapvető módjává vált. A narratív megközelítés a kognitív működés kulturálisa elgondolásán alapszik. Eszerint a valóságot olyan szimbólumrendszer képviseli, amelyet adott kulturális közösség minden tagja ismer. A kultúra tehát – bár az individuum felett áll – az egyén szintjén jelentéskeresésben nyilvánul meg. (Bruner, 2004, 48.) A narratív megközelítés kiindulópontja szerint az ember azáltal ad jelentést és értelmet különböző helyzeteknek, viszonyoknak és saját életének, hogy az élményeket történetek és elbeszélések formájában adja tovább. MacIntyre hasonlóképpen érvel, amikor azt állítja, hogy „[...] mindannyian elbeszéléseket élünk meg életünk során, és mivel az elbeszélések segítségével értelmezzük saját megélt életünket. A narratív szemléletmód alkalmas arra, hogy megértsük saját élményeinket és mások cselekedeteit is”. (MacIntyre, 1999, 284.)

E megközelítésből a tanulás lényeges eleme, hogy a tanuló megalkotja saját narratív valóságát. A tudományos, érvelő gondolkodás jellemzően adatokból és elméletekből indul ki, és tények, modellek között keres összefüggéseket. Ezzel szemben a narratív gondolkodás alapját valódi és a lehetséges (virtuális) élmények alkotják. Hajlamos a konkrétumokra való fókuszálásra, összefüggéseket pedig elsősorban nem tények között keres, hanem tények, érzelmek, hozzáállások, ötletek, cselekvések szövevényes hálózata között. Míg a tudományos gondolkodás újabb tényeket, elméleteket teremt, addig a narratív gondolkodásmód újabb lehetőségeknek nyit teret. (Frenzel–Müller–Sottong, 2006, 18.)

A 4. ábra modellezi a narratív gondolkodás megjelenését az egyéni tudáshálóban és a közösségi kapcsolatokban.



4. ábra A történetmesélés ontológiája (Jashapara, 2004, 206. alapján)

A történetek nagy szerepet játszanak a személyes (vagy Polányi Mihály kifejezésével élve: tacit) tudás kialakulásában és megosztásában mind az egyéni gondolkodásmód, mind a közösség együttműködésének szintjén (4. ábra). Az ábra bal oldala jelzi az egyéni dimenziót, ahol minden konkrét tanulásghoz, ötlethez, feladathoz egy személyes történet kapcsolódik. Minden egyes ötlet összefüggésbe hozható más ötletekkel és más szereplőkkel, amelyek gyenge vagy szoros kapcsolatban vannak egymással. A csomópontok közötti kapcsolatok kialakulását és a közöttük alkotott összefüggéseket személyes történetek jelentik meg, az egyén gondolkodásmódja, tudáshálója e történetek segítségével ragadható meg. Az informális úton szerzett kollektív tudás beágyazódását a narratív kapcsolatrendszer biztosítja, és fogja össze. (von Hippel, 1994) Személyes történetek révén érthetőek meg az egyéni eseménysozozatok okai és szerepe, segítségükkel szorosabbá válhat, megváltozhat az egyén mentális hálózata. A történetek lehetővé teszik a tudás megőrzését és későbbi reflexióját. (Brown–Duguid, 1991)

A történetek a fenti modell szerint nem egyszerűen mindennapjaink magától értetődő kommunikációs eszközei, hanem gondolkodásunk és identitásunk fontos alkotóelemei. Aki gondolkodik, aki érez, az életét és a világot történetek segítségével próbálja rendszerezni. Az ember saját magával és embertársaival szembeni viszonyában egy elbeszélő. Történetek révén értelmet ad életének, összefüggést alkot a komplex és sokszor kaotikus valóságban, és megtalálja a helyét a világban. A történet eszerint nem hozzátétőleges, mellékes folyamat, hanem az emberi kommunikáció egyik legjelentősebb módja, ami az identitás konstruálása során és az emberi kapcsolatokat, a szociális összefüggésben is fontos szerepet játszik. Ezt jelzi a szociális beágyazódás szintje a 4. ábrán. A történetek a személyes tudás megosztása és közvetítése során is rendkívül fontos szerepet kápnak. Akár emberi kapcsolatainkat nézzük, akár az iskola világát, azért meséljük el történeteinket, hogy megmutassuk, mit gondolunk a világról. Egy történet beillesztéséhez pedig találnunk kell egy helyet a tudáshálóban, ahová illik. Aki ezt meg tudja tenni, az tudást teremt. Az olyan információ, amelyhez nem férhetünk hozzá, nem is információ többé.

Schank (1999) más szemszögből közelíti meg a témát, de hasonló üzenetet fogalmaz meg. „A gondolkodáshoz indexekre van szükség. Egy történet vagy tapasztalat beillesztéséhez találnunk kell egy helyet az emlékezetben, ahová illik. Az olyan információ, amelyhez nem férünk hozzá, nem információ többé. Az emlékezet akkor hatékony, ha egyedi élményeket, illetve az ezekhez vezető indexeket tartalmazza. Minél több információt tudunk felmutatni egy helyzettel kapcsolatban, annál több helyre illeszthetjük azt az emlékezetben. [...] Az ilyen történet hasznos, mert számos index mutat rá. Ezek az indexek lehetnek helyek, vélekedések, attitűdök, dilemmák, döntések vagy végkövetkeztetések. [...] Ha kontextus nélkül mutatnak be nekünk egy döntési heurisztikát vagy egy tapasztalati szabályt, nem tudjuk eldönteni a hallottak érvényességét, és azt sem tudjuk, hol tároljuk az emlékezetünkben. [...] Azok, akik nem tudják felidézhető történetbe foglalni a mondanivalójukat, saját és hallgatójuk legjobb szándéka ellenére is süket fülekre találnak majd.” (Schank, 2004, 103–105.)

A narratív paradigma kiegészíti a konnektivistá tanuláseméletet a tanulói megismerés és gondolkodás egy lehetséges felfogásával, ami jól illeszkedik az információs kor hálózati környezetének szemléletébe. Tanulmányunk harmadik alfejezete végül az intézményes oktatás és a formális tanulás szintjét vizsgálja, és egy olyan didaktikai modellt kíván bemutatni, amely képes reagálni az új környezet és a narratív gondolkodás jellegzetes mechanizmusaira. Az iskolában ugyanis különösen érvényesek Schank szavai, aki szerint „a megértés nem más, mint hogy a Te történeteidet a sajátjaimhoz igazítom.” (Schank, 1999, 104.)

Jürgen Oelkers szerint a nevelés nem más, mint folytonosan változó beavatási hátterek előtt zajló kommunikáció. (Oelkers, 1998) Az előző alfejezetek e változó „háttér” sajátosságait kívánták feltárni, mivel a hálózati tér és az információs közeg egyre jelentősebb „beavatási háttérre” válnak.

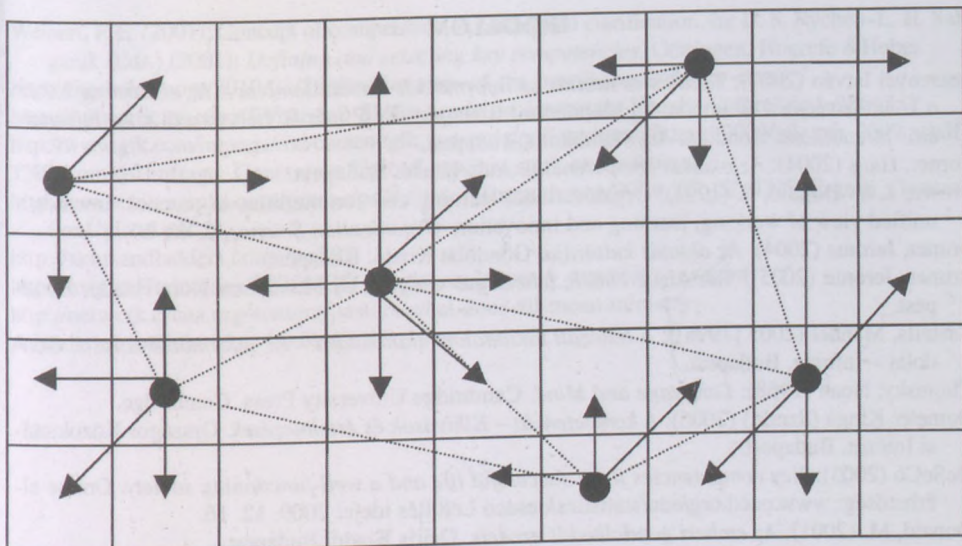
A konnektivizmus azt üzeni az iskolának, hogy a tudás gyarapítása nem egy bővíthető konstrukció, hanem egy kompetencia, egy képesség. Álláspontja szerint napjaink talán legfontosabb kompetenciája, hogy felismerjük a különböző tudásterületek, ötletek, elképzelések, gondolatok és felfogások között rejlő kapcsolatokat. Az új tudás megszerzésének vágya fontosabb, mint az aktuálisan már megszerzett tudás. A tanulás és a tudás a vélemények különbözőségére épít.

A narratív gondolkodásmód felismerése pedig felhívja az iskola figyelmét figyelmet arra, hogy a tanulók személyes tanulástörténettel rendelkeznek. A tanulók az iskolába előzetes egyéni tudással, érzelmek, problémák, érdeklődések szövevényes hálózatával érkeznek. Az iskolában a tudást a tananyag, a tudomány testesíti meg. A tanuló a világot érintő kérdéseit önmagából kiindulva fogalmazza meg, érdeklődése, motivációja saját világából, saját tudásából ered. A hálózati tér alkalmas arra, hogy e tanulói igényeknek megfeleljen. Az iskola azonban a kérdéseit rendszerint a tudományból indítja, és erre is vonatkoztatja. A konnektivista felfogás és a narratív paradigma is amellett érvelnek, hogy megfelelő tanulási környezetet azáltal lehet teremteni, hogy a pedagógiai folyamatot, a kérdést, az érdeklődés felkeltését a tanuló tudáshálóójából indítja az iskola.

A kompetenciaalapú oktatás filozófiája és tantervi megjelenése lehetőséget teremt arra, hogy a pedagógiai gyakorlatot is a kompetenciák oktatáspolitikai céljai mentén lehessen tervezni és megvalósítani. Tanulmányunk a következőkben a narratív kompetenciát és ehhez kapcsolódóan a példázatos tanulás-tanítás didaktikai modelljét kívánja bemutatni. A narratív kompetencia a tanulói személyiségfejlesztés standardjainak egyike, amelyeket a DeSeCo jelentés (2003) határozott meg a mindennapi élethez szükséges kompetenciaként. (A jelentés szerint e kompetenciák: az összetettséggel való megbirkózás kompetenciái, a helyes megítélés kompetenciái, a normatív kompetenciák, az együttműködésre képessé tevő kompetenciák, a narratív vagyis elbeszélő kompetenciák.) „A narratív kompetencia egyike ezeknek az iskolában alapvető pedagógiai-pszichológiai kompetenciáknak. A narratív kompetencia a pedagógus egyfajta történetmesélési képessége, amellyel a tanulóknak be tudja mutatni az őket körülvevő valóság (tananyag) egy-egy jelenségét, érzékletessé teszi ezen történések egyfajta összefüggésrendszerét. [...] Emellett arra is szolgál, hogy a tanítási órán előkerülő jelenségek heterogenitását a tanulók képesek legyenek önmaguk számára koherens és hiteles történetekké formálni, amely szolgálhatja a jelenségek, valamint a saját maguk megértésére való képesség fejlődését. [...] Jelentős szerepet tölt be a tanulók és tanáraik közötti társas kapcsolatok, interakciók alakulásában, a kapcsolati történések előreljelzésében, értelmezésében.” (Pfister Éva: Narrativitás. In: Ollé-Perjés, 2006, 148.)

Az 5. ábra mutatja a példázatos tanulás és tanítás tanulásszervezési eljárásának lényegét, amely megfelelő elméleti háttérrel szolgálhat a konnektivista felfogás által leírt hálózati tanulás iskolai modellezésére, valamint a narratív gondolkodásmód megragadására is.

A példázatos tanulás a rendszerszerű gondolkodást az 5. ábrán látható hálózatként képzelel el. „A példázatos tanulás azt jelenti, hogy a tanulás és a megértés a szemléletes tárgyak révén akkor kapcsolódik össze, ha a kérdések és felismerések folyamata különösen sokoldalúan és mélyen fejlődhet.” (Bernér, 2004, 159.) A példázatos eljárás fontos eleme, hogy nem a részletekre fókuszál, hiszen ezek az információs térben rendelkezésre állnak. „Be kell lépniük a tanulók világába, mégpedig oly módon, hogy meg kell találnunk azt a módot, ahogy az adott problémát meg tudjuk számukra világítani. [...] A belépés akkor sikerülhet, ha a probléma ér-



5. ábra A példázatos tanulás oktatási folyamata (Berner, 2004, 85.)

dekes. Egy példázatos téma a lényegét tükrözi, és spontaneitásunk erősítésére ösztökél bennünket, arra, hogy még mélyebben itatódjunk át a tudnivalóval.” (Berner, 2004, 155.)

A példázatos tanítási-tanulási folyamat azt igényli, hogy a lényegnél maradjunk, s erre a lényegre egy elmélyülten gondolkodó tanuló rá is tudjon találni. A tanár és a tanuló közötti kapcsolatot olyan interakciós folyamatként képzel el, amelyben a tudáselemek, a megismerési formák, a véleményalkotási lehetőségek és cselekvések középpontjában olyan példázatos témák állnak, amelyek segítségével a tanulás tudástartalmakkal és értelemmel telítődik. (Berner, 2004, 117.)

A példázatos oktatás tanulásszervezési eljárása egy lehetséges környezete, színtere lehet a narratív kompetencia eredményes fejlesztésének, koncepciója ugyanis didaktikai megközelítést biztosít az egyes tudástartalmak kiválasztásához és szervezéséhez is. Klafki (2007) szerint a tanítás tervezése során úgy kell kialakítani az oktatási folyamatot, hogy elsőként meg kell vizsgálni, van-e az adott tananyagban üzenete, példaszerű-e a jelentése, képes-e arra, hogy segítségével általános összefüggéseket lehessen bemutatni. Ezt követően az anyag jelentésének aktualitását kell megvizsgálni, tehát azt, hogy milyen tapasztalatokat, illetve milyen képességeket, kompetenciákat képes mozgósítani a tanulóknál. A következő kritérium az iskolai tudással szemben a jövőorientáltság, tehát az, hogy az adott iskolai tudástartalom jelentése milyen tekintetben fontos a tanulók jövője szempontjából. A példázatos tanulás szerint e kritériumok mentén kell strukturálni és megragadni az oktatást.

Klafki és Berner didaktikai modelljének talán legnagyobb erénye, hogy képes leképezni és modellezni azt a tanulási elképzelést, ami a hálózati térben és az informális tanulás során egyre elterjedtebbé válik. Ezáltal különösen korszerűvé válik a modell, hiszen az iskolának fontos arra a feladatra is vállalkoznia, hogy a személyes tudáshálókat és a tananyagot a tanuló tudásvilágából kiindulva kapcsolja össze egymással, és így új kapcsolatok megjelenését támogatja a mentális és a szociális hálózatokban. Ehhez kell megtalálni az iskolai tudás azon példázatos jelentéseit, kapcsolódási pontjait, problémáit és történeteit, amelyek alapját képezhetik az egyéni valóságok és a személyes tudáshálókat kapcsolata fejlesztésének.

- Bessenyei István (2007): *Tanulás és tanítás az információs társadalomban – Az eLearning 2.0 és a konnektivizmus*. Gondolat–Új Mandátum, Budapest. In: Pintér Róbert (Szerk.): *Az Információs társadalom*. Gondolat–Új Mandátum, Budapest.
- Berner, Hans (2004): *Az oktatás kompetenciái*. Aula Kiadó, Budapest.
- Brown, J. S.–Duguid, P. (1991): Organizational learning and communities-of-practice: towards a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, 2. 40–57.
- Bruner, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bruner, Jerome (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Castells, Manuel (2005 [1996]): *A hálózati társadalom kialakulása – Az információ kora. I. Gondolat – Infonia*, Budapest.
- Chomsky, Noah (1968): *Language and Mind*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Demeter Kinga (Szerk.) (2006): *A kompetencia – Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- DeSeCo (2003): *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Online elérhetőség: www.oecd.org/edu/statistics/deseeco Letöltés ideje: 2009. 12. 16.
- Donald, M. (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 2005/1. 1–16.
- Frenzel, K.–Müller, M.–Sottong, H. (2006): *Storytelling. Das Praxisbuch*. Carl Hanser Verlag, München.
- von Hippel, E. (1994): „Sticky information” and the locus of problem solving: implications for innovation. *Management Science*, 40. 429–439.
- Jashapara, Ashok (2004): *Knowledge Management – An Integrated Approach*. Pearson Education.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, Nr. 10.
- Komenczi Bertalan (2010): *Kognitív habitus és tanulási környezet a 21. század elején*. Oktatás-informatika. Kézirat.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Kulcsár Zsolt (2009): Hálózati tanulás. *Oktatás-Informatika*, 2009/1.
- Kulcsár Zsolt (2009): *Hálózati tanulás*. Elektronikus publikáció. Elektronikus elérhetőség <http://matchsz.inf.elte.hu/TT/docs/Kulcsar-Zsolt-Halozati-tanulas.pdf> Letöltés ideje: 2009. 12. 16.
- MacIntyre, A. (1999): *Az erény nyomában*. Osiris, Budapest.
- Oelkers, Jürgen (1998): *Nevelésetika. Problémák, paradoxonok és perspektívák*. Vince Kiadó, Budapest.
- Oelkers, Jürgen (2002): *Die Entwicklung von Standards in der Lehrerbildung*. Göttingen.
- Ollé János–Perjés István (2006): *A katedra árnyékában*. Aula Kiadó, Budapest.
- Pintér Róbert (szerk.): *Az Információs társadalom*. Gondolat–Új Mandátum, Budapest.
- Sauter, W.–Kuhlmann, A. M. (2008): *Innovative Lernsysteme – Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software*. Heidelberg.
- Schank, Roger C. (1999): *Dinamikus emlékezet: a forogatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.
- Siemens, George (2006): *Knowing Knowledge*. E-Book. Elektronikus elérhetőség: http://www.clearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf Letöltés ideje: 2009. 12. 16.
- Tomasello, Michael (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vass Vilmos: A kompetenciák fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (Szerk.) (2006): *A kompetencia – Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Watzlawick, Paul–Beavin, Janet H.–Jackson, Don D. (1996): *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien*. Hans Huber Verlag, Bern.

Weinert, F. E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: D. S. Rychen–L. H. Salganik (Eds.) (2001): *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, Hogrefe & Huber.

<http://mashable.com/2010/03/26/the-dire-state-of-the-newspaper-industry-stats/>

<http://ezinearticles.com/?What-Job-Skills-Are-Most-Important-For-the-Future?&id=2866837>

http://www.gfk.com/imperia/md/content/gfk_hungaria/pdf/piacitrendhirlevel/2009/gfk_pth_2009_v.pdf

TNS Emnid-Umfrage: Generation Upload gewinnt stark an Bedeutung.

http://www.tns-emnid.com/presse/pdf/presseinformationen/2009_07_27_TNS_Emnid_GenerationUpload.pdf

<http://skirtsandladders.com/?p=303>

http://hvg.hu/Tudomany/20080930_google_szuletesnap_osszeeskuves.aspx

<http://network.crcna.org/content/pastors/what-does-all-mean-ministry>

A honlapok letöltési ideje 2009. 12. 16.

Wright, J. E. (1991). *Journal of Environmental Psychology*, 11(2), 115-120.

Wright, J. E. (1992). *Journal of Environmental Psychology*, 12(1), 1-10.

Wright, J. E. (1993). *Journal of Environmental Psychology*, 13(1), 1-10.

Wright, J. E. (1994). *Journal of Environmental Psychology*, 14(1), 1-10.

Wright, J. E. (1995). *Journal of Environmental Psychology*, 15(1), 1-10.

Wright, J. E. (1996). *Journal of Environmental Psychology*, 16(1), 1-10.

Wright, J. E. (1997). *Journal of Environmental Psychology*, 17(1), 1-10.

Wright, J. E. (1998). *Journal of Environmental Psychology*, 18(1), 1-10.

Wright, J. E. (1999). *Journal of Environmental Psychology*, 19(1), 1-10.

Wright, J. E. (2000). *Journal of Environmental Psychology*, 20(1), 1-10.

Wright, J. E. (2001). *Journal of Environmental Psychology*, 21(1), 1-10.

Wright, J. E. (2002). *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 1-10.

Wright, J. E. (2003). *Journal of Environmental Psychology*, 23(1), 1-10.

Wright, J. E. (2004). *Journal of Environmental Psychology*, 24(1), 1-10.

Wright, J. E. (2005). *Journal of Environmental Psychology*, 25(1), 1-10.

Wright, J. E. (2006). *Journal of Environmental Psychology*, 26(1), 1-10.

Wright, J. E. (2007). *Journal of Environmental Psychology*, 27(1), 1-10.

Wright, J. E. (2008). *Journal of Environmental Psychology*, 28(1), 1-10.

Wright, J. E. (2009). *Journal of Environmental Psychology*, 29(1), 1-10.

Wright, J. E. (2010). *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 1-10.

Wright, J. E. (2011). *Journal of Environmental Psychology*, 31(1), 1-10.

Wright, J. E. (2012). *Journal of Environmental Psychology*, 32(1), 1-10.

Wright, J. E. (2013). *Journal of Environmental Psychology*, 33(1), 1-10.

Wright, J. E. (2014). *Journal of Environmental Psychology*, 34(1), 1-10.

Wright, J. E. (2015). *Journal of Environmental Psychology*, 35(1), 1-10.

Wright, J. E. (2016). *Journal of Environmental Psychology*, 36(1), 1-10.

Wright, J. E. (2017). *Journal of Environmental Psychology*, 37(1), 1-10.

Wright, J. E. (2018). *Journal of Environmental Psychology*, 38(1), 1-10.

Wright, J. E. (2019). *Journal of Environmental Psychology*, 39(1), 1-10.

Wright, J. E. (2020). *Journal of Environmental Psychology*, 40(1), 1-10.

AKADÉMIAI BEMUTATÁS
A HALLGATÓI ÉRDELMENYESSÉRE

FELSŐOKTATÁSI ÉS FELNŐTTKÉPZÉSI KUTATÁSOK

AZ AKADEMIAI BEÁGYAZOTTSÁG HATÁSA A HALLGATÓI EREDMÉNYESSÉGRE

A felsőoktatás két évtizedes átalakulása nyomán, főként a kevés munkalehetőséget kínáló régiók és képzési ágak hallgatótársadalmát megváltozott. Meghatározó tényezővé váltak a korábbihoz képest alacsonyabb státusú, jellegzetesen eltérő kultúrájú, ún. nem tradicionális hallgatók (kevésbé kvalifikált szülők gyermekei, részben vagy teljesen munka mellett tanulók, kisvárosi gimnáziumokban és szakközépiskolákban érettségizettek). A felsőoktatás kétciklusúvá válása után a mesterképzésbe való bejutás további szelekciónak veti alá a hallgatókat. Az ösztársadalomhoz képest relatíve – de a felsőoktatás világában kifejezetten – hátrányos helyzetű fiatalok az akadémiai értékek és normák között nehezen boldogulnak, megélhetési, lakhatási gondjaik, munkavállalásuk miatt nehezebben férnek hozzá az egyetem kínálta kulturális infrastruktúrához. Vélhetőleg nem lazítanak a kibocsátó környezet kapcsolathálóihoz fűződő kötéseiken, s kevésbé válnak az egyetemek társadalmának részeivé. Ebben a közegben természetesen továbbra is hatnak az oktatási rendszer reprodukciós meghatározottságai, bár feltételezhetően eleve kevesen rendelkeznek jelentős haszonnal mozgósítható családi kulturális erőforrásokkal. A felsőoktatásban az intézményen belüli kapcsolatokból nyerhető tőke tanulmányi karrierre gyakorolt hatását ez idáig kevésbé kutatták, tanulmányunk erre tesz kísérletet.

Két nehéz fogalom a felsőoktatás-kutatásban

A nemzetközi nevelésszociológiai kutatásokban a hatvanas évek óta tartja magát az a nézet, hogy a felsőoktatási tanulmányok és a felsőoktatási diplomaszerezés egyértelműen fontos előrejelzői a későbbi foglalkozási és társadalmi státusnak. A felsőoktatás hallgatóit vizsgáló korábbi hazai kutatások arra koncentráltak, hogy milyen társadalmi háttérrel, korábbi iskolai pályafutással képesek bejutni a felsőoktatásba a fiatalok, másrészt az eltéréseket igyekeztek kitapintani a különböző fenntartású és presztízsű képzésekbe jutók között. (Róbert, 2000, *Fényes-Verdes*, 1999, *Szemerszki*, 2006) A magas presztízsű elitképzésről nem a pedagógia, hanem a közgazdaságtan értékduálja szerint gondolkodtak, s olyan képzéseket soroltak e típusba, amelyek piacképes és jó kereseti lehetőséget biztosító pályákra irányították a hallgatókat. Ennek alapján eredményes hallgatónak az minősült, akit az említett jellemzőkkel leírható felsőfokú képzésekbe felvettek és azokat sikerrel befejezte.

Miközben elmondható, hogy a közoktatás eredményességi indikátorai körüli félévszázados viták sem jutottak nyugvóponttra (Lannert, 2006), s a felsőoktatás-kutatásban is javában folynak még a célról és sikerkonceptiókról szóló diskurzusok (Heuser, 2007), jelen tanulmányunkban eredményességről szólva az oktatási rendszer logikájához közelebb álló interpretációt alkalmazunk. Azt tartjuk eredményes hallgatónak, aki a következő iskolai fokozatra való belépési szándékát tervezi és kinyilvánítja.

Az eredményesség fogalmának megalkotása természetesen nem alkalmazható minden logika szerint maradéktalanul. Azonban – mivel a felsőoktatás célrendszere nyitott, de legalábbis többdimenziós, s nehezen találunk minden elvárásnak megfelelő eredményesség-konceptiót – éppen ezért tartjuk tisztességesnek az oktatási rendszer saját autonóm logikájának megfelelő fogalommal dolgozni. A felsőoktatás átstrukturálódása ugyanis kifejezetten egy-

másra épülő ciklusok irányába történik, s a három egymásra épülő szintre mindig kevesebb hallgató jut be akár szelekció, akár önszelekció eredményeképp, amely persze egyes értelmezések szerint a meritokratikus, mások szerint reprodukciós elvek szerint történik. Az oktatási rendszer egy magasabb szintjét megcélzó továbbtanulási szándék tehát elfogadható eredményességi mutatónak számít.

A továbbtanulási tervek egyes elméletek szerint központi szerepet játszanak az oktatási rendszer folyamatos expanziós átalakulásában, hisz az egyének összeadó aspirációi tartják mozgásban a vertikális kiterjedésben levő rendszert. (Green, 1980) A hallgatók ambiciózsabb frakciója mindig olyan oktatási szint elérésére aspirál, ami a már telített szintnél eggyel magasabb. Mikor néhány évvel korábban a felsőoktatásban tanulók azon élcsapatát vizsgáltuk, akik nem elégedtek meg a tömegesedő felsőoktatás kínálta diplomával mint célállomással, a doktori képzés és a további diplomaszerezés felé forduló hallgatókra koncentráltunk. Akkor még nem sejtettük, hogy a tömeges n-edik szint kettéosztása révén fog létrejönni az n+1 szint. Megjegyezzük, hogy így egyelőre egyszerre két oktatási szintről sem világos, hogy milyen mértékben lesz beváltható nem oktatási jellegű javakra. (Green, 1980)

Az akadémiai beágyazottság fogalma is magyarázatra szorul. Az akadémiai szocializáció folyamata a hazai kutatásban kevésbé (S. Faragó, 1986), azonban a nemzetközi szakirodalomban alaposan tárgyalt kérdés. (Weidman–Stein, 2003) A folyamat tartalma a hallgatói szerepelsajátítás, amely tulajdonképpen már a jelentkezés és beiratkozás előtti, ún. előzetes szocializáció során elindul, majd folyamatos interakciók közben formálódik, s jut el az akadémiai beágyazottság egyénenként eltérő szintjére. Az egyéni beágyazottsági szint leolvasható abból, hogy a hallgató mennyire azonosul a közvetlen intézményi környezet normáival, értékeivel, s mennyiben alkalmazkodik az intézményi közösség formális és informális elvárásaihoz. E megközelítés erényének tartjuk, hogy nem lineáris, célelvű fejlődést tételez fel, hanem a számos korábbi és a jelenlegi párhuzamos szerepelvadás vonzásában szikrázóan feszültségteljes erőterben való tájékozódást.

A hallgató intézményi integrációja a legfontosabb magyarázó tényezője a hallgatói fokozatelérésnek és a lemorzsolódásnak is. (Tinto, 1989, Pascarella–Terenzini, 2005) Az erre vonatkozó nézetek közül az egyik elmélet párhuzamot von a durkheimi anomia öngyilkosság és a lemorzsolódás okai között, s az eredményesség magyarázatának olyan szociológiai interpretációját kínálja, amely nem kizárólag a hallgató felsőoktatásba lépésekor magával hozott jellemzőire koncentrálna. (Tinto, 1993)

Ez a modell sem vitatja a hallgatók társadalmi, demográfiai háttérjellemezőinek s korábbi iskolai karriermutatóinak hatását, azonban arra világít rá, hogy ezek kiszűrése után kimutatható a felsőoktatási évek alatti tapasztalatok jelentős befolyása, amelyek a hallgatói célokot, szándékokot alakítják azáltal, hogy a hallgatók az interakcióik során folyamatosan újragondolják azokat. Az intézményi társas mezőben a hallgatók belső szocializációs ágensekkel folytatott interakciói centripetális, az egyetemen kívüli baráti vagy munkakapcsolataik centrifugális erővel bírnak a végzettség megszerzésével kapcsolatos cél iránti elkötelezettségre. Mindezen elemek kölcsönhatása során dől el, hogy a hallgató milyen tanulmányi döntéseket hoz. Mások is kitüntetett szerepet szánnak a hallgatói integráltságnak, amely a kampuszon vagy a tanulmányi szempontból fontos tevékenységgel eltöltött idővel és ezáltal a releváns kommunikációra fordított idővel mérhető, eredményeként pedig létrejön a hallgatói érdekelttség. (Astin, 1998)

A felsőoktatási rendszer, s az intézmények szervezeti átalakulása alaposan elemzett kérdés, és a szervezetszociológiai tanulmányok általában említést tesznek az intézmények fennmaradásért való küzdelme között formálódó kvantitatív (méret, oktató-hallgató arány) vagy kvalitatív (intézményi küldetés, szervezeti kultúra) szervezeti vonásairól. Azonban elsősorban a szervezeti mezőt modellezik, kevés konkrét kutatás irányul ezek intézményi realizálódására és belső hatásaira. (Powell, 2007) Valójában nincs feltárva, hogy milyen változatosságot

mutathatnak az egyes intézményi környezetek, amelyekbe a hallgató beágyazódik, s hogyan is realizálódhatnak számára azok a célok, értékek, amiknek elérésében érdekelt. A nem tesztelt elméleti modellekhez és a csak egy intézményre koncentráló etnografikus kutatáshoz képest jelentős lépést jelentett egy olyan intézményközi, szektorközi és nemzetközi összehasonlításra is alkalmas koncepció kidolgozása, amely az intézményi környezet karakterét átfogóan igyekszik megragadni. (*Pascarella-Terenzini*, 2005) Jelen munkánkban egy olyan elemzés első lépéseit mutatjuk be, amelyben az intézményi társas környezet hallgatói pályafutásra gyakorolt hatását igyekszünk körüljárni.

Hallgatók a felsőoktatás szerkezetváltása közben

Napjaink felsőoktatással foglalkozó európai szakirodalmát követve joggal tehetjük fel a kérdést: ki kíváncsi ma a hallgatókra? Korábbi regionális hallgatói vizsgálatunkhoz hasonlóan jelen kutatással is az volt a célunk, hogy azokra a hétköznapi hallgatókra irányítsuk a figyelmet, akik nem egy központi régió kivételezett helyzetű felsőoktatási intézményeiben tanulnak, hanem egy átlagos, vagy annál kedvezőtlenebb oktatási térség intézményeiben. (*Kozma-Pusztai*, 2006) E hallgatók helyzetét közel egy évtizede vizsgáljuk, s a jelen kutatásban tovább követjük a felsőoktatás szerkezetváltását követő első évfolyam végzésének időpontjában. Az átfogó helyzetfelmérésből e tanulmányban egy, általunk lényegesnek tartott szílat kiragadva erős közelnézetben tárgyaljuk választott témánkat.

A három ország (Magyarország, Románia és Ukrajna) határmenti régiójának magyar nyelvű felsőfokú intézményeiben végzett adatfelvétel 2008-ban zajlott¹. A minta, amelyben a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, valamint a nagyváradi székhelyű Partium Keresztény Egyetem, a Nagyváradi Állami Egyetem, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola harmadéves alapképzésben tanuló hallgatói szerepeltek, karonként reprezentatív. Az összes karról létszámarányosan kérdezték le a hallgatókat. Mivel a végzős alapképzéses hallgatókról nem rendelkezünk teljes körű névsorral, ezért csoportos mintavételt alkalmaztunk, véletlenszerűen szemináriumi csoportok kerültek lekérdezésre (N=1399).

Az intézményi környezet

A fentebb felidézett hallgatói pályafutással foglalkozó elméletek és empirikus modellek nem általában beszélnek hallgatókról vagy azok felsőoktatási választásáról és belépéséről, hanem a konkrét intézményi kontextusba való belépés és beágyazottság szerepel a magyarázatmodellek központjában. A megszokottól eltérően a hallgatók felsőoktatási pályafutását nem kizárólag a felsőoktatásba lépés előtt már meglévő társadalmi-gazdasági háttérmutatóik és demográfiai jellemzőik vagy korábbi iskolai pályafutásuk alapján elemezzük, hanem – a hazai szakirodalomban némileg szokatlanul – az egyetemi-főiskolai tevékenységeik és kapcsolataik kerülnek a fókuszba. Az alábbiakban felvázolt elemzési modell azt a koncepciót tartalmazza, amelynek alapján a felsőoktatási évek alatt a hallgatóra gyakorolt társas hatások összefogalhatóak.

Jelen elemzésben nem törekszünk a modell holisztikus tesztelésére, hanem a legalapvetőbb mutatókat azonosítjuk, s az elemi összefüggésekre világítunk rá. Egyrészt feltételezzük, hogy az intézményen belüli társas beágyazódás nem teljes mértékben függ össze a hallgató

¹ Az elemzéshez „A harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra” című kutatás adatbázisát használtuk fel.

társadalmi háttérével. Emellett várakozásaink szerint a beágyazódás mintázatai erős összefüggésben állnak a konkrét intézményi kontextussal, s valószínűnek tartottuk, hogy a karok között nagyobb változatosságot tapasztalunk, mint a hallgatók társadalmi helyzet szerinti csoportjai között. S végül azt várjuk, hogy a beágyazottság jelen tanulmányban vizsgált mutatói módosíthatják az azonos státusú hallgatók tanulmányi döntését.

Az intergenerációs felsőoktatási beágyazottság

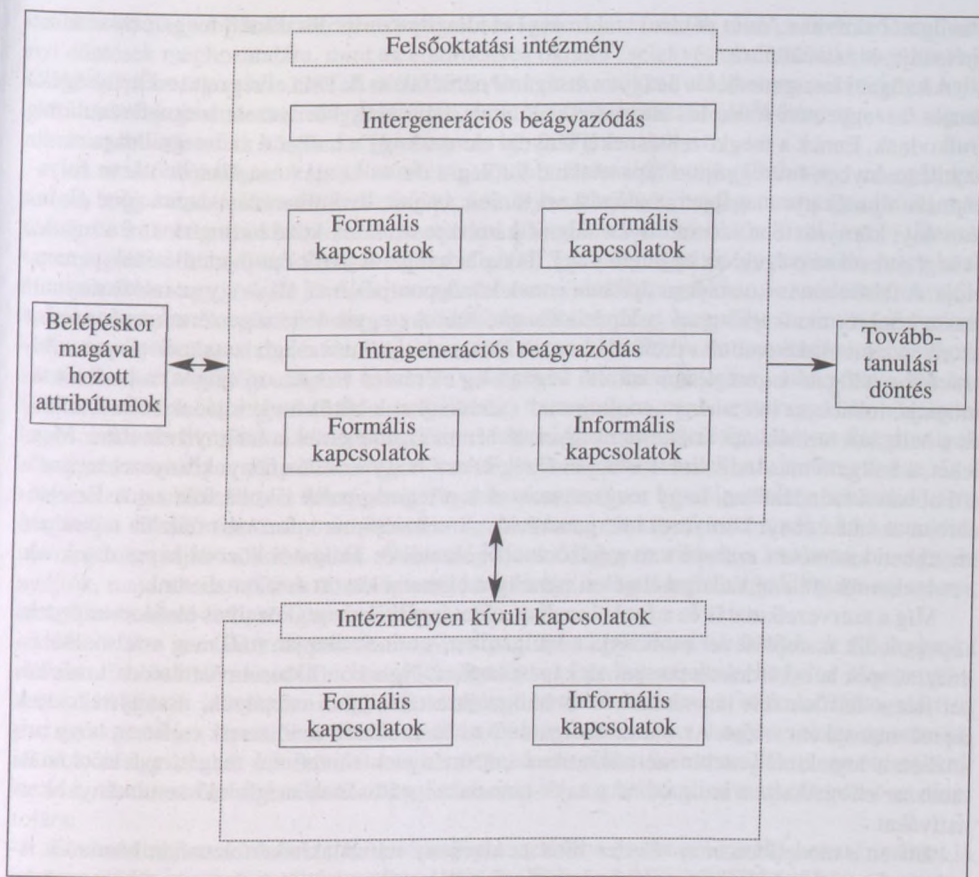
A fent említett modellek mindegyikében komoly magyarázó változóként szerepeltetik a felsőoktatás intézményen belüli szereplőivel való interakciók valamely vonását vagy az interakciókból összeálló kapcsolategyüttes egyes tulajdonságait. Míg az oktatáspolitikai elemzések főszereplője az egyetemi adminisztráció, addig ezekben az elemzésekben leginkább az oktatók és a hallgatók kerülnek a főszerepbe. Van olyan megközelítés, amelyikben az adminisztráció szerepét is említik, illetve az adminisztrátorok és a felsőoktatás-politika jól ismert szereplőinek küzdelmében kialakuló intézményi vonásokat (hallgatólétszám, vonzáskörzet, szűrés) is számításba veszik. A felsőoktatás szervezetszociológiai kutatásaiból is jól tudjuk, hogy az adminisztráció felől kiinduló kommunikáció nagymértékben meghatározza az intézmény arculatát, azonban vizsgálatok sora mutatja, hogy a hallgatói pályafutásra az intézmény kvantitatív vonásai, s a hivatalos kommunikációja nem, vagy csak közvetve hatnak. (Pascarella–Terenzini, 2005)

Tinto nagy hatású és sokszor vizsgált modelljében a tanulmányi integráltság mutatójaként is főként az oktatói-hallgatói kapcsolattartás kerül a vizsgálat súlypontjába. Ezen interakciókat, a *Tinto-modellt* követve mi is két típusba soroltuk, s a szervezett, tanulmányi együttműködések formálisnak, a tanulmányi vagy kutatási célra szervezett kereteken kívül zajlókat pedig informálisnak minősítettük (Tinto, 1998) (1. ábra).

Korábbi elemzéseinkben a hallgatók extrakurrikuláris és kurrikuláris tanulmányi munkában való részvételét a tanulmányi eredményesség egyik markáns alkotóelemének tekintettük. Azzal érveltünk, hogy az egyetemi tanulmányok alatt mutatott elkötelezettség már a leendő munkával kapcsolatos szakértelem és felelősség előrejelzője. (Pusztai, 2009) Az interakcionista modellek azonban a tanulmányi munkában való részvételt a felsőoktatási intézménybe való integráltság tanulmányi tekintetben megvalósuló vonásának tekintik. Mivel eddig ezeket összeadódó eredményességi mutatóként kezeltük (általában indexpontokat képeztünk belőlük), nem vizsgáltuk ezek belső összefüggésrendszerét. Ezúttal azonban feltártuk a belső struktúrájukat, s három közül az egyik faktor nagyjából-egészében egybeesett azon tevékenységekkel, amelyek az oktatók és a hallgatók elmélyült szakmai interakcióit sejtető együttműködésekről vallanak. Ezek felfoghatók a tanulmányi-tudományos szervezeti beilleszkedés egyik lehetséges indikátorának. Ide az alábbi tartalmakat soroltuk be: a tanszéki, intézeti kutatásban közreműködést, a kutatócsoportbeli tagságot, a hazai és nemzetközi kutatásban való részvételt, TDK-dolgozat készítését, demonstrátori beosztást, publikációkat, tudományos ösztöndíjat – ezeket tudósnevelő tevékenységeknek neveztük el.

Szembeéltő, hogy az egyes intézmények, karok kultúrájában milyen eltérő tere van ennek a tevékenységnek. Egy-egy intézménytípuson belül is igen komoly és szignifikáns különbség mutatható ki ebben az egységek között, míg a hallgatók szüleinek iskolázottsága szerint nem mutatkozik szignifikáns eltérés. Világos, hogy további elemzéseinkben ezek elterjedtségének mutatóit az intézményi környezet kontextuális jellemzőjeként is szükséges lesz megjeleníteni.

Mind a karok, mind a szülői iskolázottsági csoportok szerint karakteresen eltérő mintázatot mutat a második faktor, amelyet a hallgatók egymás közötti tanulmányi és tudományos együttműködésének vagy pályázati versengésének megnyilvánulásaként azonosítottunk. Alkotórészei a köztársasági ösztöndíj, a szakkollégiumi tagság, a tehetséggondozó programbeli



1. ábra Alapképzésben részt vevő hallgatók továbbtanulási döntéseit befolyásoló felsőoktatási intézményen belüli és kívüli kapcsolati tényezők²

tagság, valamint az évfolyam- és csoportfelelősség. A magas státusú szülők gyermekeire jellemzőbb az akadémiai beilleszkedés e formája. E faktor erőteljes alkotóeleme volt a magántanítvánnyal való foglalkozás, amely – figyelembe véve, hogy a tanítványok általában közép- vagy általános iskolások – szintén a kapcsolatok intra- vagy intergenerációs irányultsága mentén képződő szeparációs felület létezését húzza alá.

A magántanítvánnyal való foglalkozás kétségtelenül valamiféle bontakozó szakmai öntudat vagy önbizalom megnyilvánulása is lehet, s ilyen tekintetben szerepelhet az elemzések eredményességi mutatóinak alkotórészeként, vagy egyfajta szerepelsajátítás hasznos indikátora. Azonban jelen vizsgálatban, amikor az intézményi közösségbe való integráltságot vizsgáljuk, úgy véljük, inkább centrifugális erőként működik, szemben faktortársaival, amelyek centripetális irányban fejtik ki hatásukat. A harmadik faktorba azok a tevékenységek kerültek, amelyek kapcsolati vonzerő szempontjából teljesen közömbösek, s nem igényelnek rendkívü-

² A modell elsősorban Tinto (1998), másodsorban Astin (1998) és Pascarella–Terenzini (2005) modelljeinek és kutatási eredményeinek nyomán készült.

li hallgatói aktivitást, mint például tanulmányi eredmény szerinti ösztöndíj megszerzése és az önéletrajzok összeállítás.

A hallgató intergenerációs beágyazottságáról nemcsak az általa elvégzett tevékenységek, hanem az egyetemi-főiskolai környezetben általa tapasztalt környezeti megnyilvánulások árulkodnak. Ennek a megközelítésnek a lényegi eleme, hogy a hallgató az integráltsága révén az intézményben összegyűjtött tapasztalatai s főleg a társas kontextusa tükrébe nézve folyamatosan újraalkotja magában a belépéskori terveit, céljait, továbbtanulási aspirációit. Az intézményi környezetben szerzett ilyen szignifikáns tapasztalatok közé tartoznak a rá irányuló, őt segítő tevékenységek, az egyetem vagy főiskola hallgatói jövőt építő jelenlétének percepciója. A felsőoktatás-kutatásban újabban ennek középpontjában az áll, hogy az intézmény mit tesz a konkrét munkaerő-piaci belépés elősegítésére. Az egyik lehetséges értelmezés szerint azonban a munkaközvetítés – különösen a továbbtanulási döntés meghozatala előtt – nem feltétlenül a hallgató legmagasabb iskolai végzettség elérésére vonatkozó (jogos) aspirációt támogatja, inkább az intézmény „cooling out” (ambíciókat lehűtő) funkciójának (Clark, 1960) és a hallgatót termékként értékesíteni igyekvő üzemi szemléletnek a megnyilvánulása. Meglehető, a hallgató más indikátorok alapján érzékeli azt, hogy az intézményi környezet megerősíti abban a szándékában, hogy megszerezze akár a legmagasabb iskolai fokozatot. Ez elsősorban az intézményi környezet intergenerációs dimenziójának informális oldalán tapintható ki. Ebben kitüntetett szerepe van a felsőoktatás oktatói és hallgatói közötti kapcsolatoknak, amelyeket többféle társadalomelméleti paradigma keretei között értelmezhetünk.

Míg a szervezetkutatás és a funkcionista oktatáspolitikai megközelítés elsősorban érdeképviseletük szereplésével azonosítja a hallgatókat, s ennek alapján ítéli meg a felsőoktatási intézmények belső érdekcsoportjainak kapcsolatát, addig a konfliktuselméleti modell más képet fest a felsőoktatás társadalmáról. A hallgatókra társadalmi osztályuk, osztályfrakciójuk reprezentánsaként tekint. Az oktató-hallgató közti összes interakció annak eszköze, hogy miközben a legtekintélyesebb meritokratikus intézménynek tünteti fel magát, a felsőoktatási rendszer elfogadhatja a hallgatóval a saját társadalmi státusának megfelelő tanulmányi alternatívákat.

Ebben a modellben nem véletlen hiba az alacsony státusúak sikertelensége, hanem az iskolarendszer alapvető legitimáló funkciójának szellemében született üzenete, s az egyetemi végzettség csak státusmutató. Ennek segítségével az egyenlőtlenség, a privilégiumok átörökíthetők, vagyis a magas státusú családból származó fiatalok bírnak azzal a fesztelenn, oldott magatartással, aminek segítségével akkulturációs sokk nélkül könnyedén tudnak kommunikálni vizsgahelyzetekben is. (Bourdieu, 1978)

E megközelítésben az oktatók a hatalom intézményi letéteményesei, akik között nem kiválóság alapján alakul ki a hierarchia, hanem a hatalom átörökítése révén. A hallgatólétszám megnövekedése és a kevés anyagi ráfordítás hatására az oktatók társadalmá kasztosodik. A hallgatók tömegeivel birkózó alacsony státusú oktatók és a hatalmasok közötti küzdelemben háromféle oktatói magatartás alakul ki: akik hatalommal bírnak, távol tartják maguktól a hallgatókat, akik nem bírnak hatalommal, de elfogadják a hatalmon levők játékszabályait, csak formális tekintetben vannak közel a hallgatókhoz, s akik fellázadnak a professzorok hatalmát őrző szisztéma ellen, azoknál lehet beszélni a hallgatóval való informális kapcsolattartásról is. (Jencks–Riesman, 1968, Bourdieu, 1988)

A hallgatói szocializáció és az intézményi integráció elméleteiben az oktató az egyik meghatározó szocializációs ágens, mivel tantermi és tantermen kívüli körülmények között is többoldalú hatást gyakorol a hallgatókra. Az ebből kiinduló koncepciók egy része a felsőoktatási kommunikáció szűkebb értelemben vett pedagógiai elemzését vállalja, s a tantervek, a kurzusok típusai, a tantermi munkaszervezés és az oktatói kommunikáció hallgatói eredményekre gyakorolt hatását méri. (Pascarella–Terenzini, 2005, Demaris–Kritsonis, 2008) Több kutatás szerint azonban a felsőoktatási intézményi környezetben az intergenerációs informális kap-

csolattartás nagyobb hatással van a hallgatói beágyazódás, s annak révén a kedvező tanulmányi döntések meghozatalára, mint az eredményes oktatói cselekvés révén előálló kognitív fejlődés. (*Chickering et al.*, 1981, *Astin*, 1998) Ami az oktatókkal való kommunikáció és a hallgatói társadalmi háttér összefüggését illeti, az előbbi határozottabb jelenlétére van szükség az alacsonyabb státusúak körében. (*Hockings et al.*, 2007)

Az oktató és hallgató kapcsolattartásának több dimenzióját vizsgáltuk meg, s megállapítottuk, hogy minden második hallgatónak volt olyan élménye, hogy a tananyagon kívül más témákról is társalgott oktatóival, majd minden másodiknak tanítási időn kívül is volt alkalma tananyagról, tudományos kérdésekről beszélgetni. Tíz hallgatóból négy érzékelte, hogy közéleti témában vagy a saját jövőjére vonatkozó terveikkel kapcsolatban is szót értett oktatóival. Azt azonban kevesebb mint egyötödük tapasztalta, hogy személy szerint odafigyeltek volna a pályafutása alakulására, vagy magánéleti problémákban és tanulmányi nehézségek esetén konkrét segítséget kapott volna. Távolságtartó értelmiségi kommunikációtípusnak nevezünk azokat a beszélgetéseket, amelyeknek a tananyag, a nem tananyaggal és közélettel kapcsolatos témák álltak a középpontjában. Mentori kommunikációtípusnak azokat, amelyek a hallgató személyes pályafutására való odafigyelésről tanúskodtak s a jövőtervezésre és a magánéleti problémákra is kiterjedtek. A partneri személyes beszélgetések a szabadidő és a magánélet témakörére összpontosítanak, míg a szakmai támogató kommunikáció a tanulmányi segítségnyújtásra koncentrál. Összességében a leggyakoribbak a szakmai támogatást nyújtók, majd a mentori és a távolságtartó értelmiségi, s végül legritkábbak a partneri személyes típusú oktató-hallgató kapcsolatok.

Mikor arra is választ kerestünk, hogy milyen típusú találkozások fordulnak elő leggyakrabban a különböző társadalmi háttérű hallgatókkal, azt tapasztaltuk, hogy az alacsonyabb státusú hallgatók jellemzően nagyobb arányban tartották számon a szakmai támogatást és partneri személyes típusú interakciókat. Ez a tény nem jelenti azt, hogy az alacsony státusúak akár az egyik, akár a másik fél kezdeményezésére többet kommunikálnak az oktatókkal, az adat mindössze arról árulkodik, hogy ez a csoport szignifikáns partnerként tekint az oktatójára.

Elemzésünkben a felsőoktatási intézmény vezetésébe és oktatói karába vetett bizalmat is a beágyazódás egyik mutatójaként szerepeltetjük. Természetesen a különböző köz- és egyetemi, főiskolai intézmények iránti bizalom megnyilvánulásainak izgalmas belső mintázata arra inti az elemzőt, hogy igen összetett háttérű, s óvatosan értékelendő mutatóval van dolgunk, amelyben az egyén saját státusához, jövőjéhez, a társadalmi környezetéhez, s annak jövőjéhez való viszonyulásának lenyomatát is magán hordozza. Az is világossá vált, hogy a bizalom belső struktúrája rendkívül szubjektív és kontextusérzékeny jelenség.

Karunként jellegzetesen eltérő képet mutat az általános bizalomszint is, ahogy azt például a hittudományi és jogi képzésben részt vevők, valamint a romániai és ukrainai magyar intézmények hallgatóinak az átlagnál jóval magasabb bizalomszintje is mutatja. Ezért a hallgatók egyes intézményekkel kapcsolatos bizalmi mutatóját a saját átlagos bizalomszintjükhez viszonyított adatokkal mértük. Öt alapvetően eltérő típus találtunk, két külön típus az intézményi vezetés és az oktatók felé irányuló magasabb bizalomszinttel jellemezhető, a másik három külső intézmények (politikai intézmények, akadémia és egyházak) hallgatók szerinti megbízhatóságáról informál. A karok között alapvető és szignifikáns eltérés mutatkozik mind az öt területen, míg a társadalmi státus csak két irányban osztja meg a válaszadókat: minél magasabb iskolázottságú szülők gyermeke a hallgató, annál jobban bízik a saját oktatóiban, s annál kevésbé az egyetem és a kar vezetőkben.

Az integrációs és szocializációs elméletekre épülő modellünk értelmében az intragenerációs beágyazottság akkor jön létre, ha a hallgató minél teljesebb mértékben tagjává válik az egyetemi hallgatótársadalomnak. Ez a beágyazódás teszi képessé arra, hogy a nem egyetemista kortársaihoz képest sajátos életcélokat, értékeket és normákat valljon magáénak. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy egy egységes hallgatói kultúrában gondolkodunk, azonban az a meggyőződésünk – s ezt a korábbi empirikus vizsgálatok eredményei is alátámasztják –, hogy minden feltárt heterogenitásuk ellenére az ifjúsági kultúra sajátos belső szigetét képezik a felsőoktatás hallgatói (Gábor, 1995), sőt az egyes kampuszoknak is speciális kulturális arculatuk rajzolódik ki a hallgatói érték- és normarendszerre ráközelíteni képes vizsgálatokban. (Rosta, 2005, Révay, 2010) Konszenzus mutatkozik abban a tekintetben, hogy az akadémiai szocializáció során rendkívül jelentős szerepe van az akadémiai közösségbe való beágyazódásnak, amelyet a vizsgálatok sora szerint a hallgatótársak sokkal intenzívebben jelenítenek meg az egyén számára, mint a többi szocializációs ágens. (Tinto, 1998)

A kortárs kampuszközösségek tagjai két nagy csoportba sorolhatók aszerint, hogy az életük mekkora hányadát teszi ki az egyetemi-főiskolai közegben való létezés. Az életkorral lazuló családi kapcsolatokat kivéve, külső kötöttségektől lényegében mentes, ún. tradicionális hallgató már messze nem az egyetlen ismert típus. A hallgatók tanulmányi pályafutásával foglalkozó szakirodalom azonban határozottan megkülönbözteti egymástól azokat, akik ebből a szempontból teljes értékű hallgatói életet élnek, s azokat, akik valamilyen okból több kontextusban osztják meg magukat.

A nem maradéktalanul integrálódó hallgatók közé sorolhatók a külső munkahelyeken dolgozó, a máshol is tanulmányokat folytató, a házastárral és eltartottal rendelkező, valamint a bejáró hallgatók. (Silverman et al., 2009) Az integráltság szempontjából speciális típusokat alkotnak a korábban más intézményekben felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók, akik a közelmúltban már egyszer egy, vélhetően a jelenlegitől eltérő hallgatói kultúra elsajátításán átesetek. Rendszeresen dolgozik 13%, máshol is tanulmányokat folytat 3,3% (emellett 7,5% halasztásban van), házastárral 5,9, élettárral 7,8% él, gyermekről 2,8% gondoskodik, bejáró 18%, és a korábban már egy jelenlegitől eltérő akadémiai kultúrát sajátított el 10% (egyetemi-főiskolai, nagyjából fele-fele arányban, s többnyire nem sikerült diplomát szerzniük).

Egyes szerzők a hallgatói kohorsztól idősebbeket is a nem tradicionális hallgatók közé sorolják, ők a vizsgált mintában csupán 3%-ot tesznek ki. Mivel van, aki több szempontból is érintett, a nem tradicionális hallgatók aránya összesen 39,8%. A kari és a szülői iskolázottság szerinti hallgatói csoportok között erős szignifikáns összefüggés mutatható ki a nem tradicionális hallgatók arányát tekintve, s ráadásul minél alacsonyabb státusú családból származik a hallgató, annál többféle külső kötelek vonzza kifelé az egyetemi-főiskolai közegből.

A kortárs felsőoktatási közösségbe való integráltság formális és informális oldalát különíti el a szakirodalom attól függően, hogy milyen szervezeti keretek között zajlik a hallgató bekapcsolódása. Elemzésünkben a szabadidős és az extrakurrikuláris tevékenységeket különböztetjük meg egymástól.

A hallgató szabadidős programokban való részvételét abból a szempontból elemeztük, hogy a saját egyetemének vagy főiskolájának, szakkollégiumának keretei között történik-e, vagy azon kívül. Azt feltételeztük, hogy ha egy hallgató valamilyen tevékenységet rendszeresen végez, pl. filmklubba jár vagy kirándul, akkor akár a saját intézményéhez kötődő, akár más szervezésben szívesen teszi azt. Azonban amikor megvizsgáltuk, hogy ugyanannak a tevékenységnek a belső és külső változatai mennyire korrelálnak egymással, meghökkenítő eredményt kaptunk. Szinte alig találtunk magasán korreláló tevékenységeket kint és bent. A hallgatókat tehát nem elsősorban egy bizonyos típusú szabadidős tevékenység vagy tevé-

kenyiségegyüttes³ végzése vezérelte, sokkal fontosabb szeparációs felület volt annak kinti vagy benti kötődése. A korreláció általában rendkívül alacsonynak mutatkozott ugyanazon tevékenység intézményen belüli és kívüli látogatása között, kizárólag a vallási rendezvényeken, illetve a sport és művészeti köri (tánc-, zene- és énekkari) részvételek kétféle változata között emelkedett legfeljebb közepes mértékűvé.

Mivel nem a legkézenfekvőbb összefüggés mutatkozott a szabadidős kötődésekben, igyekeztünk kitapintani azok rejtett mintázatait. Faktoranalízis segítségével nagyon határozottan elkülönült egymástól három típus. Az első kettő elsősorban rekreációs, szórakoztató, másodsorban művelődéssel összefüggő tevékenységeket foglalt magában (kiránduláson, házibulin, közös szórakozáson, sportrendezvényen, táboron, bálon, filmvetítésen, videózáson, filmklubon, más klubokban, valamint kisebb mértékben szakmai előadáson, konferencián, színházi programon való részvétel). Azonban az egyik faktor sajátos arculatát az adta, hogy kizárólag a saját felsőoktatási intézményen kívüli, a másikat pedig az, hogy kivétel nélkül belső kötődésről tanúskodó tevékenységek tartoztak hozzá. A harmadik típusba azok a tevékenységek tartoztak, amelyek erősebb elköteleződést, szigorúbb rendszerességet igényeltek (vallási és művészeti köri tagság), s amelyeknél a külső és belső tevékenységek közösen szerepeltek.

Ennek alapján megfogalmazható az a kérdés, hogy vajon ehhez a három jellegzetesen eltérő szabadidős kötődéshez három, egymástól társadalmi összetétel tekintetében is eltérő, esetleg kapcsolataiban elhatárolódó típusú hallgatócsoport tartozik-e, illetve hogy az egyes kampuszok és karok jellemezhető-e valamelyik típus dominanciájával. A hallgatók legmarkánsabb státusmutatója, vagyis a szülői iskolai végzettség tekintetében elmondható, hogy minél magasabban iskolázott szülők gyermeke egy hallgató, annál inkább a felsőoktatási intézményhez kötődő keretek közötti, s minél alacsonyabb, annál inkább a külső kikapcsolódást keresi, s a karok hallgatói összetétele ebben a tekintetben erős, szignifikáns.

A hallgatók extrakurrikuláris tevékenységei szintén alkalmasak arra, hogy az egyént a felsőoktatás kortárs közösségébe integrálják. A szakkollégiumi tagság valamint a saját egyetem által kínált iskolarendszeren kívüli képzésekben való részvétel, emellett a diákszervezeti tagság (pl. évfolyam- vagy csoportfelelős, érdekképviseleti tagság) is alkalmas erre. A hallgatók 12,2%-a járt olyan nyelvi, informatikai, AIFSZ, OKJ, járművezetői és egyéb képzésekre, amit az egyetemen belül szerveztek. A más felsőoktatási intézmény vagy magáncég által működtetett felnőttképzések magas látogatottsága azt mutatja, hogy a hallgatók jó részére az intézményi kapcsolatrendszeren kívülre vonzó erővel hat a nem iskolarendszerű képzések iránti érdeklődés. A szakkollégiumi és diákszervezeti tagság a hallgatók 15,6%-át érinti. Összességében a hallgatók negyedét érintették ezek az extrakurrikuláris tevékenységek az intézményen belül, amelyek a hallgatói beilleszkedést segítik azáltal, hogy a hallgató hallgatótársai-val együtt tölti az időt, információkat kap, s megerősíti tanulmányi céljait, lehetségesebbnek érzékeli ezek elérését.

A hallgatói közösség a szervezeti kereten kívüli, informális, elsősorban az ismeretségek, a barátságok révén összekötődő vagy egymáshoz tartozókat foglalja magában. A barátságok centrifugális és centripetális vonzását vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a hallgatói barátságok majd kétharmada a hallgató belső kötődését támogatja, s csak kisebb részükre hatnak ellenkező irányban. Ezek a kapcsolatok tehát jelentősen átrendeződnek a középiskolához képest, s intézményen belülré vagy kívülré irányultságuk a társadalmi háttérrel nem, azonban a kari kontextussal szoros összefüggésben áll.

³ A felsoroltak a következők voltak: kirándulás, bál, szakest, egyetemi nap, tábor, vallási rendezvény, filmvetítés, videózás, filmklub, sportrendezvény, művészeti kör, tánckör, zenekar, énekkar, buli, közös szórakozás, szakmai előadás, konferencia, klubok, színházi program, hangverseny és egyéb.

Az akadémiai integráció fontos ismérve a korábbi középiskolai és családi vonzásban alkotott kapcsolatháló átrendeződése. A vizsgált alapképzéses hallgatók felsőoktatási mobilitás irányába vonzó szereplők felé mutató kapcsolathálója a szülőkhöz képest 85%-nál, a középiskolához képest 60%-uknál bővült ki, míg a felsőoktatási karriertől eltérő irányba vonzó kapcsolatháló a szülőkhöz képest 65%-nál, a középiskolához képest 25%-uknál szélesedett. Ellentmondásosnak tűnő jelenség, hogy a mobilitás felé vonzó kapcsolatok intergenerációs kiszélesedése lényegesen határozottabb a magas iskolázottságú szülők gyermekeinél, míg az eltérő orientációjú háló intragenerációs (középiskolaihoz képesti) kiterjedése a középfokú és alacsonyabb végzettségűek utódainál emelkedik ki. A karok közötti szignifikáns eltérés mutatható ki abban a tekintetben, hogy a hallgatók kapcsolatainak milyen irányú és mértékű az átrendeződése. Mindez felveti a kari kontextusok speciális hatásának valószínűségét, azonban jelen tanulmányban nem térünk ki a kontextus szintű vizsgálatra.

Az oktatási intézmények egyik fontos jellemvonása a tanulói összetétel, amelyet általában a társadalmi státusmutatókra támaszkodva számítunk ki, hogy az intézményi kontextusról információt nyerjünk. A felsőoktatási beágyazódás vizsgálatokor a hangsúly áthelyeződik a kontextus és az egyén illeszkedésére, azaz az értékpreferenciák és a magatartásminták összhangjára, amely az egyén és a kar, a kampusz többi hallgatója között fennáll. Jelen elemzésben az egyén és hallgatótársai közötti harmónia fennállását a közösségi kulturális fogyasztás mint szabadidős tevékenység területére koncentrálni vizsgáltuk⁴. Abból a megfontolásból választottuk ki ezt a területet, mert úgy véljük, hogy amennyiben a hallgató hasonló mintázatok szerint képzelet el a társas tevékenységekre szánt szabadidő eltöltését, mint hallgatótársai, sokkal jobban integrálódik, mintha ezeket az igényeit a társaitól eltérő módon és ütemben kielégíteni. Ebben a kérdésben is megfigyelhetők voltak a karokon belüli kis eltérések, ami arra enged következtetni, hogy az egyes karokhoz tartozó hallgatói csoportoknak vannak közös vonásai.

A hallgatói integráltság és az eredményesség kapcsolata

Korábbi kutatási tapasztalataink alapján azt feltételeztük, hogy a hallgatónak az intézményi kapcsolatokba való erősebb integráltsága támogatja őt abban, hogy ne tévessze szeme elől azt a célt, amiért a felsőfokú tanulmányait elkezdte, hogy a legmagasabb iskolai végzettség megszerzésére törekedjen. Természetesen nem közvetlen és tudatos összefüggést képzelünk el a két fogalom között, sokkal inkább annak a kontextusnak a hatását, amely a mindennapi interakciók nyújtotta stabilitás révén támogatja a hallgató céljai melletti kitartását. Mivel a szülők társadalmi státusa, mindenekelőtt pedig a legmagasabb iskolai végzettsége nagymértékben befolyásolja a tanulmányi aspirációk alakulását, elsősorban azt kívántuk megtudni, hogy milyen módon hatnak a fentebb részletesen ismertetett integrációs indikátorok a továbbtanulási tervre a szülők iskolázottságának, s néhány más, erős determináló befolyásáról ismert tényező kontrollja alatt.

Amikor ezeket az indikátorokat egyenként vizsgáltuk, azonos szülői iskolai végzettség mellett a következők gyakoroltak egyértelműen szignifikáns pozitív hatást: az oktatóba és az egyetem vezetésébe vetett bizalom, az a benyomás, hogy az egyetem törődik a hallgatóval (intézményesen gondoskodik, pl. karriertanácsadással), a hallgató kutatási, tanulmányi lehe-

⁴ Abból a kérdéskörből indultunk ki, hogy a hallgató és barátai, valamint hallgatótársai milyen gyakran járnak színházba, multiplex moziba, hagyományos moziba, múzeumba, kiállításra, komolyzenei hangversenyre, majd kiszámítottuk az egyén és a társak szokásrendje közötti távolságot, s ahol összességében minimális volt az eltérés az egyén és a mások kulturális fogyasztásának gyakorisága és belső struktúrája között, azt neveztük el harmonikusnak.

tőségbe bekapcsolódik, részt vesz az intézmény által szervezett felnőttképzésben, belső tanulmányi és érdekképviseleti szervezet tagja, illetve szülei és saját korábbi kapcsolathálójaához képest jelentősen bővült kapcsolathálója a tanulmányi mobilitás felé vonzó személyekkel.

Amikor egyazon modellben vizsgáltuk meg ezek hatását, először a hallgató felsőoktatásba lépéskor magával hozott jellemzőinek hatásával kellett számolnunk (1. táblázat).

A két szülő iskolázottsága közül az egyébként is magasabban kvalifikált anyáké határozott és erős felhajtó erővel bír a végzős alapképzéses hallgatók továbbtanulási szándékaira. A fiúk gyengébb tanulmányi elkötelezettségére már korábbi vizsgálataink is rávilágítottak. Megfigyelhető volt, hogy a lányokénál magasabb kulturális tőkével jellemezhető családi háttérrel kockáztatták meg a belépést korábban az osztatlan felsőoktatásba is, nyilván a képzés magasabb szintjére lépésnél is nehezebben hoznak pozitív döntést. Ez többek között a munkába álláshoz és a pénzkereséshez való eltérő kulturális viszonyulásuknak köszönhető.

Az adatok a kisebbségben élő hallgatók bizonytalanabb jövőtervezését mutatják. Noha a rendszerváltás két évtizedének legfontosabb eredménye számukra a kisebbségi felsőoktatási intézmények létrehozása és legitimitásának megteremtése, a felsőoktatás átstrukturálódása újra komoly akadályok elé állította őket, hiszen a magasabb képzési szinteknek megfelelő akkreditációs követelményeket kisebbségi helyzetben nem könnyű teljesíteni. Annak ellenére, hogy volt, ahol ez sikerült, úgy tűnik, az újabb elágazási pont beiktatása kisebbségi felsőoktatási intézmény esetében a hallgatók elvándorlásának nagyobb kockázatával jár. Jelen elemzés azonban nem erősítette meg azt a gyanúkat, hogy azon karok hallgatói, ahol nem sikerült mesterképzést alapítani, kevésbé aspirálnak továbbtanulásra.

1. táblázat A hallgatói továbbtanulási aspirációt magyarázó modellek Exp (B) értékei

	1.	2.	3.
Konstans	0,665**	0,508***	0,381***
A hallgató jellemzői			
Diplomás apa	0,748	0,716	0,689
Diplomás anya	1,815**	1,783**	1,755**
Középfokú végzettségű apa	0,948	0,944	0,904
Középfokú végzettségű anya	1,846***	1,865***	1,872***
Nem	,538***	0,508***	,500***
Kisebbségi hallgató	0,518	0,429**	,372**
Általánosan képző középiskola	1,390**	1,393**	1,402**
Intergenerációs integráltság			
Oktatókba vetett bizalom		1,270**	1,299**
Mentori figyelem érzékelése		1,583**	1,525**
Intragenerációs integráltság			
Intézményen belüli felnőttoktatási részvétel			1,322*
Intézményen belüli szerepvállalás			1,446*
Harmónia a hallgatótársakkal			1,332*
RL ²	0,034	0,017	0,009

A Wald-statisztika szignifikanciáját ***: $p < 0,000$, **: $p < 0,01$, *: $p < 0,05$, a modellek illeszkedését az RL2 mutató ($-2 \cdot \log$ likelihood érték csökkenése százalékban) jelzi.

Mivel a régió felsőoktatásában jelentősen megnőtt azoknak a hallgatóknak az aránya, akik nem általánosan képző középiskolából érkeztek egyetemre, megkerülhetetlen volt a kérdés, hogy az ebből a szempontból nem tradicionális hallgatók esélyei milyenek a pozitív továbbtanulási terv kovácsolásában. Meg kellett állapítanunk, hogy növekvő arányuk ellenére a felsőoktatásban való továbbhaladásban határozott hátrányokkal kell szembenéznük azoknak a hallgatóknak, akik szakközépiskolából nyertek felvételt a felsőoktatásba.

Ezzel elérkeztünk a hallgatói integráltság kérdésköréhez, amelyet két blokk segítségével képviseltünk a modellben. Az első az általunk intergenerációs beágyazottságnak nevezett dimenziót jelenítette meg. A többi változó hatásainak kiszűrése után egyértelműen és szignifikánsan működő változók az oktató-hallgató kapcsolat elsősorban informális oldalára irányították a figyelmet. A kutatói és tanulmányi munkában mért aktivitás hatása ezek fényében elűnt. Az oktatók felé áradó bizalomnak a többi köz- és egyetemi szereplővel szemben tapasztalt intenzitása már egyszerű leíró statisztikákkal kimutatható volt, azonban nagyon fontos eredménynek tartjuk azt, hogy ennek a bizalomnak a továbbtanulás tervezésére is ennyire kitapintható a befolyása. A felsőoktató hatékonysága abban a tekintetben tűnik még meghatározónak eredményeink alapján, amit mentori hatásnak nevezünk. Legmarkánsabb alkotóelemének a hallgató és az oktató kapcsolattartásának azt a vonatkozását tartjuk, amelynek eredménye az a hallgatói percepció, hogy a személyes pályafutását egy vagy több oktatója figyelemmel kíséri. Vizsgálatunk a tantermi kapcsolattartással nem foglalkozott, azonban nyilvánvaló, hogy a felsőoktatók tantermi szerepmegvalósításának alakulására és hatékonyságára a jövő kutatásai során sokkal jobban oda kell figyelnünk.

A hallgató intragenerációs beágyazottságát, s ennek eredményeképp nagyobb tanulmányi céltartását előzetes feltevésünk szerint minden olyan tevékenységben kerestük, amely összeköti hallgatótársaival és a kampusszal. Eredményeink szerint a saját felsőoktatási intézmény által kínált felnőttképzésben való minél gyakoribb részvétel, az egyetemen, főiskolán belüli aktív közösségi, érdekképviseleti szerepvállalás, valamint a hallgatótársak és a saját szabadidős tevékenység közötti összhang egyértelműen kedvezően befolyásolja a továbbtanulás melletti elköteleződést.

Mivel nem igyekeztünk holisztikus magyarázatot találni arra, hogy miért születik meg egy alapképzéses hallgatóban a továbbtanulás terve és hogyan válik komoly elhatározássá, nem volt célunk a modell illeszkedési mutatóinak növelése, hanem azoknak a szóba jöhető magyarázó változóknak a működését vizsgáltuk, amelyek a hallgató felsőoktatási beágyazottságát képviselhetik, s képesek más hatások számbavétele után is önálló tényezőként szerepelni. Összességében megállapíthatjuk, hogy a hallgató magával hozott demográfiai, társadalmi, kulturális és regionális jellemzőin túl felsejlik egy olyan erőforrás-együttes, ami az egyetemi-főiskolai évek alatt szerzett társas tapasztalatok, az intézményben elérhető fő szocializációs ágensekkel fenntartott kapcsolatok révén áll elő, s úgy tűnik, alkalmas arra, hogy önálló és mérhető módon befolyásolja a hallgatói pályafutást. Ezen társas tapasztalatok szerkezete jórészt még feltáratlan, noha az utóbbi években egyre heterogénebbé váló hallgatói csoportok, különösen a kevésbé előnyös háttérűek számára nem elhanyagolható jelentőséghez juthatnak azok az intézményi hatások, amelyeknek kitapintására tanulmányunkban vállalkoztunk.

Összegzés

Jelen tanulmányban arra vállalkoztunk, hogy a kialakulóban levő többciklusú felsőoktatási rendszerben a hallgatók szintek közötti továbbhaladását befolyásoló, s eddig a hazai szakirodalomban kevésbé elemzett dimenziót közelítsünk meg. A hallgató egyetemi, főiskolai társadalomba való beágyazottságáról azt feltételeztük, hogy ez a tanulmányi aspirációi melletti kitarásban segíti őt oly módon, hogy a különböző társzereplőkkel folytatott interakció-sorozatok közben azonosul a közvetlen intézményi környezet normáival, értékeivel. Eközben al-

kalmazkodik az intézményi közösség formális és informális elvárásaihoz, s megerősödik abban a céljában, hogy fontos dolog számára magas iskolai végzettséget szerezni.

Az intergenerációs és intragenerációs intézményi társas kontextus néhány lényeges mutatójának feltárásával, illetve ezek továbbtanulási tervre gyakorolt hatásának felmérésével jelen tanulmány határozott lépést tett abba az irányba, hogy a felsőoktatás-kutatásban az utóbbi időben szűkkeblűen egydimenziós lényként – elcsábítandó fogyasztóként majd munkaerő-piaci árucikként – tárgyalt hallgató a figyelem középpontjába kerülhessen. Természetesen a kibővíült felsőoktatásban nem előírt, tradicionális kampuszkultúra fogadja a hallgatókat. Eredményeink arra is rávilágítanak, hogy a felsőoktatás világának önálló szubkulturájú egységeit érdemes lenne további kutatások segítségével azonosítani, majd ezeknek a tanulmányi pályafutást befolyásoló vonásait tovább elemezni.

IRODALOM

- Ambrózy Áron–Katona Krisztián–Rosta Gergely (2005): Harminc kilométer – sok vagy kevés? Az ELTE és a PPCU a bölcsészhallgatók véleményének tükrében. *Educatio*, 14. 3. 574–589.
- Astin, Alexander W. (1998): The changing American college student: Thirty-year trends, 1966–96. *Review of Higher Education*, 21. 2. 115–135.
- Bourdieu, Pierre (1978): Az értelmiségi hagyomány és a társadalmi rend megőrzése. In: Bourdieu P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest: 7–70.
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo Academicus*. Stanford University Press, Stanford.
- Chickering, Arthur W. (Ed.) (1981): *The Modern American College*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Clark, Burton R. (1960): The „Cooling-Out” Function in Higher Education. *The American Journal of Sociology*, 65. 6. 569–576.
- Demaris, Mychalín C.–Kritsonis, William A. (2008): The Classroom: Exploring its Effects on Student Persistence and Satisfaction. *Focus on Colleges, Universities and Schools*, 2. 1. 1–9.
- Fényes Hajnalka–Verdes Emese (1999): Döntés preferálással, felvételi vizsgák a felsőoktatásban 1967 és 89 között Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 9.2. 58–76.
- Gábor Kálmán (1995): Az egyetemisták életstílusa és politikai cselekvési mintái. *Educatio*, 4. 732–742.
- Green, Thomas F. (1998): Az oktatási rendszerek viselkedésének előrejelzése. In: Halász Gábor–Lannert Judit (Szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. OKKER, Budapest. 12–66.
- Heuser, Brian L. (2007): Academic social cohesion within higher education. *Prospects*, 37. 293–303.
- Hockings, Christine–Cooke, Sandra–Bowl, Marion (2007): Academic engagement within widening participation context – 3D analysis. *Teaching in Higher Education*, 12. 5–6. 721–733.
- Jencks, Christopher–Riesman, David (1968). *The Academic Revolution*. Doubleday, New York.
- Kozma Tamás–Pusztai Gabriella (2006): Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi egyetemisták és főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: Kelemen Elemér–Falus Iván (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 423–453.
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert–Nagy (Szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. OKI, Budapest, 17–42.
- Pascarella, E. T.–Terenzini, P. T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Powell, Walter W. (2007): The New Institutionalism. In: Clegg, Stewart–Bailey, James R. (Eds.): *The International Encyclopedia of Organization Studies*. Sage, London. <http://www.stanford.edu/group/song/papers/NewInstitutionalism.pdf> (2010.03.10.)
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

- Révay, Edit (2010): Some specifics of the delivery of norms and values in higher education in Hungary. In: Pusztai, Gabriella (Ed.): *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. Center for Higher Education Research and Development, Debrecen, 280–295.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio*, 1. 79–94.
- S. Faragó Magdolna (1986): *Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Silverman, Scott C.–Aliabadi, Servanaz–Stiles Michelle R. (2009): Meeting the needs of commuter, parttime, transfer and returning students. In: Harper, Shaun R.–Quaye, Stephen J. (Eds.): *Student Engagement in Higher Education*. Routledge, New York-London. 223–241.
- Szemerszki Marianna (2006): *A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói. Kutatás közben*. 269. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Tinto, Vincent (1998): Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *The Review of Higher Education*, 21. 2. 167–178.
- Weidman, John C.–Stein, Elizabeth L. (2003): Socialization of Graduate Students to Academic Norms. *Research in Higher Education*, 44. 6. 641–656.

HALLGATÓK PROFESSZIÓKÉPÉNEK ELEMELI

Jelen tanulmányban a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának néhány jellegzetességét elemezzük a hallgatók rekrutációja és a szakok közötti eltérések szempontjából – részben a rekrutáció eltéréseként, részben a különböző szakos hallgatók pályaképének eltéréseként vizsgálva. Foglalkozunk a hallgatók által ideálisként jellemzett szakember tudásával, képességeivel és kompetenciájával, valamint a tudásnak és a képességeknek a praxis oldaláról történő elvárásával, legalábbis ahogyan azt a másodéves hallgatók látják, várják és érzékelik.

A vizsgált problémák közül kettő szorosabban is összefügg egymással, de bizonyos szempontból a három terület között is megfigyelhetők összefüggések. A kapcsolat szorosabb a hallgatók rekrutációja és a hallgatók önértékelése között. Vizsgálatunk során elsősorban a hallgatók karok szerinti megoszlására koncentráltunk, de ahol lehetett, törekedtünk a szakok szerinti különbségek jellemzésére is. A hazai felsőoktatási kutatásokban viszonylag kevés adat áll rendelkezésre a hallgatók társadalmi státusára, a szülők foglalkozására és iskolai végzettségére vonatkozóan. (Gazsó, 1997, Székelyi–Csepeli–Örkény–Szabados, 1998, Róbert, 2000) Ezeknek a kutatásoknak az eredményei elsősorban a felsőoktatásba felvettek és a hallgatók társadalmi összetételére vonatkoznak, jelezve a társadalmi reprodukció lényeges különbségeit és így a továbbtanulási esélyeket, vagy a társadalmi mobilitás különbségeit az eltérő társadalmi csoportból származók között. Az egyes hallgatói csoportokról kevés adat áll rendelkezésre, ezek közé sorolható a tanár szakos hallgatók társadalmi összetételére vonatkozó kutatási eredmény. (Kocsis, 2002) *A karok és a szakok közötti eltérésekre nem találhatók adatok*, így eredményeink ezen a területen újnak számítanak. A meglévő felsőoktatási hallgatói statisztikák és kutatási eredmények alapján várható volt, hogy a Debreceni Egyetem különböző karai (és szakjai) között *lényeges eltérések vannak a szülők iskolai végzettségét, az állandó lakhelyet és a középiskola típusát illetően* (e három változó között más kutatások során is szoros kapcsolatot találtak).

Részben ez magyarázza a különböző karok hallgatóinak rangsorolásait is, azaz a *rangsorok a hallgatók családi, társadalmi háttérének hatását és a szakok, szakmák presztízsének hatását mutatják*. A foglalkozások társadalmi presztízsét a hallgatók jól ismerik, azt vártuk, hogy az lényeges hatást gyakorol a választott szakmáról kialakult képre és a szakmák egyetemen belüli rangsorolására. A foglalkozások presztízsrangsorai viszonylag állandóak egy társadalomban, több tényező is alakítja, és a nemzetközi mérések alapján a hosszú képzési idejű, jelentős jövedelemmel, nagy hatalommal és befolyással bíró „hivatásrendi” professziók állnak e rangsorok élén. (Léderer, 1977, Treiman, 1977, Ganzeboom–Treiman, 1996, Szabó, 1998) Általánosabban közelítve, a foglalkozások presztízsze mellett legalább ilyen lényeges az egyes professziók kialakultsága, professzionalizáltsága, intézményesültsége és az alkalmazható (például kizárási és monopolizációs) stratégiák szerepe. A karok hallgatóinak társadalmi státus szerinti összetétele és a hallgatók által ismert rangsorolások mellett az egyes szakmáknak, professzióknak a folyamatai és intézményesültsége is alakíthatják a professzióképet. Így például érvényesülhetnek a félprofessziók sajátosságaira (Etzioni, 1969), vagy a monopolizációra, a hatalomépítésre és a társadalmi exkluzivitásra, a kontrollra és az autonómiára vonatkozó elméletek állításai is. (Freidson, 1970, 1986, Larson, 1977, Parkin, 1979, Kleisz, 2002)

A harmadik kérdés, amit vizsgáltunk, az a hallgatók professzióképének keresztmetszeti állapota másodéves korukban: milyennek látják az ideális szakembert és a végzett szakember „praktikus” tudását, van-e ezek között különbség? A pályaszocializációra vonatkozó tapasztalatok alapján (Váriné Szilágyi Ibolya, 1981, Szántó–Susánszky, 2002) lényeges különbség várható egyrészt a képzési ciklus különböző terminusaiban, másrészt az „ideális szakember” és a „praktikus”, „gyakorló” szakember elvárt és feltételezett tudása között. A szakmai tudásra és képességekre vonatkozó karai elvárásokat lényegesen alakítja, hogy az egyes szakmák, professziók mennyire professzionalizáltak, illetve erről milyen külső kép alakult ki, és mennyire ismerik ezeket a hallgatók. Feltételezhető, hogy azoknál a karoknál és szakoknál, amelyeknek a hallgatói rekrutációja „közel áll” a választott szakmához, professzióhoz, a hallgatók jobban ismerhetik a professzióhoz szükséges tudást és képességeket – ez pedig a magas státusú professziókra inkább igaz, mint az alacsonyabb státusúaknak tartottakra vagy a félprofessziókra. Feltételezésünk szerint így függhet össze a karok, szakok társadalmi rekrutációja, a szakok, illetve szakmák, professziók rangsorolása és a szakembertől elvárt, anticipált tudás.

A tehetség gondozó program sajátosságai

A Debreceni Egyetem Tehetség gondozó Programja (a továbbiakban az egyetemen elterjedt rövidítéssel: DETEP) a 2000/2001-es akadémiai évben indult. A kezdeményezésben meghatározó szerepe volt az integrált egyetem első rektorának, Fésüs Lászlónak, aki az egyetemi integrációt és a hallgatók tehesség gondozását egyaránt fontosnak tartotta. (Balogh–Fónai, 2003, Márton–Mező–Balogh–Fónai, 2006) A program szakmai vezetője Balogh László volt – ő a közelmúltig koordinálta a program működését¹.

Hogyan működött az elmúlt években a program? Fontos eleme volt a programba való bekerülés – adataink is e processzus eredményeként állnak rendelkezésre. A kialakult gyakorlat alapján 2008 őszéig a mindenkori nappali tagozatos másodéves hallgatók tanulmányi eredményük alapján felső ötödének ajánlották fel a karok a beválogatási eljárásban való részvétel lehetőségét – ez volt az első szűrő. A második szűrőben a hallgatók tesztek és kérdőívet töltöttek ki, ezek alapján hoztunk létre egy indexet, majd ezt figyelembe véve egyeztetünk a karokkal a hallgatók teljesítménye alapján a programba hívható köréről. A harmadik szűrő a karok által folytatott szakmai elbeszélgetés volt, a végleges döntést a karok vezetői hozták meg a bekerült hallgatók személyét illetően. 2009 februárjáig hasonló metodikával 3650 hallgató vett részt a beválogatási eljárásban, közülük mintegy hétszázán kerültek be a programba, ami a megfelelő évfolyam hallgatóinak körülbelül a 2 százaléka.

A DETEP főbb programelemei az egyes karokon megegyeznek: a hallgatók szakmai, tudományos munkájának irányítását tutor segíti, aki közreműködik a hallgató munkatervének kialakításában, majd megvalósításában is. Az egyes karok komoly szakmai segítséget adtak és adnak hallgatóiknak, a karok és az egyetem konferenciákat szervez és köteteket ad ki a szakmai tevékenység eredményeinek bemutatására. A hallgatók ösztöndíjat kaptak és kapnak, DETEP-tagságuk számos egyetemi ösztöndíjnál és a demonstrátori pályázatoknál, valamint a PhD felvételnél előnyt jelent. A jelentős támogatás következtében figyelemre méltó műhelymunka alakult ki, ennek jele, hogy a program hallgatói jelentős számban sikeres TDK versenyzők is, jelentős körükben a tanszéki demonstrátorok és a kiemelt ösztöndíjakban részesültek aránya, azaz a tehesség gondozó program következtében a bekerült hallgatók az egyetem legsikeresebb hallgatói lettek, ami igazolja a program létjogosultságát és mutatja a működés eredményességét.

¹ Dr. Balogh László a Magyar Tehetség gondozó Tanács elnöke, a Debreceni Egyetem „Tehességpontjának” szakértője.

A program természetesen reagált és reagál a felsőoktatás szerkezeti változásaira: az alapszakos képzések felfutásából és a felsőoktatási tehetséggondozás kiemelt feladatából következően megtörtént az alapszakos képzések sajátosságait figyelembe vevő módosítása csakúgy, mint más tehetséggondozási formákkal, így a TDK-s és a szakkollégiumi tevékenységekkel való harmonikusabb kapcsolódásainak a kialakítása és egységes tehetséggondozási szisztémában való kezelése, de ez már a program történetének következő állomása. Ebben a tanulmányban az „első korszak” beválogatási eljárásában részt vett 3183 hallgatóra vonatkozó adatbázis néhány dimenzióját elemezzük. Az elemzés meghatározó módon leíró jellegű, az összehasonlításokat a karok között tesszük – más, összehasonlítható országos adat elsősorban a hallgatói rekrutáció esetében áll rendelkezésre, más területeken alig (a jelen tanulmányban nem elemzett Super munkaérték-teszt és a Raven-teszt esetében lehet szó bizonyos mértékű összehasonlító elemzésekről, lásd például: *Fónai–Zolnai–Kiss*, 2005). További, a témára vonatkozó elemzéseim során a professzionalizációs és a pályaválasztási szakirodalom jelentik majd az értelmezési kereteket.

A programba került hallgatók rekrutációjának jellegzetességei

A hallgatói rekrutáció kapcsán a karok, nemek, megyék szerinti megoszlásokat, valamint az apák iskolai végzettség szerinti megoszlását elemezzük (a Debreceni Egyetem Neptun-rendszere alapján). A karok szerinti megoszlás nagyjából megfelel az egyes karok létszámából fakadó arányoknak, ugyanakkor jelentősen alakította az is, hogy az egyes karokon a hallgatók mekkora része vett részt a beválogatási, mérési eljárásban. Az egyes karok létszámadatait az is alakítja, hogy mikor jött létre, illetve mióta önálló. A programba került hallgatók és a karok hallgatóinak (az alapsokaságnak) az elemzett beválogatási időszakban (a 2001/2002-es akadémiai évtől a 2007/2008-as akadémiai évig terjedő időszakban) a nemek szerinti megoszlása már figyelemre méltó eltéréseket mutat. A rendelkezésünkre álló statisztika alapján a vizsgált időszakban a nappali tagozatos, másodéves hallgatók száma 27 693 fő volt, akik közül 16 371 nő, 11 322 férfi, azaz a hallgatók 59,9 százaléka nő, 40,1 százaléka férfi. A DETEP mérési eljárásába a tanulmányi eredményük alapján bekerült „felső ötöd” esetében 2140 nő, 1033 férfi, ami 67,4, illetve 32,6 százalék. Ez azt jelenti, hogy a program *beválogatási eljárásába a női hallgatók magasabb eséllyel kerültek be*, mint a férfiak. Ezt a jelenséget a tanulmányi átlag és a nemek szerinti hovatartozás magyarázza, ismert, hogy a nők tanulmányi eredményessége jobb, mint a férfiaké. A hallgatók megyék szerinti megoszlásában már kisebb a különbségek, bár finomabb eltérések a lakóhely alapján is tapasztalhatók.

1. táblázat A hallgatók megoszlása megyék szerint (az első hét megye)*

Megyék	A teljes évfolyam		A mérési eljárásba kerültek	
	fő	százalék	fő	százalék
Hajdú–Bihar	11 682	42,2	1082	39,7
Szabolcs–Szatmár–Bereg	5 796	20,9	581	21,3
Borsod–Abaúj–Zemplén	3 421	12,3	371	13,6
Jász–Nagykun–Szolnok	1 480	5,3	156	5,7
Budapest	522	1,9	123	4,5
Békés	817	2,9	118	4,3
Heves	916	3,3	107	3,9

*N = 2728 (nem mindenki adta meg a lakóhelye adatait)

Forrás: Debreceni Egyetem októberi statisztikák, Neptun hallgatói adatbázis

A Debreceni Egyetemnek erős a regionális kötődése: hallgatóinak hattizede két megyéből érkezik, a tágabb régióból pedig több mint nyolctizede. A hallgatók területi rekrutációja természetesen szakfüggő is, bizonyos szakok esetében erősebb a regionális kötődés, mások esetében nagyobb a beiskolázási körzet. Ezek a tendenciák a tehetséggondozó program mérési eljárásba került hallgatói esetében is érvényesülnek; ettől Budapest és Békés megye látszik valamelyest eltérni, de a magas válaszadási hiány miatt csak óvatosan fogalmazható meg az a következtetés, hogy a fővárosi származású hallgatók kétszer magasabb arányban vehettek és vettek részt a program mérési eljárásában, mint amekkora az arányuk az adott évfolyamon. Egyébként a hallgatók lakóhely szerinti megoszlása közel áll az alapsokaságéhoz (a teljes másodéves nappali évfolyaméhoz).

Lényegesebb különbség érvényesül a hallgatók társadalmi rekrutációja esetében. A középiskola típusa már egyértelműen kar-és szakfüggőnek látszik: a magasabb presztízsűnek tartott szakok (karok) esetében magasabb a szerkezetváltó gimnáziumokban végzetek aránya, míg a többi szak (kar) esetében magasabb a szakközépiskolában és a négyosztályos gimnáziumban végzeteké (lásd: *Mellékletek, 2. táblázat*).

Az apák iskolai végzettsége még jobban mutatja a karok közötti eltéréseket.

A karok neve: ÁJK: Állam-és Jogtudományi Kar, ÁOK: Általános Orvoskar, AVK: Agrár-gazdasági- és Vidékfejlesztési Kar, BTK: Bölcsészettudományi Kar, EK: Egészségügyi Kar, FOK: Fogorvostudományi Kar, GYFK: Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar (korábban: Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar), GYTK: Gyógyszerésztudományi Kar, IK: Informatikai Kar, KTK: Közgazdaságtudományi Kar, MK: Műszaki Kar, MTK: Mezőgazdaságtudományi Kar, NK: Népegészségügyi Kar, TTK: Természettudományi Kar. 2009-ben az Ag-

2. táblázat Az apák iskolai végzettsége (százalékban)*

Kar	Befejezetlen ált. iskola	Befejezett ált. iskola	Szakközépiskola	Érettségi	Főiskola	Egyetem
ÁJK	0,5	3,2	29,9	31,0	11,8	23,5
ÁOK	0,0	2,3	26,0	30,2	14,0	27,5
AVK	0,0	5,8	31,8	32,3	14,2	15,9
BTK	0,2	3,7	34,4	29,2	15,7	16,4
EK	0,2	2,5	40,4	27,9	11,3	17,1
FOK	0,0	2,6	20,5	30,8	17,9	28,2
GYFK	0,0	3,1	42,0	26,0	12,2	16,8
GYTK	0,0	6,5	30,4	23,9	21,7	17,4
IK	0,0	9,7	23,3	42,7	5,8	18,4
KTK	0,6	3,0	31,1	26,8	16,5	22,0
MK	0,0	5,2	36,0	35,5	11,8	11,4
MTK	0,0	3,0	36,1	34,2	14,7	11,7
NK	0,0	8,3	16,7	50,0	16,7	8,3
TTK	0,5	5,1	29,9	34,5	11,0	19,0
Összes	0,3	4,1	33,5	31,8	13,2	18,1

* A Népegészségügyi Karról eddig 13 fő vett részt a mérési eljárásokban – a rájuk vonatkozó adatok nem elemezhetők, de közülük azokat –, ez vonatkozik az egész tanulmányra.

3. táblázat Az anyák iskolai végzettsége (százalékban)

Kar	Befejezetlen ált. iskola	Befejezett ált. iskola	Szakmun- kasképző	Érettségi	Főiskola	Egyetem
ÁJK	0,5	7,2	20,1	29,9	18,6	20,6
ÁOK	0,0	5,5	14,2	31,4	23,4	23,0
AVK	0,4	6,7	24,7	33,5	25,5	11,3
BTK	0,0	5,5	21,4	36,2	21,1	12,3
EK	0,0	7,1	21,7	36,8	17,8	11,5
FOK	0,0	2,6	15,4	33,3	23,1	23,1
GYFK	0,0	4,5	21,0	45,1	18,0	9,8
GYTK	0,0	10,4	14,6	20,8	29,2	22,9
IK	0,0	2,7	12,7	42,7	20,9	16,4
KTK	0,6	3,5	16,9	36,6	21,5	18,0
MK	0,0	7,3	23,4	40,4	17,9	7,3
MTK	0,4	5,0	22,0	40,4	20,9	7,1
NK	0,0	7,7	15,4	30,8	15,4	23,1
TTK	0,1	5,7	16,6	37,6	22,2	13,5
Összes	0,2	5,7	19,0	36,5	21,2	13,7

rágazdasági- és Vidékfejlesztési Kar neve változott meg, új neve Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar.

A szakmunkás végzettségű apák aránya a főiskolai és a mezőgazdasági karokon magasabb, mint a többi kar esetében. Az érettségizett apák aránya az Informatikai Karon a legmagasabb, ez a jellemző végzettség – e karon az apák kétharmadának a végzettsége legfeljebb érettségi. A főiskolai végzettségű apák aránya a bölcsészkaron, a közgazdasági karon, valamint a fogorvos- és gyógyszerésztudományi karokon magasabb, míg az egyetemi végzettségűeké a fogorvos, általános orvos, jogász és közgazdász hallgatók esetében a legmagasabb. Úgy tűnik, a középiszkola típusa és az apák iskolai végzettsége, valamint a karok között lényegi kapcsolat érvényesül – a magasabb végzettségű apák gyerekei magasabb presztízsű középiskola-típusban végeztek, és az egyemen is a magasabb presztízsű szakokra járnak. Az *anyák iskolai végzettsége* két területen tér el az apákétól: alacsonyabb a szakmunkás végzettségű anyák aránya, és magasabb az érettségizett, és különösen a főiskolai végzettségű anyáké, miközben az egyetemet végzettké alacsonyabb, mint az apák körében – ezek a tendenciák megfelelnek a korábbi évtizedek iskolai végzettségbeli házasodási mintázatainak, a szakmunkás apa – érettségizett anya, és a főiskolát (középiszkolát) végzett anya – diplomás (egyetemet végzett) apa házassági mintáinak. A magas végzettségű apák és anyák aránya a jogi és az orvosi karokon a legmagasabb, e karokon a legkisebb a különbség a szülők iskolai végzettsége között. Ezek az eredmények közel állnak a teljes hazai felsőoktatásról és néhány szakról, szakmáról rendelkezésre álló adatokhoz. (Róbert, 2000, Kocsis, 2002)

A szakok megítélése, vélemények és elvárások a választott szakokról és szakmákról

A szakok megítélését az egyetemen belüli helyzetük elemzése mellett a választott szakma jellemzésével vizsgáljuk. A választott kutatási dimenziók lehetőséget adnak a szakok hallgatói önképének, a kölcsönös vélekedéseknek az elemzésére, továbbá a választott szakmáról a képzés elején kialakult vélemények, elvárások megismerésére. A pályaszocializáció első fázisában lévő hallgatók szakma- és pályaképe a szakmai anticipációk és a professzionalizációs folyamat szempontjából különösen fontos

Szakok megítélése (tízfokozatú skálán)

„Hova helyezi a szakját”		„Szerinte mások hova helyezik”
• Általános Orvoskar	7,98	8,45
• Fogorvostudományi Kar	7,94	8,49
• Gyógyszerésztudományi Kar	7,19	7,69
• Állam-és Jogtudományi Kar	6,95	7,95
• Közgazdaságtudományi Kar	6,87	7,81
• Népegészségügyi Kar	5,92	4,31
• Műszaki Kar	5,86	5,49
• Bölcsészettudományi Kar	5,84	5,33
• Informatikai Kar	5,30	6,35
• Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési	5,16	5,92
• Egészségügyi Kar	4,94	5,05
• Természettudományi Kar	4,40	5,20
• Mezőgazdaságtudományi Kar	4,27	5,53
• Gyermeknevelési és Felnőttképzési	2,25	3,43
• Összes kar	5,43	5,94

Az első oszlopban a saját szak rangsora található: a kérdés az volt, hogy hová helyezi a saját szakját az egyetem szakjai között, míg a második arra vonatkozott, hogy szerinte hova helyezi a szakját az egyetem „közvéleménye”. A két rangsorolás között szoros kapcsolat van, hisz a kölcsönös vélekedések és azok vélelmezése, a vélelmezés „beszámítása” sokat alakít a rangsorokon. A „saját szak” rangsorolása sok szempontból megfelel a szakmák (hivatások) kialakult rangsorának, ami azt jelenti, hogy a hallgatóknak már kialakult képük és elvárásaik, feltételezéseik vannak a választott szakról, illetve az azzal összefüggő szakmáról, hivatásról. Ezen a listán a klasszikus egyetemi karok, a bölcsész- és természettudományi kar hallgatóinak az önbesorolása komoly *státuszvesztést*, illetve annak az átélését jelenti, de hasonló az agrárkarok helyzete is. A GYFK hallgatóinak önbesorolása komoly szakmai énképproblémákat jelez, de ez igaz a „státuszvesztő” karok esetében is. A hallgatók egyébként azt feltételezik, hogy az egyetem „közvéleménye” kicsit magasabba taksálja az ő karukat, mint ők maguk, ám az eltérés nem nagy, alapvetően a tendenciákat és a helyezéseket nem rendezi át. Két jelenségre lehet figyelni: csak három kar hallgatói gondolják azt, hogy a többi hallgató alacsonyabba helyezi az ő szakjukat, mint saját maguk – mivel a Népegészségügyi Kar válaszoló hallgatóinak a száma (még) csekély, lényegében a Műszaki és a Bölcsészettudományi Kar hallgatói sorolják magukat „magasabba”, mint amit másoktól várnak, de ez sem lényeges különbség. Ugyancsak fontos, hogy a kölcsönös feltételezések a „közvéleményről” kedvezőbb képet mutatnak, azaz inkább az *önkép a kritikus, a szak(ma) külső képét kedvezőbbnek látják*. A karok rangsorolásai azt mutatják, hogy azok lényegesen nem térnek el a foglalkozások presztízshierarchiájától, bár az építészek és a mérnökök a nemzetközi és a hazai ranglistákon kedvezőbb helyezéseket értek el. (Léderer, 1977)

4. táblázat A saját szak rangsorolásának indokai (az első tizenöt válasz, az egyes válaszok említésének gyakorisága)

Válaszok	Fő	Százalék
Hasznosítható ismeretek	424	13,3
Divatos szak	387	12,2
Nem ismerik	372	11,7
Nehéz szak	365	11,5
Átlagos szak	347	10,9
Keresett szak	336	10,6
Magas színvonal	305	9,6
Egyetemen belüli alacsony presztízs	259	8,1
Jó elhelyezkedési lehetőségek	257	8,0
Magas követelmények	250	7,9
Egyetemen belüli magas presztízs	242	7,6
Magas általános presztízs	206	6,5
Színvonalas oktatás	199	6,3
Elismert oktatók	160	5,0
Lebecsült szak	144	4,5

Vizsgáltuk az okokat is, hogy miért látják így és mivel indokolják e rangsorokat a hallgatók. Az indoklást „Miért sorolja ide?” nyitott kérdéssel kértük, ez alkalmas volt a vélemények alaposabb megismerésére, ugyanakkor a hallgatók egymástól lényegesen eltérő indoklásai, amelyeket a karok, szakok és szakmák jellegzetességeivel magyarázunk, nagyszámú nyitott-válasz-lehetőséget eredményeztek; ez megnehezítette az adatok feldolgozását és összehasonlíthatóságát, hisz e kérdés esetében 34, egymást nagyrészt kizáró itemet tudunk elkülöníteni. E listából elsőként az első tizenöt válasz rangsorát mutatjuk be az összes hallgató válasza alapján, majd a leggyakrabban előforduló válaszok megoszlását hasonlítjuk össze, és végül a karok jellegzetes „válaszprofilját” vizsgáljuk.

A hallgatók válaszaiban lényegében négy jellegzetes válaszcsoportha sorolhatók: ez a szak keresettsége, ismertsége, nehézsége, illetve presztízse. Ennek alapján azt várhatnánk, hogy a magas presztízssű szakok hallgatói, akik önmagukat a rangsorban magasra helyezik, a szakot nehéznek, keresettnek, színvonalasnak és magas presztízssűnek látják, amelyen elismert oktatók tanítanak. A hallgatók válaszaiknak megoszlása ezt a várakozást nem elégíti ki, ettől függetlenül figyelmet érdemlő a válaszok között az ismeretek hasznosíthatóságára és a szak keresettségére vonatkozó magas aránya – ez arra utal, és ezt a szakok szerinti megoszlás is igazolja, hogy a hallgatók a szakokkal, szakmákkal kapcsolatos keresletet is figyelembe veszik a saját szak megítélésénél.

Ahogy arra utaltunk, nem minden esetben konzisztensek a hallgatók válaszaiban a rangsor presztízsideklarációjánál. A hasznosítható ismereteket a „gyakorlatias” képzést nyújtó karok hallgatói tartják fontosnak, ugyanakkor az olyan, magas szintű szakmai képességeket és alkalmazható ismereteket igénylő szakok esetében, mint az általános orvos vagy a fogorvos és a gyógyszerész, kevésbé, ám ez összefügghet a képzés strukturális kérdéseivel is, hisz például az orvostanhallgatók és a jogászok a képzés elején meghatározó módon alapozó elméleti is-

5. táblázat A saját szak rangsorolásának indokai (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában) – az első hat válasz

Kar	Hasznosítható ismeretek	Divatos szak	Nem ismerik	Nehéz szak	Átlagos szak	Keresett szak	Összes említés száma
ÁJK	7,7	11,8	3,1	15,4	12,8	16,4	195
ÁOK	6,9	4,4	1,5	28,5	27,7	6,2	274
AVK	20,1	11,3	6,3	5,0	15,1	13,0	239
BTK	10,2	10,0	10,8	7,0	7,6	11,7	511
EK	13,8	9,9	26,5	5,9	5,9	6,7	253
FOK	10,3	10,3	2,6	25,6	5,1	7,7	39
GYFK	17,3	6,0	30,8	0,8	3,8	0,8	133
GYTK	8,3	6,3	8,3	20,8	12,5	12,5	48
IK	20,0	6,4	15,5	13,6	12,7	6,4	110
KTK	13,4	15,1	2,9	10,5	15,7	18,6	172
MK	10,9	11,4	16,4	11,8	6,4	3,6	220
MTK	20,8	18,4	9,5	7,8	11,3	13,1	283
NK	23,1	0,0	84,6	7,7	0,0	7,7	13
TTK	13,5	18,0	12,0	13,2	8,1	12,1	689
Összes	13,3	12,2	11,7	11,5	10,9	10,6	3179

mereteket tanulnak. Kérdés azonban, hogy a hasznosítható ismereteket fontosnak tartó más szakok esetében a képzés struktúrája és tartalma, vagy a hallgatói várakozások miatt („mi lehet fontos a szakmában?”) magasabb-e a hasznosítható ismeretekre vonatkozó válaszok aránya. A *divatos szak* – ami tartalmilag a keresett szak másik jellemzője – csak részben függ össze azzal, hogy egy szak hallgatóinak milyen lesz az önképe, a szak presztízsének, rangsorának a megítélése. Azt látjuk, hogy a hallgatók válasza alapján nincs összefüggés egy szak divatossága és keresettsége, valamint rangsorolása között: lesznek olyan szakok, amelyek hallgatói úgy látják, az nem tartozik az igazán keresettekhez, mégis nagy a presztízse, és fordítva, divatos, keresett szakok önbesorolása az egyetemi rangsorban alacsony lehet. A saját szak alacsony rangsorbeli helyét, presztízsét a hallgatók jelentős mértékben azzal magyarázzák, hogy szakjukat *nem ismerik az egyetem más szakos hallgatói*: ez azt is jelenti, hogy „ha ismernék, tudnák, hogy értékesebbek vagyunk”, azaz az információk hiánya magyarázza a saját szak leértékelését. Nem meglepő, hogy a magukat magas ranghelyre soroló szakok egyben úgy is látják, hogy a szak nehéz, azaz *szoros összefüggést látnak egy szak „nehézsége” és presztízse között, de ez vonatkozik a magukat a rangsorban alacsonyabbra helyező hallgatókra is*. Nem ennyire egyértelmű az *átlagos szak, mint a rangsorbeli hely indoklása*: úgy tűnik, a magukat a rangsorban magasra helyező szakok hallgatói egyben „átlagosnak” is tartják a szakot, ami következhet abból, hogy szakjukat belülről látják. Ha a vizsgált válaszok mellett a többi válaszlehetőséget, illetve indoklást is figyelembe vesszük, az egyes karok hallgatóit a következőképpen jellemezhetjük.

Az *Állam-és Jogtudományi Kar* hallgatói szakjukat *ismert, nehéz és keresett szaknak* tartják, melyet az egyetemen belüli és általánosan is magas presztízzsel jellemeznek, ahol maga-

sak a követelmények, színvonalas az oktatás, ám az elhelyezkedési esélyek csak valamivel jobbakk az átlagosnál; ez azt jelzi, hogy a hallgatók reflektálnak a „jogásztúlképzés” közbeszédbeli állítására, bár ennek ellenére a szakról kialakult képük és általánosabb pályaképük sem ambivalens. A képzést és a követelményeket magas színvonalúnak, illetve magasnak tartják, ami összefügg a képzés nehézségéről kialakult véleményükkel is. Pályaképüknek igen koherens eleme a jogász szakmáknak és a szaknak a presztízsére vonatkozó értékelésük, amelyeket magasra tartanak. Esetükben – más magas presztízsű szakokhoz hasonlóan – a magas színvonal, presztízs és a képzés „nehézsége”, annak presztízssemelő hatása érvényesül (ebből következik, hogy a magas követelményeket a várható magas presztízs miatt is elfogadják és természetesen tartják).

Az *Általános Orvoskar* hallgatói a szakjukat *ismert és nehéz szakként értelmezik*, amelyet magas színvonal, magas követelmények és magas presztízs jellemez, azonban olyan, nem „divatos” szak, ahonnan kedvezőtlenek az elhelyezkedési esélyeik. Az orvostanhallgatók pályaképe, ha csak az egyetemi rangsorban elfoglalt helyük indoklását vizsgáljuk, jelentős ambivalenciákat tükröz: egy magas presztízsű szak(ma) kedvezőtlen esélyeit, annak a hallgatók által észlelt és bensővé tett ellentmondásait – e mögött az ellentmondás mögött az egészségügy intézményrendszerének hektikus változásai és benne az orvosok helyzetének státuszvesztése áll.

Az *Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar* hallgatóinak szakjukról kialakult képét a *hasznosítható ismeretek – keresett szak* kettőssével jellemezhetjük. Szakjukat a hallgatók magas színvonalúnak tartják, ahol a követelmények is magasak, és *kifejezetten jók az elhelyezkedési esélyek*. Ez újabb, de más jellegű ambivalencia, lényegesen különbözik az orvostanhallgatókétól, amit a kar hallgatói azzal magyaráznak, hogy „mások nem ismerik a szakjukat”, hisz ha a követelmények és a színvonal magas, jól el lehet helyezkedni, mi más indokolná a relatíve alacsony, a saját szakjuknak tulajdonított alacsony ranghelyet, ha nem az, hogy alacsony megbecsülésük alapja a „nem ismertségből fakad”.

A *Bölcsészettudományi Kar* hallgatói indoklásaikban átlagos helyzetűnek látják szakjait, amely nem tér el lényegesen más karok és szakok helyzetétől. Magát a képzést magas színvonalúnak minősítik, akárcsak oktatóikat, bár a követelményeket nem érzik magasnak, a szakok presztízsét pedig szerénynek látják, akárcsak a végzés utáni elhelyezkedés esélyeit. A bölcsészhallgatók énképét, úgy tűnik, a *magas színvonal – szerény megbecsülés – gyengébb elhelyezkedési esélyek* alakítják, ez magyarázhatja a kar (a szakok) rangsorbeli helyezését is. Természetesen figyelembe kell venni, hogy a TTK mellett ez a kar a legheterogénebb összetételű, az egyes szakok között lényeges eltérés érvényesülhet.

Az *Egészségügyi Karnak* a programba került, válaszoló hallgatói szakjaikat *nem érzik igazán keresettnek, divatosnak és nehéznek sem, a tanult ismeretek hasznosíthatóságát átlagosnak* látják, és úgy érzik, az egyetem más karainak hallgatói alig ismerik őket. Más, alacsonyabb presztízsűnek tartott karokhoz (szakokhoz) képest részben az „ismertség” hiányával magyarázzák az egyetemen belüli szerény presztízsüket, miközben úgy tartják, hogy a szakjaik *általános presztízsé egyébként alacsony*. Helyzetüket és a képzést átlagosnak tartják, bár a követelményeket alacsonynak, miközben úgy érzik, az elhelyezkedési esélyeik jók. Az egyetem legtöbb szakjához hasonlóan a kar hallgatói is ellentmondásosan látják saját helyzetüket, ami bizonyára a rangsorbeli helyükről kialakított véleményüket is befolyásolja: esetükben a rangsorbeli helyről kialakult képük, az észlelt helyzetük és annak magyarázata, valamint a munkaerő-piaci esélyek között feszül ellentmondás.

A *Fogorvostudományi Karon* tanulók *ismert és nehéz, de kevésbé keresett és divatos* szaknak (szakmának) tartják a fogorvosi professziót. Szakjukat a magas követelményű és magas színvonalú szakok között látják, jelentős mértékben ezzel indokolják a saját szak egyetemen belüli rangsorolását. Úgy érzékelik, hogy a szakma általános presztízsé jelentős, egyúttal kifejezetten jónak látják az elhelyezkedési esélyeket is. Elsősorban a szakról, és nem a válasz-

tott szakmáról van ambivalens képük: egyszerre érzik így, hogy némiképp lebecsülik őket az egyetemen, és egyszerre érzik, valamint tartják viszonylag alacsonynak és magasnak az egyetemen belüli presztízsüket – ennek magyarázata valószínűleg abban rejlik, hogy egymástól lényegesen különböző értékeléseket és megítélést érzlelnek az egyetem különböző szakjainak hallgatói részéről.

A *Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar* hallgatói saját szakjaikat, ahogy láttuk, mind az önértékelésben, mind a mások általi értékelés észlelésében, *alacsony presztízsűnek* tartják. A szakokat nem gondolják nehéznek, és azok legfontosabb vonásaként a hasznosítható ismereteket emelik ki. Ahogy arra utaltunk, esetükben kifejezetten magas annak a magyarázatnak az elterjedtsége, miszerint önmaguk minősítését alapvetően alakítja, hogy szerintük a többi szak hallgatói szinte egyáltalán nem ismerik őket. A szak *színvonalát átlagosként* jellemzik, bár az oktatás színvonalát és a követelményeket alacsonynak minősítik. Kifejezetten *ambivalens a kar (szak) presztízsének* az észlelése: egyszerre érzik átlagosnak és alacsony megbecsültségűnek szakjaikat, amit a szakok általános presztízse (azaz a választott szakmák társadalmi presztízse) jelentős mértékben alakít. Ennek tudható be, hogy lebecsültnék is érzik szakjaikat az egyetemen belül. Ez egy általánosabb tendenciára utal, ami a többi szak esetében is érvényesül: a szakok megítélése lényegesen nem tér el a szakmák, foglalkozások társadalmi presztízsétől, vagy attól, amit akként érzlelnek a hallgatók. Az ambivalens szakmai énkép ellenére *az elhelyezkedés esélyeit jónak látják*.

A *Gyógyszerésztudományi Kar* hallgatói magasra értékelték szakjuk, szakmájuk egyetemen belüli rangját. Szakjukat *viszonylag keresettnek* és *kifejezetten nehéznek* látják, és viszonylag kevésbé hasznosíthatónak érzik a tanult ismereteket, ami a képzés általuk (másodéven) észlelt egyik ambivalens vonása. A gyógyszerész hallgatók a *képzésük* általános *színvonalát*, az oktatást *magasra taksálják*, amiben az elismert oktatóknak is nagy szerepet tulajdonítanak. A *végzés utáni esélyeiket kifejezetten jónak látják*. Esetükben az alapvető ellentmondás abban rejlik, hogy hallgatóként magasabb presztízst érzlelnek, mint amilyennek a gyógyszerész szakma társadalmi megítélését látják.

Az *Informatikai Kar* megkérdozett hallgatói viszonylag szerényre minősítik saját szakuk helyét az egyetemen, bár úgy érzik, a *szak külső megítélése lényegesen jobb annál, mint ahova azt ők helyezik*. A nehezek közé sorolt *szakjukról* azt tartják, hogy az *nem igazán keresett* – bár ennek a felvételi adatok ellentmondanak, akárcsak a munkaerő-piaci kereslet. Az egyetemen tanultakat hasznosíthatónak vélik, ez is hozzájárul a szak rangsorolásához. A munkaerő-piaci pozícióikat kifejezetten jónak látó hallgatók magát a képzést is magas színvonalúnak, magas követelményrendszerűnek érzik, ezért az *oktatást is színvonalasnak tartják*. Elsősorban a szakról, szakmáról kialakult általános és az egyetemen belüli presztízst észlelik ambivalensen: miközben például az informatikusok társadalmi megbecsülését átlagosnak tartják, a kar szakjainak egyetemen belüli megítélését, ami a saját rangsort alakítja, ellentmondásosan látják, magas és alacsonyabb besorolást is észlelnek (a fogorvosokhoz hasonlóan ez bizonyára a különböző szakok eltérő minősítéseit és klasszifikációját jelenti).

A *Közgazdaságtudományi Kar* hallgatói saját szakjukat viszonylag *magasra rangsorolták*, és ennél is magasabbnak érzik az egyetem „közvéleményében” kialakult ranghelyüket. Szakjaikat *keresett, ismert és átlagosan nehéz* szakokként jellemzik, ami a rangsorbeli helyezéseiket is befolyásolja. A közgazdász hallgatók pályaképe, énképe koherens: képzésük általános színvonalát, az oktatás színvonalát magasnak tartják, akárcsak a követelményeket – ez ráadásul *kifejezetten jónak észlelt elhelyezkedési esélyekkel*, munkaerő-piaci pozíciókkal jár együtt. Magának a szakmának az általános társadalmi presztízsét az átlagnál jobbnak, de nem kiemelkedőnek tartják, ebből is következően úgy érzik, szakjuk az egyetemen belül is a *magasabb presztízsűek* közé tartozik, mégha a rangsorban nem is tartoznak az elsők közé.

A *Műszaki Kar* válaszoló hallgatói a skála „közepére” helyezik szakjaikat, melyeket *átlagosan nehéznek* és *kevésbé ismertnek* tartanak. A kar hallgatói mindenben átlagosnak, vagy az

átlag körülinek, gyakran annál valamivel szerényebb pozíciójuként észlelik karukat és a képzésüket, ami kellően indokolja a saját rangsorolásukat és feltételezésüket az egyetemi „közvélemény” értékítéletéről. *Átlagos, átlagosan szerény színvonal és oktatás*, valamint követelmények, hasonló általános társadalmi megítélése a választott szakmáknak, szerényebb elfogadás az egyetemen belül – ugyanakkor jó elhelyezkedési lehetőségek érzékelése. Mindezek alapján a kar hallgatóinak önbesorolása koherens, a szerényebb önminősítést a kedvező munkaerő-piaci pozíciók teszik elfogadhatóbbá.

A *Mezőgazdaságtudományi Kar* hallgatói igen alacsonyra minősítették szakjukat az egyetemi rangsorban. Ennek ellenére *átlagos helyzetűnek* tartott *szakjaikat kifejezetten keresettnek* érzik, a képzést pedig olyannak tartják, amelyre leginkább a *hasznosítható ismeretek* átadása a jellemző. Az MTK hallgatóinak önértékelése és önmaguk rangsorolása, elhelyezése az egyetem karai és szakjai között nagyban hasonlít a Műszaki Kar hallgatóinak szak-képéhez: a képzést általában az átlag körülinek, vagy annál valamivel szerényebbnek tartják, akárcsak az oktatás színvonalát és a követelményeket. A választott szakmák *társadalmi presztízsének megítélését észlelik alacsonynak*, valószínű, hogy ennek a helyzetnek a képzésre, a szakokra gyakorolt hatása eredményezi a szakok egyetemen belül általuk alacsonyabbnak érzékelt presztízsét, a rangsorban elfoglalt szerényebb helyezést. Ezt, a Műszaki Kar hallgatóihoz hasonló, koherens szak-képet, észlelést teszi elfogadhatóvá, hogy a választott szakmák *munkaerő-piaci pozícióit viszont jónak tartják*.

A *Természettudományi Kar* hallgatói is alacsony mutatókkal jellemzik az egyetemen belüli helyzetüket. Szakjaikat *átlagosan nehéznek* tartják, melyek „divatosak” – ez utóbbi indoklásukat a kar felvételi adatai nem igazolják; mivel a kar igen heterogén, valószínű, hogy ez az állítás csak extrém esetekben igaz. A TTK nagyszámú szakja hallgatóinak a pályaképe, ennek következtében és ezzel együttjáróan a választott szakról kialakult képe ambivalens: magát a *képzést általában és az oktatást színvonalasnak* tartják, oktatóikat felkészültnek, bár a követelményeket inkább átlagosnak. A színvonalas képzéssel szemben lényegesen *alacsonyabb* általános *társadalmi presztízs* érzékelnek a választott, potenciális szakmák esetében, és alacsonyabb presztízs az egyetemen belül, ami kellően indokolja a saját rangsoraik alacsony helyezéseit. Mindez együtt jár azzal, hogy az *átlagnál lényegesen rosszabbnak* tartják a *végzés utáni elhelyezkedési esélyeket*.

Ahogy az eddigiekben is láttuk, az egyetem más (karai) szakjai esetében is a hasonló ambivalenciák jelentős mértékben hozzájárulnak a választott szak, szakma *státusvesztésének átéléséhez, a státusvesztésből fakadó pályakép-ellentmondások felerősödéséhez, az inkoherenciák érvényesüléséhez*. Vannak ellentétes példák is: a magukat átlagos, vagy annál szerényebb, de koherens helyzetűnek tartó szakok, ha magának a szakmának nem ment végbe komoly státusvesztése, képesek ellensúlyozni a kedvezőtlenebb pozíciókat. A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, milyen eltérések vannak a saját szak rangsorolása és annak az egyetem „közvéleménye” alapján kialakult, vélelmezett rangsora között (azaz mit és hogyan érzékelnek erőről a hallgatók saját szakjukat illetően).

A „Hova helyezi a saját szakját?” kérdés indoklása és az „Ön szerint hova helyezi az egyetem „közvéleménye» az Ön szakját?” kérdés indoklása között számos hasonlóság és eltérés van.

A hasonlóságok a szak *keresettsége, ismertsége, a képzés nehézsége és a szak presztízsé* válaszcsoportok esetében figyelhető meg, bár az első tizenöt válaszba itt nem került be a „keresett szak” válasz. A különbségek a színvonalra utaló további válaszokban jelennek meg, így például az adott szak (kar) tudományos színvonala, vagy a képzés „könnyűsége”. Megfigyelhető, hogy az újabb indoklások (válaszok) a már meglévő válaszcsoportokat bővítik, így akár a színvonal, akár a „könnyű – nehéz szak” válaszok esetében. Így értelmezhető a „sztereotípiák miatt” válasz is, amely a „nem ismerik” válasz inverzét képezheti, azaz azért sorolnak valahova egy szakot, mert arról valamilyen sztereotípiák alakult ki és terjedt el az egyete-

6. táblázat Hova sorolja az egyetem „közvéleménye” a saját szakját – a rangsorolás indokai (az első tizenöt választ, az egyes válaszok említésének gyakorisága)

Válaszok	Fő	Százalék
Nem ismerik	594	18,7
Nehéz szak	448	14,1
Magas presztízs	288	9,1
Alacsony presztízs	282	8,9
Divatos szak	277	8,7
Alacsony színvonal	196	6,2
Sztereotípiák miatt	162	5,1
Magas követelmények	160	5,0
Jó elhelyezkedés	127	4,0
Magas általános presztízs	117	3,7
Rossz elhelyezkedési esély	108	3,4
Színvonalas oktatás	75	2,4
Magas tudományos színvonal	70	2,2
Könnyű szak	69	2,2
Jó hírneve van	58	1,8

7. táblázat A „Hova sorolja az egyetem »közvéleménye« a saját szakját” rangsorolásának indokai (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában) – az első hét válasz

Kar	Nem ismerik	Nehéz szak	Magas presztízs	Alacsony presztízs	Divatos szak	Alacsony színvonal	Sztereotípiák miatt	Összes említés száma
ÁJK	6,7	23,1	10,3	3,1	12,3	2,6	5,6	195
ÁOK	2,2	34,3	9,1	1,1	7,3	0,7	10,6	274
AVK	13,0	6,7	5,9	7,1	12,1	5,4	0,8	239
BTK	17,8	10,4	8,2	11,7	6,3	7,0	3,5	511
EK	29,2	5,1	6,7	6,7	4,7	9,1	4,7	253
FOK	2,6	30,8	7,7	7,7	7,7	2,6	12,8	39
GYFK	24,1	0,0	4,5	6,0	1,5	9,0	2,3	133
GYTK	33,3	20,8	8,3	8,3	8,3	2,1	12,5	48
IK	28,2	14,5	6,4	6,4	8,2	1,8	6,4	110
KTK	10,5	18,6	13,4	5,2	16,3	0,6	1,7	172
MK	24,1	14,5	5,5	5,5	2,3	5,9	1,4	220
MTK	22,6	8,1	9,9	11,7	13,4	10,2	4,2	283
NK	76,9	7,7	15,4	0,0	0,0	0,0	0,0	13
TTK	22,4	14,7	12,3	14,9	10,3	8,4	7,4	689
Összes	18,7	14,1	9,1	8,9	8,7	6,2	7,4	3179

men. Megjelenik a válaszokban a jó elhelyezkedés ellentéte, a „rossz elhelyezkedés esélye” válasz is. Általában az mondható, hogy a másoknak tulajdonított rangsor indoklása alapvetően a saját rangsor indoklásának argumentációjához hasonló, de a már ismert állításokkal ellentétes jelentésű indoklások szerepe nagyobb a válaszokban.

Ahogy arra utaltunk, az egyetemen belül a szakok rangsoráról kialakult képet a hallgatók a „nem ismerik” válasszal akkor indokolják, ha feltételezik, hogy a szak (kar) megítélése kedvezőtlen. A Gyógyszerésztudományi Kar kivételével valóban megfigyelhető az összefüggés a szak (kar) vélelmezett presztízsze és az ismertségre vonatkozó állítás között. Ahogy a „hova helyezi a saját szakját” rangsor indoklásánál, a „mások hová helyezik a szakot” rangsor esetében is érvényesül az a vélemény, hogy ha valóban ismernék a szakot, nem értékelnék le mások az egyetemen belül.

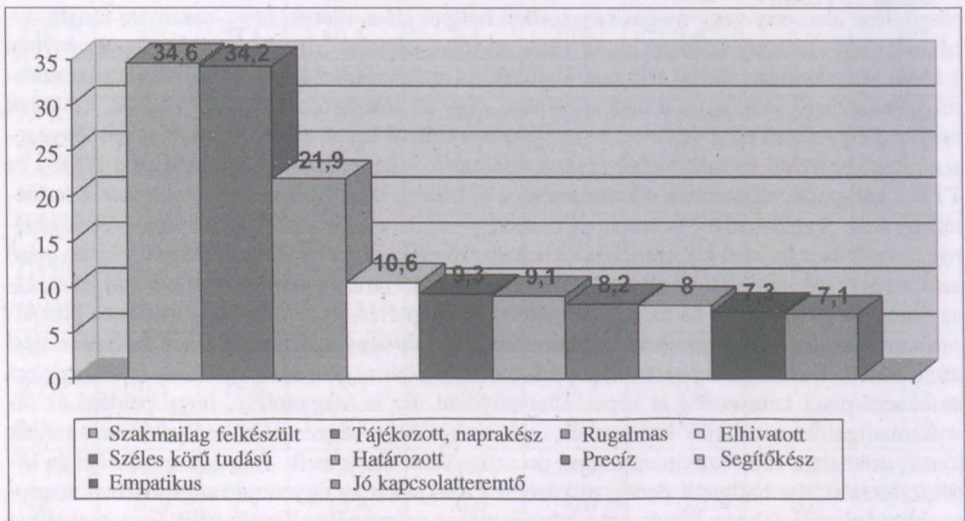
A sztereotípiák esetében is arról lehet szó, hogy nem a saját tapasztalat játszik szerepet a rangsorolásakor, hanem egy *szakról már kialakult kép*. Ez, bár bizonyos módon az „ismertség” inverze, „pozitív sztereotípiá” is lehet, hisz egyaránt előfordul az indoklásokban alacsony, és magas presztízssűnek tartott szakok esetében is. Egy szak ismertsége nyilvánvalóan a negatív sztereotípiák esetében hat inkább a szak rangsorolására: ha nem is ismert és a kép kedvezőtlen róla – például a potenciális szakma társadalmi megítélése miatt –, akkor nagy valószínűséggel a negatív kép erősödik. A képzés nehézsége mind a belső, mind az észlelt külső rangsorolás esetében fontos, hisz minél nehezebbnek tartanak egy képzést, annál inkább elvárják a magasabb rangsorbeli helyet. Megfigyelhető, hogy a magukat átlagosabb helyzetűnek tartó szakok hasonlóan látják a képzés nehézségéről kialakult külső képet, mint ahogy azt maguk tartják; a magukat magasabb presztízssűnek tartó szakok hallgatói viszont úgy látják, *mások még annál is nehezebbnek látják a szakon folyó képzést, mint ők maguk, ami kellően indokolja a vélelmezett rangsorbeli helyet*. A képzés nehézségének megítélése összefügg még a képzés színvonalának és a presztízssűnek a megítélésével is: a magukat magasabb presztízssűnek tartó szakok hallgatói úgy látják, hogy a külső megítélésben a képzés színvonala is szerepet játszik, ami alakítja a szak megítélését, rangsorolását is.

Az alacsonyabbnak észlelt és tartott presztízssű jár együtt a képzés színvonalának alacsonyabbra minősítésével, míg a magasabb presztízssű nem, vagy csak ambivalensen, néhány kar hallgatói viszonylag magas érték mellett érvelnek azzal, hogy a szakjuk, karuk mások általi megítélése alacsony vagy magas rangsorbeli hellyel jár-e, illetve, hogy mennyire tartják nehéznek vagy alacsony színvonalúnak a szakon folyó képzést. Mivel adataink e tanulmányban a *karra* vonatkoznak, ahogy arra már utaltunk, az ambivalensebb önkép vagy a státuszvesztéssel jellemezhető szakok, szakmák esetében, vagy az inkohereus helyzetű szakok, szakmák esetében figyelhető meg, illetve a heterogén összetételű karok esetében, amelyekben lényegesen eltérő helyzetű és megítélésű szakok találhatók – ez magyarázhatja például a BTK-s és TTK-s hallgatók válaszaikban ellentmondásos véleményét is. Az ambivalenciák másik területét egy szak „keresettsége” is mutatja (itt: mennyire „divatos”): elsősorban a státuszvesztés hiánya, a szak és a szakma koherenciája és munkaerő-piaci pozíciói (keresettsége a végzés után) azok a tényezők, amikkel a hallgatók által „divatosnak” tartott szak(ka)t jellemezni lehet, azaz önmagában a rangsor és az egyetemen belüli megítélés, vagy a szakma általános presztízssze nem magyarázza a szak (szakma) keresettségét, „divatosságát”. Az alacsonyabb presztízssű mind a szak, a szakma koherens képe, mind a stabil, bár olykor szerény státusz és a tényleges munkaerő-piaci keresettség is képes ellensúlyozni. Ez is magyarázza, hogy például az orvostanhallgatók nem látják keresettségük saját szakjukat, a végzés utáni esélyeket sem tartják jónak, miközben saját szakjukat magas presztízssűként értelmezik. Az Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar hallgatói pedig, miközben a szakjaikat az egyetemi rangsorokban alacsonyabbra helyezik (ahogy láttuk, ezt a képzés magas színvonala ellenére vélik így), szakjaikat és szakmáikat keresettségük látják.

Hallgatói vélemények és anticipációk a végzett szakember tudásáról

A hallgatók pályaképének elemeit, különös tekintettel a végzett szakember szakmai tudására, a DETEP beválogatási eljárásának második lépcsőjében kérdeztük. A végzett szakemberre vonatkozó hallgatói véleményeket nyitott kérdéssel vizsgáltuk, ami módot adott arra, hogy a hallgatók saját véleményét megismerjük, ugyanakkor a nyitott kérdések feldolgozásának nehézségeivel is szembesültünk. Jelen keretekben két nyitott kérdésre adott válaszokat elemzünk; az egyik arra vonatkozott, hogy a hallgatók szerint „Milyen egy jó szakember?” (mindig azt a szakembert kellett jellemeznünk, amely a választott szakjukhoz kapcsolódik). A másik nyitott kérdés a „Milyen tudásra és képességekre van szüksége az Ön által választott szakon végzett szakembernek?”. Mindkét kérdés a képzési folyamat elején lévő hallgatók pályaképének, a végzett szakemberrel kapcsolatos elvárásoknak a megismerésére irányult – a két kérdés között lényegi összefüggés van, ugyanakkor az első kérdés egy általánosabb jellemzésre alkalmas, a második pedig arra készíti a hallgatókat, hogy konkrétan írják le, milyennek látják a választott szakma képviselőjét. A két kérdés azon túlmenően, hogy a hallgatók pályaképének jellemzésére ad lehetőséget, szakmai ideálképük vizsgálatára is módot ad. A továbbiakban a két nyitott kérdésre adott válaszokat ismertetjük, a karok szerinti különbségek rövid bemutatásával (1. ábra).

Ahogy arra korábban utaltunk, az elképzelt, ideális szakember jellemzésére a hallgatók több mint negyven, egymástól különböző válaszlehetőséget fogalmaztak meg. Ezek közül az első tíz válasz sorrendjét mutatjuk be (a másik nyitott kérdésnél hasonló a helyzet). Szembetűnő, hogy a hallgatók egyetemi pályafutásuk első felében a szakmai felkészültséget fogalmazzák meg a legfontosabb tulajdonságként – ehhez kapcsolódik a szakember általános tájékozottságával összefüggő elvárásuk is. Ez a hallgatók részéről azt is jelenti, hogy az egyetemről elsősorban azt várják, hogy jól felkészítse őket. Az ideális szakember többi vonása inkább valamilyen tulajdonság, képesség; ezek a rugalmasság – elhivatottság – pontosság – határozottság – empátia – kapcsolatteremtés tengelyen helyezkednek el, és két, nagyobb csoportba sorolhatók: az „expresszív” (rugalmas, elhivatott, segítőkész, empátikus, jó kapcsolatteremtő) és az „instrumentális” (széles körű tudás, határozottság, precizitás) kompeten-



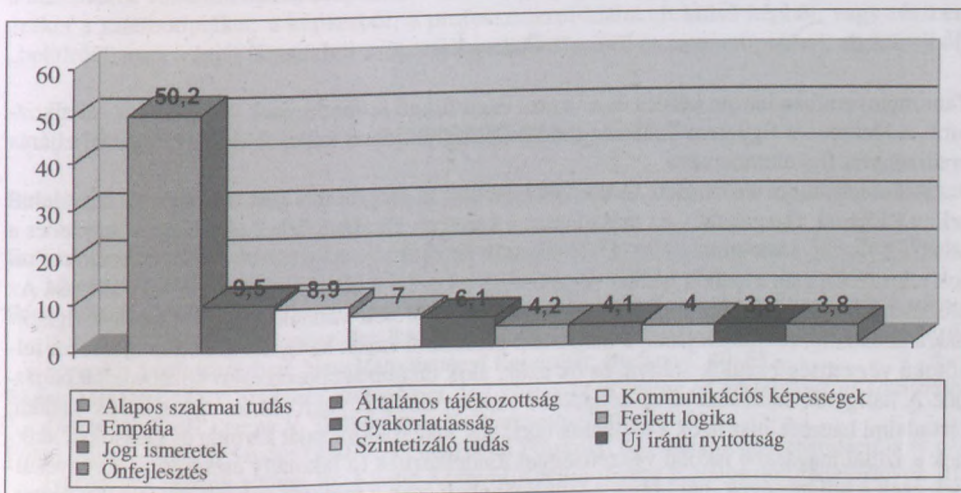
1. ábra Milyen egy jó szakember? (az adott kijelentést választók százalékában)

Forrás: saját szerkesztés

ciák és tulajdonságok csoportjába. A karok között minden esetben szignifikánsak a különbségek. Néhány, jellemzőbb sajátosságot kiemelve: a *szakmai felkészültséget* az orvostanhallgatók és az Informatikai Kar hallgatói tartják a legfontosabbnak, míg a Műszaki Kar és a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar hallgatói kevésbé emelik ki (lásd: *Mellékletek, 3. táblázat*). A *naprakész tájékozottságot* a közgazdász hallgatók és az Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar hallgatói emelik ki, azaz azok, akik a gazdasággal szándékoznak majd foglalkozni. A *rugalmasság* a bölcsészeket, a közgazdászokat, az Egészségügyi és a Mezőgazdaságtudományi Kar hallgatóit jellemzi, ami azt mutatja, hogy a „klasszikus” bölcsész-tulajdonságot más területeken is szükségesnek látják a megkérdezettek. Izgalmas a *szakmai elhivatottság* kérdése is: ez hagyományosan a tanárookra, az orvosokra és a mezőgazdasági diplomásokra volt jellemző – ezt igazolják vissza a BTK-s és a TTK-s hallgatók, de a Mezőgazdaságtudományi, valamint az Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar hallgatói is, mellettük az informatikusok és a fogorvosok látják relatíve fontosnak az elhivatottságot, az orvostanhallgatók kevésbé.

A *széles körű tudás* itt nemcsak szakmai tudást jelent, úgy tűnik, ez is a leendő tanárookra és a gazdaszokra (KTK, AVK) jellemző elvárás. A *határozottság* a jogászok, a műszakiak, a közgazdászok, az orvosok és az Egészségügyi Kar hallgatói esetében emelhető ki. A *precizitás*, nem véletlenül, a műszakiak, a fogorvosok és a jogászok esetében fontos, meglepő, hogy kevésbé az orvostanhallgatók esetében – ugyanakkor kimagaslóan fontosnak tartják a GYFK hallgatói. Kik a *segítőkétszék*? A lista megfelel a szakmai sztereotípiáknak: az Egészségügyi Kar hallgatói, az orvostanhallgatók, a gyógyszerészhallgatók és a GYFK hallgatói tartják az ideális szakember fontos tulajdonságának a segítőkétséget – hasonló a helyzet az *empátia* esetében is. Kik tartják fontosnak, hogy *jó kommunikátor* legyen a választott szakmát művelő személy? A jogász, a fogorvos, a bölcsész és a GYFK-s hallgatók (szociálpedagógusok, óvodapedagógusok és andragógusok). Úgy tűnik, a hallgatóknak az „ideális szakemberre” vonatkozó elvárásai megfelelnek a szakmák professzionalizációs mintáinak. Hogyan látják a hallgatók a választott szakember tudását és képességeit? (2. ábra)

A hallgatók meghatározó módon az *alapos szakmai tudást* emelik ki a végzett szakember tudása és képességei kapcsán – ez azt jelenti, hogy elvárásuk az egyetemi képzéssel kapcsán



2. ábra Milyen tudásra és képességekre van szüksége a végzett szakembernek? (az adott kijelentést választók százalékában)

Forrás: saját szerkesztés

latban az, hogy meghatározó mértékben a szakmai tudás átadását várják a képzés során. Más tudáselemeket, illetve típusokat, szakmai képességeket és kompetenciákat kevésbé tartanak fontosnak. Mindamellettt fontos kiemelni, hogy a kommunikációs képességek és az empátia relatíve fontos összetevője a hallgatók pályaképezésének. Láthatók a különbségek is az „ideális szakemberhez” képest: az ideális szakembert sokkal inkább jellemzik a vázolt „expresszív” és „instrumentális” elemekkel, míg a „végzett szakember” képe igen szikár: legyen szakmailag felkészült, általánosan tájékozott, kommunikáljon jól, és legyen kellően empatikus.

Lássuk a karok sajátosságait. A gyakorlatiasság és az önfejlesztés kivételével szignifikáns különbségek tapasztalhatók a hallgatók között (lásd: *Mellékletek, 4. táblázat*). Az *alapos szakmai tudást* leginkább a gyógyszerész, a fogorvos és az általános orvostanhallgatók, valamint az informatikus hallgatók emelik ki – ez azt is jelenti, hogy extrém módon magas az elvárásuk azt illetően, hogy a képzés során a legjobban készítsék fel őket a választott szakmákra. Az *általános tájékozottság* az Egészségügyi Kar hallgatói mellett a gazdálkodási szakosokat jellemzi, akárcsak az ideális szakember esetében. A jó *kommunikációs készség* listája megegyezik az ideális szakembernél tapasztalttal: bölcsészek, jogász, gazdálkodási szakos hallgatók, valamint a GYFK hallgatói emelik ki a kommunikáció fontosságát. Nincs eltérés az *empátia* esetében sem, amit elsősorban a GYFK hallgatói, az orvostanhallgatók, a fogorvos hallgatók és a bölcsészek választanak. A gyakorlatiasság esetében a könnyebben megválaszolható kérdés, hogy kik nem tartják annyira fontosnak a végzett szakember esetében: a bölcsészek és a GYFK hallgatói. A fejlett *logikai* tudást, vagy a tudás logikai elemeit a Mezőgazdaságtudományi Kar hallgatói, a közgazdász és a jogász hallgatók tartják a többieknél fontosabbnak. A *jogi tudást* vagy a *szakember tudásának jogi összetevőit* nem véletlenül a jogász hallgatók emelik ki, ugyanakkor – meglepő módon, vagy talán nem – leginkább az orvostanhallgatók azok, akik ezt a tudást fontosnak tartják, némiképp hasonlóan a GYFK hallgatóihoz (e kar hallgatói jelentős mértékben tanulnak jogi tárgyakat). Kik látják úgy, hogy a szakember tudása legyen *szintetizáló jellegű*? Az informatikus és a műszaki szakos hallgatók – ez megfelel a szakmai énképnek és a szakmákkal kapcsolatos sztereotípiáknak is. Az *új iránti nyitottságot*, mint a végzett szakember fontos képességét, a fogorvos hallgatók, az informatikusok, a bölcsészek, a műszaki szakosok és az orvostanhallgatók emelik ki leginkább – ez, úgy tűnik, együtt jár az önfejlesztéssel, amit a joghallgatók is fontosnak tartanak.

Összegzés

Tanulmányunkban három kérdés és az ezzel összefüggő feltételezések vizsgálatára vállalkoztunk, a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjához kapcsolódó bevélogatási eljárás eredményeit figyelembe véve.

A kutatás során különösen fontosnak tartottuk a programba került hallgatók társadalmi rekrutációjának vizsgálatát – ez más elemzési keretben alkalmas lehet a hátrányos helyzet és a tehetség viszonyának elemzésére is. A hallgatók rekrutációja kapcsán eltéréseket vártunk a karok rekrutációjában a szülők iskolai végzettsége, a középiskola típusa és a lakóhely alapján. Az eredmények azt mutatják, hogy valóban lényeges eltérések vannak az egyes karok hallgatóinak a társadalmi rekrutációjában a magasabb presztízsű karok hallgatói között magasabb a felsőfokú végzettségű szülők aránya, és ők azok, akik inkább szerkezetváltó középiskolákba jártak. A hallgatók saját szakjukra vonatkozó rangsorolásai is tükrözik az egyes karok családi, társadalmi hátterét, hisz azok a hallgatók taksálták magasabbra saját karukat és szakjukat, akiknek a szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek (a lakóhely esetében is érvényesülnek ezek a különbségek, bár ebben a tanulmányban csak a megyék szerinti megoszlást mutatunk be). „Magasabb presztízsű karnak” azokat a karokat tekintettük, amelyeket a hallgatók az egyetemen belüli rangsorolásban magasabbra soroltak, illetve amelyeknek a végzett szakemberei a foglalkozási presztízhierarchia-ranglistákon kedvezőbb pozíciókat értek el.

Következő állításunk az egyes professziók helyzetére vonatkozott: azt vártuk, hogy lényeges különbségeket tapasztalunk a karok között a professziók intézményesültsége, a professzionalizáció szintje, a félprofessziós folyamatok, a deprofesszionalizáció, illetve a monopolizáció, a kontroll, a hatalomépítés és a társadalmi exkluzivitás hatására. Azt vártuk, hogy egyes karok szakjai inkább a semi-professziók helyzetével, mások a magasabb státussal és professzionalizáltsággal (jól meghatározott szakmai tudás, működő szakmai szervezetek és a professzió általánosan elfogadott normái), míg néhány szak a deprofesszionalizáció folyamatával és tüneteivel jellemezhető (például a státusvesztéssel, a státusbizonytalansággal, a szükséges szakmai tudás gyorsan változó és tendenciátlan sztenderdjeivel, a professzió helyzetének ingadozó megítélésével a professzióon belül és kívül). Ebben az értelemben összefüggést is várhattunk a szakok, szakmák professzionalizáltsága és státusa, valamint a karok státusa között, azaz minél magasabb pozíciójú és presztízű egy szak(ma), annál magasabb a képzőhely, a kar pozíciója és presztízse is. Ez a feltételezésünk *csak részben igazolódott*, korábban magasabb státusú karok hallgatóinak, elsősorban az orvostanhallgatóknak a professzióképe kifejezetten ambivalens. Némileg hasonló a tanárszakok státusvesztése is. Ugyanakkor a műszaki szakok hallgatóinak professzióképe egy ellentétes folyamatról tanúskodik – ez azt mutatja, hogy a szakok és szakmák, professziók státusát nagyon sok tényező alakítja, és ezek között komoly szerepe van a szakma változásainak, és a szakmákra ható gazdasági, társadalmi, munkaerő-piaci és társadalom-lélektani folyamatoknak. Ez is magyarázhatja azt, hogy néhány kar hallgatói esetében valóban érvényesül a várt összefüggés a szakma professzionalizáltsága és státusa között (jogász, fogorvos, gyógyszerész, közgazdász szakos hallgatók).

Harmadik állításunk a rekrutációra, a professziók helyzetére és a professziókhoz szükséges tudásra vonatkozó összefüggésre vonatkozott. Azt vártuk, hogy a szakmához szükséges tudást jobban ismerik azok a hallgatók, akik rekrutációjukat tekintve közelebb állnak a választott szakhoz és szakmához. Ez a feltételezésünk is csak részben igazolódott – a hallgatók professzióképét az „ideális szakember” tudásáról és a gyakorló szakember „praktikus” tudásáról legalább annyira alakítja, hogy a hallgatók másodévesek, és a szakmai szocializáció korai szakaszában vannak, valamint (részben ezzel is összefüggésben) az is, hogy milyen, a szakmákra vonatkozó *sztereotípiákat* ismernek. Az már más kérdés, hogy honnan ismerik ezeket a sztereotípiákat: a képzésből, a professziókról kialakult külső képből, vagy részben „belülről”, azaz a saját társadalmi csoportjuk vélekedéseiből és sztereotípiáiból, elvárásaiból.

IRODALOM

- Balogh László–Fónai Mihály (2003): Tehetség gondozási formák a Debreceni Egyetemen. *Magyar Felsőoktatás*, 13. (4–5–6) 13–15.
- Etzioni, Amitai (Ed.) (1969): *The Semi-Professions and Their Organization*. The Free Press, Macmillan, New York.
- Fónai Mihály (2009): A Debreceni Egyetem Tehetseg gondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése. In: Karlovitz János Tibor (Szerk.): *Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban*. Neveléstudományi Egyesület, Budapest. 49–65.
- Fónai, Mihály (2009): *Students' stereotypes and elements of image of professions at University Debrecen*. Erdei Ferenc V. Tudományos Konferencia. (forthcoming).
- Fónai Mihály–Márton Sándor (2007): A Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatóinak rekrutációja és pályaképének néhány eleme. In: Kissné Korbuly Katalin (Szerk.): *Válogatott tanulmányok III*. DE TEK Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskola Kar, Hajdúböszörmény. 172–181.
- Fónai Mihály–Zolnai Erika–Kiss János (2005): A hallgatók munkaérték preferenciái. In: Pusztai Gabriella (Szerk.): *Régió és oktatás európai dimenzióban*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 190–205.

- Fónai Mihály–Mohácsi Márta (2009): *Szakmai tudás és képességek: különböző aktorok elvárásai*. Erdei Ferenc V. Tudományos Konferencia. (megjelenés alatt)
- Freidson, Eliot (Ed.) (1973): *The Professions and their Prospects*. Sage Publications, Beverly Hills/London.
- Freidson, Eliot (1986): *Professional Powers*. University of Chicago Press, Chicago.
- Ganzeboom, H. G.–Treiman, D. (1996): Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research*, 25, 201–239.
- Gazsó Ferenc (1997): A társadalmi folyamatok és a felsőoktatás. *Eszmélet*, 4.
- Kocsis Mihály (2002): A tanárképzés rekrutációs háttere, 1986–2000. *Iskolakultúra*, 11. 3–23.
- Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. In: *Tudás menedzsment*. Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, III. évf./2, Nov. 28–50.
- Larson, Magali Sarfatti (1977): *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London.
- Léderer Pál (Szerk.) (1977): *Foglalkozások presztízse*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Márton Sándor–Mező Ferenc–Balogh László–Fónai Mihály (2006): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja és beválogatási szempontjai. In: Balogh László–Mező Ferenc–Tóth László (Szerk.): *A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának II. Konferenciája. Tanulmányok*. Debreceni Egyetem, Debrecen, 7–12.
- Parkin, F. (1979): *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio*, 1. 79–94.
- Treiman, D. (1977): *Occupational prestige in Comparative Perspective*. Academic Press, New York.
- Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária (Szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97*. Okker Kiadó, Budapest. 145–176.
- Szántó Zsuzsanna–Susánszky Éva (2002): *Orvosi szociológia*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Székelyi Mária–Csepeli György–Örkény Antal–Szabados Tímea (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Váriné Szilágyi Ibolya (1981): *Fiatal értelmiségiek a pályán*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

MELLÉKLETEK

1. táblázat A DETEP első kiválasztási lépcsőjébe került hallgatók megoszlása karok szerint*

Kar	Fő	Százalék
Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar	239	7,5
Állam- és Jogtudományi Kar	195	6,1
Általános Orvoskar	274	8,6
Bölcsészettudományi Kar	511	16,1
Egészségügyi Kar	253	7,9
Fogorvostudományi Kar	39	1,2
Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar	133	4,2
Gyógyszerésztudományi Kar	48	1,5
Informatikai Kar	110	3,5
Közgazdaságtudományi Kar	172	5,4
Mezőgazdaságtudományi Kar	283	8,9
Műszaki Kar	220	6,9
Népegészségügyi Kar	13	0,4
Természettudományi Kar	689	21,37
Összes	3183	100,0

* Az egyes karok adatait a karok alapítása óta közöljük

2. táblázat A hallgatók megoszlása a középiskola típusa szerint, százalékban

Kar	Négyosztályos gimnázium	Hatosztályos gimnázium	Nyolcosztályos gimnázium	Szakközépiskola	Ifjúsági tagozat
AVK	38,8	31,8	9,3	18,7	0,5
ÁJK	48,5	35,5	8,3	4,1	1,2
ÁOK	46,4	36,5	12,9	0,4	0,0
BTK	44,4	36,5	8,8	6,8	0,9
EK	54,0	17,4	5,4	24,1	3,1
FOK	51,4	29,7	8,1	0,0	0,0
GYFK	41,9	24,8	2,9	23,8	1,9
GYOK	54,5	31,8	11,4	4,5	0,0
IK	45,5	17,3	2,7	31,8	0,0
KTK	44,3	26,4	9,3	17,1	3,6
MTK	39,5	36,3	4,9	14,4	0,8
MK	33,1	8,4	2,8	52,2	2,2
NK	76,9	0,0	0,0	15,4	7,7
TTK	41,7	36,7	9,2	8,0	0,9
Összes	43,8	30,6	7,8	14,4	1,2

3. táblázat „Milyen egy jó...(szakember)” – az ideális szakember képe, karonként (az adott kijelentést választók százalékában) – az első tíz válasz

Kar	Szakmai- lag fel- készült	Tájé- kozott, nap- rakész	Rugal- mas	Elhiva- tott	Széles körű tudás	Határo- zott, talp- raesett	Precíz	Segítő- kész	Empa- tikus	Jó kapcsolat- teremtő, kommuni- kációs képességű
ÁJK	37,9	35,9	18,5	6,2	7,7	16,4	11,3	7,2	3,1	11,8
ÁOK	43,1	27,7	19,7	7,7	8,4	10,9	7,3	13,5	13,9	8,8
AVK	41,0	49,0	18,4	11,7	13,0	7,9	4,2	4,6	0,8	6,7
BTK	32,5	37,0	26,6	12,5	9,2	6,7	2,0	7,2	11,7	10,6
EK	34,8	22,1	26,5	5,9	5,1	13,8	6,7	19,0	17,4	7,1
FOK	38,5	23,1	15,4	12,8	5,1	–	25,6	10,3	10,3	12,8
GYFK	15,8	29,3	21,8	6,0	3,8	8,3	1,5	17,3	26,3	16,5
GYTK	35,4	35,4	12,5	8,3	10,4	6,3	43,8	22,9	6,3	6,3
IK	48,2	23,6	1,8	14,5	13,6	4,5	10,0	9,1	2,7	4,5
KTK	33,1	50,0	25,0	8,1	13,4	11,0	9,3	0,6	1,2	7,6
MK	28,6	33,2	16,4	9,5	3,2	13,2	15,9	4,1	1,8	4,5
MTK	34,6	43,1	25,8	13,4	7,8	6,7	3,5	3,9	2,8	1,8
TTK	33,1	30,2	23,8	12,8	12,2	7,5	10,7	5,2	3,3	4,1
ÖSSZES	34,6	34,2	21,9	10,6	9,3	9,1	8,2	8,0	7,3	7,1

4. táblázat „Milyen tudásra és képességekre van szüksége a... (végzett szakembernek)” (az adott kijelentést választók százalékában) – az első tíz válasz

Kar	Alap- szak- mai tudás	Általá- nos tájéko- zottság	Kom- muni- kációs képessé- gek	Empá- tia	Gya- korlati- asság	Fejlett logika	Jogi tudás	Szinte- tizáló tudás	Új iránti nyitott- ság	Önfej- lesztés
ÁJK	47,7	10,3	12,8	3,6	7,7	4,6	11,8	–	2,1	5,1
ÁOK	60,9	3,3	9,5	17,9	6,6	2,2	23,0	2,9	5,5	6,6
AVK	42,3	12,6	10,5	0,8	4,6	1,3	1,7	0,8	3,3	1,7
BTK	47,6	9,0	14,9	12,1	3,1	1,0	1,8	1,8	6,3	2,3
EK	52,6	17,4	8,3	20,2	6,3	1,6	3,2	–	2,4	5,1
FOK	89,7	2,6	10,3	15,4	5,1	–	–	–	10,3	5,1
GYFK	24,8	6,8	15,0	20,3	3,8	–	6,8	0,8	3,0	1,5
GYTK	68,8	8,3	4,2	4,2	6,3	–	–	2,1	–	8,3
IK	70,0	10,9	3,6	4,5	7,3	0,9	0,9	11,8	9,1	7,3
KTK	47,1	10,5	11,0	1,2	5,2	4,7	1,7	3,5	2,3	1,2
MK	50,5	5,9	6,8	0,5	7,7	2,3	–	15,0	5,5	3,6
MTK	51,2	8,5	7,1	–	7,1	26,9	1,8	1,4	2,1	3,9
TTK	48,6	9,9	3,5	1,2	7,8	2,2	0,7	7,4	2,5	4,1
ÖSSZES	50,2	9,5	8,9	7,0	6,1	4,2	4,1	4,0	3,8	3,8

A GYERMEKGONDOZÁSI IDŐSZAKBAN SZERZETT DIPLOMA HATÁSA A SZAKMAI MOBILITÁSRA

A felnőttkori tanulásról szóló döntések egyik legmeghatározóbb tényezője a munka világából érkező kihívásoknak való megfelelés, amikor a tanulási befektetések jövőben realizálódó hasznát többek között a magasabb jövedelemben, kedvezőbb munkaerő-piaci státusban látják a döntéshozók. A permanens tanulás szerepe azonban olyan életpálya-szakaszokban is kiemelkedő, amikor gazdaságilag nem aktív a tanulás valamely formáját végző egyén, ide tartozik a gyermekszülést követő munkaerőpiac-elhagyás időszaka. A gyermekvállalás miatt ideiglenesen inaktívvá válók képzését az a felismerés teszi szükségessé, hogy a fizetett munkától távol töltött időszak erodálja a megszerzett tudást és a meglévő kompetenciákat, s ez erőteljesen hátráltatja a reintegráció folyamatát.

Kutatásunkban a gyermekgondozási ellátásokat (gyermekgondozási díj, gyermeknevelési segély és támogatás) igénybe vevők közül azokat a nőket vizsgáljuk, akik a szakmaiságukat erős hátrányokat felsőfokú továbbtanulással kompenzálták. A hallgatók tanulási aspirációjának, tanulmányi eredményességének vizsgálatakor azonban különbséget teszünk a megelőző tanulmányi életpálya tekintetében. Feltételezzük ugyanis, hogy a felsőfokú tanulást korábban elhalasztó, középfokú végzettséggel rendelkezők, és a felsőfokú tapasztalatokkal rendelkező hallgatók eltérő tanulmányi eredményességgel és hozamokkal számolhatnak a tanulmányi befektetéseket követően.

A társadalmi háttér szerepe a tanulmányi befektetésekből

Az emberitőke-beruházás Schultz nevéhez fűződik, aki a beruházás céljának különféle képességek és a tudás megszerzését tekintette, amelyek előkészítik a jövőbeli szükségletkielégítést, és növelik a majdani jövedelem nagyságát. (Schultz, 1998) A majdani jövedelmeknek kompenzálniuk kell a ráfordításokat, ezért a beruházónak tisztában kell lennie a hosszú távú befektetések várható hasznával. Schultz megállapításaira építve Becker (1964) megalkotta a racionálisan cselekvő egyén beruházási stratégiáját, ahol a beruházás addig tart, amíg a befektetés hozadékrátája egyenlővé válik a költségekkel, a hozadékráták kiegyenlítődése pedig nem független a piaci és családi erőforrásoktól. Az emberi tőkébe való befektetés hozadéka a jobban fizetett állásban, a magasabb társadalmi státust adó munkában és a világ megismerésének élvezetében nyilvánul meg. (Coleman, 1998) A tanulást Boudon (1998) szintén beruházásként fogja fel, amelynek a jelenben költségei jelentkezők, de a jövőben haszonnal jár. A képzési beruházásra természetesen hatást gyakorolnak a beruházó anyagi feltételei, iskolázottsága, háttére.

A kisgyermeket nevelők felsőfokú tanulmányaira fordított beruházásainak vizsgálatához alkalmazott elméletünk az eltérő társadalmi helyzetből származó oktatási egyenlőtlenségre magyarázatot adó kulturális reprodukció. (Bourdieu, 1978) Nemcsak az iskola által jutalmazott viselkedési formák, a nyelvi és kommunikációs készségek és a kultúrához való viszonya fakad a szülők kulturális tőkéjéből, hanem az idővel kapcsolatos diszpozíciók és a tanulással kapcsolatos aspirációk, amelyek nagysága eltér a különböző társadalmi osztályokba tartozó családoknál, és ebben a tekintetben a kisgyermeket nevelő hallgatók heterogenitása is bizonyos. Az egyenlőtlenségek újratermelődése abból adódik, hogy a szülőknek az isko-

larendszerhez való viszonya révén az egyes osztályok és az iskola közötti objektív viszony reprodukálódik. Ennek eredményeként a társadalmi struktúrában elfoglalt helyüket megtartják vagy javítják, ezáltal az iskolarendszer nem csökkenti, hanem újratermeli és legitimálja a különböző társadalmi háttérű családokból érkezők különbözőségeit.

Az iskolában végzett munka megtérülése *Bourdieu* (i.m.) elméletében a család által befektetett kulturális tőkétről függ, ami az iskolai siker eredője. A származás iskolai teljesítményre gyakorolt hatásából az következik, hogy a családi háttér befolyásolja a továbbtanulást is, annak irányát és az elérhető legmagasabb iskolai végzettséget. (*Gazsó, 1976, Ferge, 1980*) A tanuló egyének teljesítményére kedvező hatással bír a generációkat összetartó zárt kapcsolati hálózat, amelynek kohézióját *Pusztai* (2004) kutatásaiban a vallásosság teremtette meg. A kulturális klíma és a származás meghatározó szerepe különösen a középfokú továbbtanulási döntésekben mutatkozik meg, amikor azok irányát – akadémiai típusú gimnázium vagy szakképző intézmények – befolyásolja. (*Bukodi, 2000, 13.*) Az életpálya-hipotézisnek nevezett elképzelés szerint a középiskola-választás a szülők elképzeléseitől és lehetőségeitől függ, de a szülői hatás a felsőbb szintű továbbtanulási döntéseknél már csökken. (*Bukodi, i.m., 15.*) Ez következhet a fiatalok önállósodásából, függetlenebbé válásából, de a felsőoktatásba kerültek esetében működhet egy szelekciós mechanizmus, amely eleve kiszűri a kedvezőbb származási háttérű fiatalokat.

A tanulásba történő befektetések jövőben realizálódó megtérülését rendszerint alulértékelő, alacsonyabb társadalmi státussal rendelkező szülők a középfokú továbbtanulást illetően kockázatkerülő magatartást tanúsítanak, mivel hajlamosabbak a szakmai végzettséget is adó intézményeket választani, amelyek nem juttatják ugyan őket magasabb pozícióba, de ezzel a munkaerőpiacon kevesebb kockázatot vállalnak. (*Boudon, i.m.*) A diploma megszerzésénél azonban nem látnak kockázatot, hanem éppen ellenkezőleg, az előrelépés lehetőségeként tekintenek rá. *Mollenhauer* (1974) a tanulmányi sikeresség és az értékorientációk kapcsán mutatta ki ezt az alsóbb osztályokra jellemző beállítódást, amely az igények jelenbeli kielégítését nem halasztja el egy jövőbeni, de magasabb haszon érdekében, míg a magasabb rétegekre a jövőorientáltság jellemző. A jövőorientált egyének ezzel ellentétben olyan habituális és más preferenciákat alakítanak ki, amelyeknek hasznosabb következményei vannak a jövőben. (*Becker, 1998, 111.*) A képzelőerő-tőke kifejlesztésének nevezett elgondolás abból indul ki, hogy az egyént a jövőbeni hasznosságról szóló jelenlegi döntésében az is befolyásolja, mennyire tudja elképzelni a jövőbeni hasznosságait. A képzelőerő-tőke (*Becker, 1998, 109.*) befolyásolja a jövő hasznosságának megítélését, és befolyásolja a jelenlegi és jövőbeni döntéseket. Sok esetben az egyének éppen azért értékelik alul a várható hasznot, mert a jövő elképzelésében nehézségekbe ütközik, tipikusan ilyenek a kevésbé iskolázottak. Ezen a ponton találkozunk *Becker* és *Boudon* elmélete az aluliskolázottak jövőbeni elképzeléseiről, amit *Becker* a képzelőerő-tőke hiányosságának tud be, *Boudon* pedig a jelen preferálásának és kockázatkerülésnek.

A kisgyermeket nevelők felsőfokú tanulmányait feltáró kutatás

A kisgyermeket nevelők tanulmányi befektetéseit és hozamait egy olyan longitudinális kutatásban vizsgáltuk, amelyben az egyetemi és főiskolai tanulmányokat folytató hallgatókat a tanulási döntésektől a diploma munkaerő-piaci hasznosításáig kísértük végig. A gyermekgondozási szabadságon lévők a társadalom nehezen elérhető, sajátos, rejtőzködő csoportját alkotják, ezért a mintavétel módszerét és módját alaposan elő kellett készíteni.

Két regionális beágyazottságú felsőoktatási intézmény – a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola – kisgyermeket nevelő hallgatói alkották a mintavételi keretet. A gyermeknevelési ellátásban részesülő hallgatók gyermekgondozási kötelezettségeikből adódóan a levelező tagozatot választják legnagyobb arányban, ezért ennek a részidős képzési formának a

hallgatóságát tekintettük megfelelőnek a mérítéshez. A populáció nehéz elérhetősége és az adatvédelmi szabályok tiszteletben tartása végett a tanulmányi osztályok adatbázisait alapul vevő, véletlen kezdőpontú szisztematikus mintavétel alkalmazása tűnt célszerűnek. A kutatás első hulláma 2006-ban zajlott, amikor a két felsőoktatási intézményben tanulmányokat folytató, gyermekgondozási ellátásban részesülő hallgatókat kerestük meg. A mintavételi keretbe került hallgatókhoz postai úton jutott el az önkitöltős kérdőív, és 226 db érvényes kitöltött kérdőív érkezett vissza (38%-os válaszolási arány). A kohorszvizsgálat második fázisában, 2009 tavaszán olyan munkavállalókat kerestünk fel, akik a gyermekgondozási szabadság alatt az említett intézmények egyikén felsőfokú oklevelet szereztek, és legalább egy éve újból munkába álltak. Ebben az esetben nem támaszkodhattunk adatbázisra vagy nyilvántartásra, ezért nem valószínűségi kiválasztással folytattuk a kutatást, hanem a hólabda módszerrel. 121 fő kérdezőbiztosok közreműködésével töltötte ki a kérdőíveket.

A gyés, gyed alatt végzett tanulmányokat megelőző iskolai végzettség szerint két almintát hoztunk létre, a korábban felsőfokú végzettséggel rendelkezőket diplomásoknak, az érettségizetteket nem diplomásoknak neveztük el. A kulturális reprodukció elmélete alapján azt vártuk, hogy a jellemzően kedvezőbb kulturális klímájú családokból érkező, magasabb alapképzettséggel rendelkező hallgatók felsőfokú tanulmányaik során és azt követően eredményesebben konvertálják tudásukat a munkaerőpiacon. A családi háttér változatlanul erőteljes hatást gyakorol a gyermek iskolázottságára, ami pedig kedvezőbb munkaerő-piaci körülményeket feltételez. Ezért úgy véljük, hogy a diplomások csoportjába tartozó egykori hallgatók sikeresebben, eredményesebben teljesítettek a munkaerőpiacon a diploma megszerzését és a reintegrációt követően, mint a felsőfokú tapasztalatokat korábban nélkülöző nem diplomás megkérdezettek.

A 2006-ban végzett kutatás eredményeinek feldolgozása során, előzetes feltételezéstünknek megfelelően, markáns különbségek rajzolódtak ki a folyamatban lévő tanulmányokat megelőzően megszerzett iskolai végzettség alapján, ezért vizsgálatainkat két almintára bontva – a korábban diplomát szerzett és diplomát nem szerzett hallgatókra – végeztük. A kisgyermeket nevelők között a felsőfokú intézménybe történő jelentkezéskor fennálló, és a tanulmányok alatt is kimutatható, de halványodó esélyegyenlőtlenségek továbbélését feltételeztük a munkaerő-piaci megtérülést vizsgáló kutatásban (2009).

A felsőfokú tanulmányok kezdetén és a tanulmányok alatt fennálló esélyegyenlőtlenség vizsgálata

A kulturális egyenlőtlenségek továbbéléséhez első lépésként a tanulmányok elején fennálló egyenlőtlenségek bemutatására került sor, amikor felvázoltuk a két almintába tartozó egykori hallgatók demográfiai háttérváltozóiból adódó különbségeket. A két minta összehasonlítását az *1. táblázatban* tüntettük fel, amelyben nemcsak a társadalmi háttérre utaló változókat jelentettük meg, hanem a táblázat második részében a tanulmányi eredményességre utaló tényezőket is. A szignifikanciaszintek alapján jól látható a kutatás első hullámában megkérdezett, tanulmányaikat végző hallgatók heterogenitása a társadalmi háttér szempontjából, míg a kohorszvizsgálat folytatásában részt vevő, tanulmányait befejezett munkavállalók társadalmi háttere homogénnek mondható. Az utóbbi vizsgálatban tehát kevésbé kellett számolnunk a kulturális esélyegyenlőtlenséggel, s ez előrevetítette annak lehetőségét, hogy a tanulmányok alatt és azt követően sem tapasztalunk nagyfokú eltérést a két almintá között.

A kutatás második fázisában felvett mintában, ahol kisebb kulturálistőke-különbségekkel kellett számolnunk, a tanulmányi eredményességben sem tapasztaltunk jelentős eltéréseket. A diploma minősítése, a nyelvtudás foka, a diplomaszerezés körülményei nem diplomások és diplomások esetében közel azonosak voltak, de az intézményválasztásban szignifikáns a különbség: a diplomával rendelkezők végeztek magasabb szintű, egyetemi képzésben, míg a fel-

1. táblázat A 2006-ban és 2009-ben végzett kutatás alanyai demográfiai és tanulmányi jellemzőinek összehasonlítása, megelőző iskolai végzettség szerint

Demográfiai és tanulmányi jellemzők	2006			2009		
	Nem diplomás (N=104)	Diplomás (N=122)	p	Nem volt diplomás (N=61)	Diplomás volt (N=60)	p
Családi állapot	jellemzően férjhezett	jellemzően férjhezett		jellemzően férjhezett	jellemzően férjhezett	
Gyermekek száma	jellemzően egy, de több nagycsaládos	jellemzően egy	**	jellemzően kettő	jellemzően kettő, de több nagycsaládos	
Lakóhely	jellemzően kisváros	jellemzően nagyváros		jellemzően nagyváros	nagyváros és kisváros	
Apa iskolai végzettsége	jellemzően alsófokú, felsőfokú: 10%	jellemzően alsó- és középfokú, felsőfokú: 20%	**	jellemzően alsófokú, felsőfokú: 19%	jellemzően alsó- és középfokú, felsőfokú: 14%	
Anya iskolai végzettsége	jellemzően alsófokú, felsőfokú: 7%	jellemzően középfokú, felsőfokú: 22%	***	jellemzően alsó- és középfokú, felsőfokú: 10%	jellemzően középfokú, felsőfokú: 20%	
Házastárs (élettárs) iskolai végzettsége	jellemzően középfokú, felsőfokú: 20%	jellemzően közép- és felsőfokú (45%)	***	jellemzően közép- és felsőfokú (39%)	jellemzően felsőfokú (58%)	*
A diplomát adó intézmény neve	DE: 39%, NYF: 61%	DE: 56%, NYF: 44%	**	DE: 59%, NYF: 21%	DE: 80%, NYF: 20%	*
Utolsó fél-év átlaga, a diploma minősítése (alminta átlaga)	3,67	4,16	**	4,02	4,17	
Abszolutóriumot követő diplomaszerezés	(nem végeztek)	(nem végeztek)		azonnal diplomát szerzett 85%	azonnal diplomát szerzett 88%	
Nyelvtudás	idegen nyelvet beszél: 46%	idegen nyelvet beszél: 85%	***	idegen nyelvet beszél: 85%	idegen nyelvet beszél: 88%	
Államilag elismert nyelvvizsga	legalább egy állami nyelvvizsga: 17%	legalább egy állami nyelvvizsga: 50%	***	legalább egy állami nyelvvizsga: 65%	legalább egy állami nyelvvizsga: 53%	

* sign.=0,05-0,01 ** sign.=0,01-0,001 *** sign.=0,000

sőfokú továbbtanulást felnőttkorra halasztók jellemzően a főiskolát választották. A felnőttkorban végzett felsőfokú tanulmányok esetében tehát azt tapasztaltuk, hogy a felnőttkori tanulási sikerességet meghatározza a származás és az egyén családi háttere, kulturális klímája. Az első kutatás során megkérdezettek iskolai végzettsége szerinti bontásban markáns eltérések adódtak a tanulmányok megkezdésekor és a tanulás folyamán, a második adatbázisban szereplő két almintá tagjai hasonló kulturális paraméterekkel indultak, s a felsőfokú tanulmányok terén is hasonlóan teljesítettek.

A tanulmányi eredményességet tovább vizsgálva figyeltük meg a tanulás mögött meghúzódó indítékok jellegét a 2009-ben megkérdezett nők esetében. Az előző kutatáshoz hasonlóan ebben a kérdőívben is érdeklődtünk a tanulmányok megkezdése mögött húzódó motívumokról, amelyekről a korábbiakban megállapítottuk, hogy a diplomásokat inkább a belső, a nem diplomásokat jellemzően a külső ösztönző erők vezették az iskolapadba, de mindkét csoport esetében fontos volt a munkaerő-piaci boldogulás. A második mintában a belső motívumok (szakmai érdeklődés, tanulás szeretete, egyéni ambíciók) mindkét csoportot közel azonos arányban készítették a felnőttkori tanulásra, az összmintát tekintve itt is elmondható a primer indítékok vezető szerepe (százfokú skálán 90 felett). A leggyengébb ösztönzés ezúttal is a közvetlen környezettől származott (60 alatt), de a nem diplomások esetében a korábbiaktól eltérően kevésbé érezhető a diplomásokhoz képest meghatározóan több biztatás a szülők részéről. Meghatározó különbséget a diploma megszerzése ($p=0,01$) és a könnyebb elhelyezkedés ($p=0,02$) esetében tapasztaltunk, mindkettő a korábban diplomával nem rendelkezőkre jellemző, a többi munkaerőpiacra vonatkozó indíték közel azonos arányban oszlott meg.

Ezek az eredmények arra hívják fel a figyelmünket, hogy a két almintában a belső motívumok tekintetében akkor jelent meg jelentős különbség, ha meghatározó kulturális egyenlőtlenségek álltak fenn a két csoport tagjai között: a 2006-os vizsgálatban a szignifikánsan eltérő háttérű csoportok közül a diplomával rendelkezők bírtak nagyobb intrinszc ösztönző erővel, míg a 2009-ben készült felmérésben, ahol nincs jelentős eltérés a két almintá kulturális tőkéjéi illetően, a belső motívumok egyformán fontosak. Ebből arra következtethetünk, hogy a felnőttkori tanulást serkentő, éltető belső motiváció szorosan összefügg a felnőtt származási és saját családjának háttérjellemezőivel és kulturális klímájával.

A 2009-es mintában a nem diplomások esetében hiányzó belső motivációk azonban megjelentek, mindkét csoport tagjai a tudásra mint értékre tekintenek. Ezt ugyancsak a hasonló családi háttérjellemezőkkel magyarázhatjuk, emellett szól az a tény is, hogy a családtagoktól érkező ösztönzés intenzitása ebben az esetben közel azonos, míg az előző vizsgálatban a nem diplomások szülei és társai sokkal erőteljesebben biztatták gyermekeiket a tanulásra. A kezdeti ösztönzés azonban a tanulmányok alatt erőteljesen meggyengült, a diplomások családtagjai ezzel szemben nagyfokú segítséget nyújtottak a háztartási és gyermekgondozási teendőkben. Ebben a mintánkban a diplomások és nem diplomások családtagjai nemcsak a tanulmányok megkezdésekor mutattak magatartásbeli hasonlóságot, hanem a tanulmányok végzése alatt is: mindkét almintá tagjainak fele nagyon erőre értékelte a férfi társak által nyújtott támogatást (öt fokú skálán ötös érték), a szülők mintegy 40%-a segédkezett hasonló módon. Úgy tapasztaltuk tehát, hogy a korábbi kutatáshoz képest kisebb kulturális egyenlőtlenségekkel induló hallgatók háttérében kisebb mértékű különbségek rajzolódtak ki a befektetési stratégiákban, és a nem diplomások esetében korábban tapasztalt rövid távú családi befektetések ebben a mintában hosszú távúnak bizonyultak.

A tanulásba történő beruházás megtérülése a gyermekgondozási időszakot megelőző alapképzettség szerint

A gyermekgondozási időszakot megelőzően szerzett különböző végzettségű hallgatói csoportok különböző mértékű tanulási megtérülését vártuk, úgy gondoltuk, hogy a jellemzően kedvezőbb kulturális klímájú családokból érkező, magasabb alapképzettséggel rendelkező hallgatók felsőfokú tanulmányaik során és azt követően eredményesebben konvertálták tudásukat a munkaerőpiacon. A tanulmányi befektetések megtérülését azon rövid időszakban mértük, amely a reintegrációt követően eltelt, függetlenül attól, hogy a diplomaszerezés után közvetlenül munkába állt a válaszadó, vagy továbbra is inaktív maradt (ebben az esetben is a reintegrációt követő éveket vesszük figyelembe). A korábbiakhoz hasonlóan, a munkaerőpiacon bekövetkezett olyan pozitív változásokat tekintettük a tanulásba történő befektetések hozamának, amelyek kapcsolatba hozhatók az újabb végzettség megszerzésével. Idetartoznak a munkába való visszatérés körülményei, az elhelyezkedés sikeressége, az eredeti vagy az új állás munkaköre és juttatásai.

A munkavállalók foglalkozási mobilitását aszerint határoztuk meg, hogy a gyermekvállalás miatt megszakított szakmai életútban milyen változást idézett elő a felsőfokú végzettség megszerzése, milyen változások történtek (vagy nem történtek) a pozíció és beosztás tekintetében. A szándékolt inaktív életszakasz előtti és az azt követő változásokat vettük figyelembe, és ennek alapján a válaszadókat besoroltuk a lefelé mobil, a felfelé mobil és az immobilak közé. Lefelé tartó mobilitásúnak feltételeztük azokat a munkavállalókat, akik a reintegrációt követően az előzőnél alacsonyabb beosztásba kerültek, kisebb jövedelemre tettek szert, vagy alacsonyabb presztízsű álláshoz jutottak. Ezzel szemben a felfelé mobilitás jellemzőjének tartottuk a magasabb presztízsű és státusú állást elnyerőket, ami magasabb fizetéssel, kedvezőbb munkakörülményekkel jár, vagy az eredeti munkahelyükön tettek előrelépést a ranglétrán. Változatlan helyzetűnek tekintettük azokat, akik a diplomaszerezést és reintegrációt követően a munkaerőpiac elhagyását megelőző beosztásukba hasonló feltételekkel tértek vissza, tehát megőrizték eredeti pozíciójukat és nem kerültek rosszabb helyzetbe, viszont az eltelt néhány évben még nem tapasztaltak pozitív változásokat szakmai életútjukban.

A rendszerváltást követő tizenöt év társadalmimobilitás-vizsgálatából kiderül, hogy a társadalmi helyzetet a munkából való kiszakadás jobban veszélyezteti, mintha a munkaerőpiacon marad – akár még rosszabb foglalkozási pozícióban is – a munkavállaló. (Kolosi-Róbert, 2004, 70.) A megszakított foglalkozási pályájú munkavállalók között nagyobb arányban mutatkozott lefelé mobilitás, a nőkre pedig általánosan igaz, hogy ritkábban mobilak felfelé, mint a férfiak. A gyermekgondozási időszakot követő mobilitásvizsgálat tanulsága szerint pedig a munkavállalók többsége immobilnak mutatkozott, a korábbi munkakörbe tért vissza. (Harcsa, 2008) Ennek ellenére mi arra számítottunk, hogy a gyermekgondozási szabadságot megelőzően már diplomát szerzett nőket javarészt a felfelé mobilak között találjuk, míg a diploma nélkülieket a változatlan helyzetűek (esetleg néhányukat a lefelé mobilak) táborában.

2. táblázat A diplomaszerezést és reintegrációt követő foglalkozási mobilitás előző iskolai végzettség szerint (százalék) (N=105)

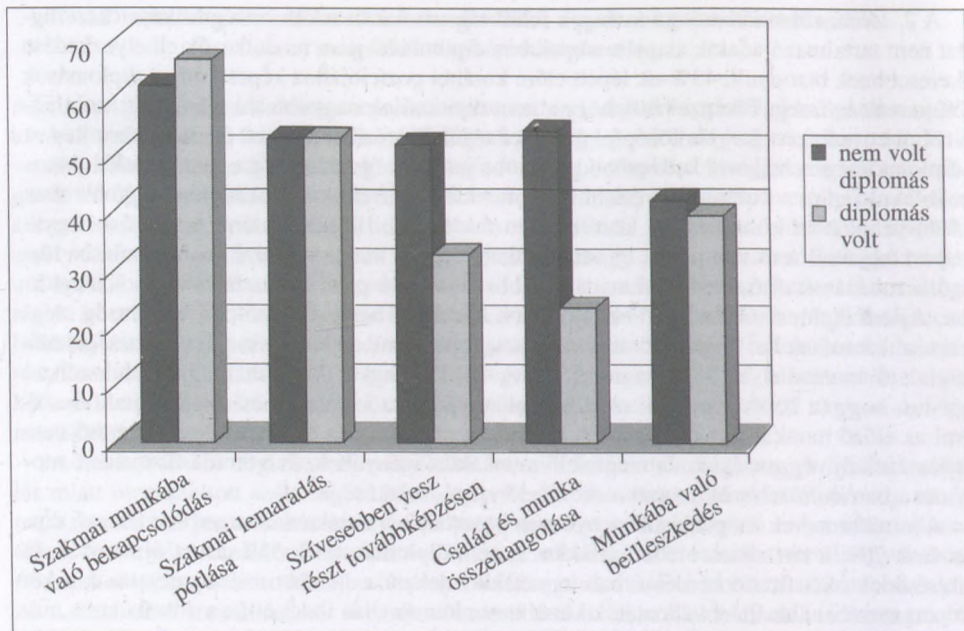
Foglalkozási mobilitás	Nem volt diplomás	Diplomás volt
Felfelé	43,1	31,5
Változatlan	56,9	68,5
Lefelé	0	0
Összesen	100	100

A 2. táblázatban látható eredmények felülírták várakozásunkat: a szignifikáns összefüggést nem tartalmazó adatok alapján a korábban diplomával nem rendelkezők elhelyezkedése sikeresebbnek bizonyult, 43%-uk lépett előre korábbi pozíciójához képest, míg a diplomások 32%-a tette ezt meg. Elképzelhető, hogy a nem diplomások nagyobb arányú felfelé mobilitása abból következett, hogy a középfokú végzettségük birtokában végzett munkájukhoz képest a diploma megszerzésével kedvezőbb pozícióba jutottak, így az első megtett lépésük „hosszabb” volt, mint a korábban is értelmiségi munkát végző diplomásoké, akik nagyobb részt (69%) változatlan körülmények között dolgoztak tovább. Lefelé történő mobilitásra egyik csoport tagjainál sem volt példa, ez azt mutatta, hogy az inaktív időszakban a tanulásba történő beruházások első megtérülése – a korábbi munkaerő-piaci státusz megőrzése – megtörtént. A nem diplomások kedvező előrejutását a korábban hiányzó felsőfokú végzettség megszerzésének tudtuk be. Figyeljük meg, vajon nagyobb számban kerestek-e új végzettségüknek megfelelő munkahelyet vagy munkakört? A kérdőív egyik kérdése alapján elmondható ugyanis, hogy (a 2006-os vizsgálathoz hasonlóan) jellemzően a diplomások kívántak visszatérni az előző munkahelyükre a szülési szabadság után, míg az új lehetőségeket kereső nem diplomások új végzettségüknek megfelelő munkakört igényeltek, és a tanulásához vezető motívumokban is erősebbnek mutatkozott az előrelépés lehetősége.

A korábbi tervek megvalósulása nyomon követhető: a munkaviszonnyal rendelkező diplomások 70%-a tért vissza eredeti állásába, a nem diplomásoknak 55%-a. Az új munkahely keresésének okát firtató kérdéssorban ugyanakkor jelentős eltérést nem tapasztaltunk a két csoport esetében, az állást változtatók közül hasonló arányban indokolták a döntésüket a magasabb fizetéssel vagy felsőfokú végzettséghez mért munkakörrel járó feladatvállalással. Két, egymással összefüggő területen mutatkozott nagyobb eltérés: a kedvezőbb munkaidő, valamint a család és a munka összeegyeztethetősége a nem diplomásokat készítette inkább munkahelyváltásra, úgy tűnik tehát, hogy a tanulásba történő befektetések a munkán keresztül a magánéletben is megtérültek, különösen a korábban alacsonyabb munkaerő-piaci státuszban dolgozó nem diplomások esetében.

A korábbi munkahelyre visszatértek tapasztalatait megvizsgálva – az állásváltoztatókhöz hasonlóan – nem találtunk jelentős eltérést két almintánk között. Mindkét csoport tagjai hasonló arányban (közel 40%) érezték úgy, hogy egyelőre nem történt komolyabb változás a korábbi munkavégzéshez képest, de mindkét esetben közel 20%-uk számolt be a munkafeltételek kedvező változásáról. A diplomások között több olyan nőt találtunk, akit a reintegráció után előléptettek, és fizetésemelést is kaptak (43%, szemben a nem diplomások 30%-ával), a nem diplomások között azonban mintegy 10 százalékkal magasabb azok aránya, akik jövedelememelkedés nélkül feljebb léphettek a ranglétrán. A kollégák viszonyulása az új végzettséggel visszatért munkaerőhöz mindkét csoportban hasonló mértékűnek mondható, kevés ellenzője akadt az inaktív évek alatti tanulásnak, illetve kevesen tartották szükségtelennek a felsőfokú végzettségű munkaerő visszatérését. Egy tekintetben találtunk eltérést: a diplomásokra igaz inkább, hogy a munkahelyen szükség volt a magasabb kvalifikációra, a nem diplomások esetében ez kevésbé mondható el; ezek szerint a munkahelyi elvárások kevésbé motiválhatták a diplomával nem rendelkezőket a tanulmányi beruházásokban.

A munkába történő visszatérés és a felsőfokú tanulmányok közötti kapcsolatot kutatva felállítottunk egy értékskálát, ahol a tanulás megtérülését váró területeket soroltuk fel, az 1. ábrán a magasra értékelt (négyes, ötös pontszámot elért) válaszok alapján tüntettük fel a kialakult sorrendet. Az összes válaszadót tekintve az inaktív évek alatt végzett tanulmányok hatása leginkább a munkavégzés szakmai területén érződött; a megkérdezettek 70–80%-a érezte úgy, hogy a kiesett évek alatt folytatott tanulás segítette a szakmai munkába való bekapcsolódást vagy a lemaradások pótlását. A nem diplomások magas arányban nyilatkoztak úgy, hogy a korábbinál szívesebben kapcsolódnak be a szakmájukat érintő felnőttoktatásba, képzésbe. Ezt kiemelten fontos eredménynek tartottuk, amely bizonyítja a gyermekvállalás miatt bekövet-



1. ábra A felsőfokú tanulmányok hatása a munkavégzésre előző iskolai végzettség szerint (százalék) (N=120)

kezett munkaerőpiac-elhagyás időszakában végzett tanulmányok szükségszerűségét, a tanulási beruházás megtérülését a reintegrálódás pillanatában. A felsőfokú tanulmányokba történő beruházás tehát nemcsak a munkavállaló, hanem a munkaadó oldalán is megtérült a gyors és zökkenőmentes, többletköltséget (betanítás, átszervezés stb.) nem igénylő reintegráció során.

A bemutatott eredményekből úgy tűnt, hogy a megelőző iskolai végzettségre és az egyenlőtlenségek továbbélésére felállított hipotézisünk a minta homogén összetételének köszönhetően nem bizonyítható. A munkába történő visszatérést követő időszakban a tanulmányi befektetések számottevő megtérülését találtuk a szakmai és magánélet területén, azonban a korábbi vizsgálatunkhoz jól használható almintáink között elenyésző szignifikáns különbség adódott. A korábbi vagy új munkahelyre visszatérők munkatapasztalata, megtérülési mértéke hasonló volt, a bemutatott eredményeken túl számos egyéb változónál kerestünk szignifikáns eltérést, de eredménytelenül.

A tanulmányok kezdetén és folyamán tapasztalt kismértékű kulturális esélyegyenlőtlenség prognosztizálta a kimenetet követő esélyegyenlőséget, de a számos lefuttatott negatív szignifikanciateszt igazolta is ezt. Mindebből azonban levonható az a fontos következtetés, hogy a hasonló kulturális klímájú, de eltérő iskolai végzettségű felnőttek tanulmányi befektetéseinek munkaerő-piaci megtérülései nem eredményeztek jelentős mértékű eltéréseket. Ez az eredmény lényegében összhangban áll a kulturális reprodukció elméletével, mivel a továbbtanulás irányát befolyásoló családi háttér hatása és a szülők által a gyermekekbe fektetett kulturális tőke olyan erősnek bizonyul, hogy a kései tanulásra, illetve munkavállalásra is hatást gyakorol. A családi vagyon öröklés révén átadható egy részének oktatási beruházásokra váltásával a szülők vagyonuk egy részét „igazolt kulturális tőke” formájában hagyják gyermekeikre. (Bourdieu, 1978, 263.) A 2006-os vizsgálatban ellenben láttuk, hogy a jelentősen eltérő kulturális háttérből származó, különböző szinten kvalifikált hallgatók tanulmányi eredményessége is jelentősen eltért, ugyanazon válaszadókon végzett panelvizsgálat esetében valószínűleg meghatározó különbségeket produkált volna az egyes megtérülési mezőkön.

IRODALOM

- Becker, Gary (1964): *Human Capital*. Columbia University Press, New York.
- Boudon, Raymond (1998): *Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban*. In: Halász Gábor–Lannert Judit: *Oktatási rendszerek elmélete*. Okker Kiadó, Budapest, 406–417.
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Bukodi Erzsébet (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Elekes Zsuzsanna–Spéder Zs. (Szerk.): *Törések és kötődések a magyar társadalomban*. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság–Századvég Kiadó, Budapest, 13–27.
- Coleman, James S. (1974): *Iskolai teljesítmény és versenystruktúra*. In: Ferge Zsuzsa–Háber Judit (Szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 377–397.
- Ferge Zsuzsa (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Harcza István (2008): A munkaerő-piaci mobilitás és háztartás-összetétel változásának hatása az életkörülmények néhány elemére. *Szociológiai Szemle*, 4. 48–72.
- Kolosi Tamás–Róbert Péter (2004): A magyar társadalom szerkezeti átalakulásának és mobilitásának fő folyamatai a rendszerváltozás óta. In: Kolosi Tamás–Tóth István György–Vukovich György (Szerk.): *Társadalmi riport 2004*. TÁRKI, Budapest, 48–75.
- Mollenhauer, Klaus (1974): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Ferge Zsuzsa–Háber Judit (Szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 189–216.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség*. Gondolat, Budapest.
- Schultz, Theodore W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. [Eredeti megjelenés: Schultz, Theodore W. (1961): Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. *The American Economic Review*, 1. 1–17.]

AZ ISMERETFORRÁSOK ÉS A TANULÁSI MÓDSZEREK VÁLTOZÁSA A MUNKAHELYI TANULÁSBAN

A munkahelyi tanulás vizsgálata az 1990-es évek közepe óta az életen át tartó tanulás a (*lifelong learning* – LLL) nemzetközi színterének egyre erősödő sodrába tartozik, és bizonyos mértékig az utóbbi időszakban már a hazai kutatók is felfedezték. Mi is az oka annak, hogy a téma egyre hangsúlyosabban és növekvő mértékben vonzza a szakemberek figyelmét? Az élethosszig tartó tanulás politikájának egyértelműen legfontosabb pillére, katalizátora a felnőttkori tanulás. A felnőttkori tanulási tevékenységek közül pedig – a meglévő és szintén hangsúlyos formális képzések mellett – egyre jobban kiemelkedik a munka világához, a konkrét munkavégzéshez, a munkaerőpiachoz köthető ismeretek, információk, kompetenciák megszerzése. Azaz látható, hogy az LLL nem elsősorban a formális képzések, illetve ezek rendszere, hanem sokkal inkább a legkülönbözőbb formában és színtereken megnyilvánuló tanulási tevékenységek, illetve ezek összessége. A gyors, turbulens technológiai fejlődés, a termelési, szolgáltatási folyamatok egyre komplexebbé válásnak következményeként a létrehozott termékekbe és szolgáltatásokba beépülő tudásnak egyrészt előzménye, másrészt pedig okozója a megnövekedett tanulási igény.

A probléma

Ezen pozitív folyamatok ellenére miért tekinthető mégis a munkahelyi tanulás a neveléstudományok – sőt bátran kijelenthetjük, egyéb, a témával foglalkozó diszciplínák (amelyekkel jelen munkánkban nem foglalkozunk) – perifériájára szorultnak? Az okokat több forrásból is származtathatjuk. Egyfelől a felnőttképzés teljes körű emancipációja a neveléstudományok körében még mindig várat magára, persze lehet, hogy nem is fog, illetve nem is kell emancipálnia. Mindenesetre ez kihat a munkahelyi tanulásra is. Másrészt – ez az, amit talán jelentősebb problémának látunk – a munkahelyi tanulás a felnőttképzésen belül is viszonylag perifériális helyzetben van, már legalábbis ami a magyarországi pozícióját illeti, nem tartozik a *mainstreambe*, annak ellenére, hogy a hazai felnőttképzési aktivitások döntő többsége alapvetően nemcsak hogy a munka világára irányul, de döntő többségük munkahelyi kontextusban történik. Harmadrészt, a téma más tudományterületek érdeklődési körébe is beletartozik [pl. szociológia (szervezetszociológia), közgazdaság-tudomány (emberierőforrás-fejlesztés)]. Magának a fogalomnak sincs egyértelmű definíciója. A munkahelyi tanulás fogalma a szűkebb értelmezés szerint a fizikai értelemben a munkavégzés terén megvalósuló tanulást jelenti, tágabb értelemben a munkahelyen kívül, de a munkára irányuló mindenféle tanulást, sőt formális képzést is ide sorolják. (*Evans-Rainbird*, 2006. 3–25.)

A mostoha körülmények ellenére is elmondható, hogy azok a gazdasági szereplők, amelyek magas technológiaigényű termelési, szolgáltatási szektorban működnek, ahol a piaci környezet turbulens, ahol az ügyfelek és a partnerek minőségi igényei permanensen növekednek és fokozatosan erősödnek, ott a gazdasági tevékenységeket a tanulás által vezérelt stratégiák határozzák meg. Az ilyen jellemzőkkel bíró környezetben a tanulás az egyén, az adott munkahelyi csoport, és végső soron a teljes szervezet számára nem alternatíva, hanem szükséglet.

A munkahely ma már nemcsak – mint ahogy tulajdonképpen sohasem – a konkrét munkavégzésről szól, hanem növekvő mértékben a munkához, szervezethez kapcsolódó tanulás-

ról is, és a tanulás sem csak oktatási-képzési intézményekben valósul meg, hanem egyéb, pl. munkahelyi környezetben is. Sőt egyre inkább úgy tűnik, hogy az alapképzésen, kiképzésen túl a munkahelyek azok a környezetek, amelyek releváns választ és egyben lehetőséget adnak a munkavégzéshez kapcsolódó tudás megszerzésére. A munkahelyi tanulás dinamikáját másfelől erősen befolyásolja a – bármilyen indíttatású – egyéni motiváció és érdeklődés. (Fuller–Unwin, 2006)

A munkahelyi tanulásról szólva foglalkoznunk kell a munkahelyi tanulás, képzés mint versenytényező kérdéskörével is, ugyanis ez a kérdés – tudniillik, hogy a tanulás mennyire versenytényező – újra és újra felmerül. Korábbi empirikus kutatásunkban azt láttuk, hogy a képzés és tanulás bár fontos versenyképességi tényező, azonban jellemzően a technológiafejlesztés és az új termék/szolgáltatások fejlesztése fontosabb a tanulásnál. Ugyanakkor egyrészt a technológiafejlesztés és az új termék fejlesztése is minden esetben tanulási folyamatot feltételez. Másrészt a korábbi kutatásunkban megadott 14 versenyképességet erősítő tényező közül a harmadik legfontosabb eszköznek a tanulást jelölték a válaszadók. (Erdei, 2007)

Fontos hangsúlyoznunk továbbá, hogy a munkahelyi tanulás rendelkezik szociokulturális konceptuális kerettel is, vagyis a tanulás – így a munkahelyi tanulás is – beágyazódik a mindennapi gyakorlatba és a társadalmi kapcsolatok rendszerébe. (Fenwick, 2001) A munkahelyi tanulás egyik aktora a munkáját közösségben végző egyén. Az egyén végzettsége, képzettsége, munkaköre, elméleti háttere, gyakorlati tapasztalatai, értékrendje stb. mind meghatározó tényezők a munka világában történő tanulás számára. Legalább ennyire hangsúlyosak a munkahely mint a tanulást biztosító környezet sajátosságai. (Lave–Wenger, 1991)

A munkahelyi tanulás – diszciplináris értelmezések

A tanulási képesség az ember immanens adottsága, amely az egyén számára a teljes életpályán rendelkezésre álló lehetőség is egyben. Ennélfogva a tanulás az élet legkülönbözőbb helyzetekben, szervezeti formáiban megvalósuló ismeretek, tudásra, személyiségfejlesztésre irányuló humán tevékenységek összessége. Az ismeretek megszerzésére a történelem során létrejött nevelési-oktatási-képzési intézmények mellett számos szervezeti forma egyfelől biztosítja, másfelől céljai elérése érdekében igényli a tanulást.

A munka világához kapcsolódó tanulást, ennek fejlődését – a kezdeti időszakban még inkább képzés formájában – az ipari forradalom óta (amikor az első felnőttképzési intézmények létrejöttek) vizsgálhatjuk részletesebben. Az Angliában a 18. században létrejött vasárnapi iskolák egyik típusa, valamint az ipari termelést és az iparban elvégzendő szükséges munkát támogató, a 19. század elején létrejött *mechanics' institutes* csak kezdeti lépései annak a folyamatnak, amelyben napjaink tanuló társadalma értelmezésében – a fogalom katalizátoraként – éppen a felnőttkori tanulást, annak is a legprogresszívebb színterét, a munkahelyi tanulást találjuk. A napjainkra még inkább terebélyesnek tekinthető munkahelyi tanulás (továbbiakban: *workplace learning*, vagy WPL) világa számos diszciplína érdeklődési területe. A multidiszciplinaritás sajátosságait magán viselő jelenség tudományos igényű vizsgálatával az 1980-as évektől találkozunk (Piore–Sabel, 1984), amelyre hatással volt Argyris és Schön munkássága. (Argyris–Schön, 1978) Nagyjából 20–25 évvel ezelőtt jelentek meg azok az első elméleti megközelítések, illetve kutatások, amelyek azután maga a munkahelyi tanulás jelenségének, és az ezen típusú tanulás felértékelődésének megerősödésével egyre jobban kibontakoztak, és elmondható, hogy napjainkban növekvő érdeklődés övezi. (Nonaka–Takeuchi, 1995, Pedlar–Burgoyne–Boydell, 1991, Senge, 1990, Marsick, 1987) A munkahelyi tanulás terepuma nagyon heterogén nemcsak a lehetséges tudományos megközelítések, érdeklődések miatt, hanem a számításba vehető konceptualizációk miatt is. A jelenség sajátosságaiból fakadóan igényli a multidiszciplináris megközelítést. A munkahelyi tanulást a következő diszciplinák lencséjén keresztül vizsgálhatjuk: oktatásshociológia/neveléstudomány (felnőttképzés, fel-

nőttkori tanulás), regionális tudományok (tanuló régió), közgazdaság-tudomány (emberierő-forrás-fejlesztés, munkahelyi képzés-tanulás finanszírozása), menedzsmenttudomány (tudás-menedzsment), szervezetszociológia (tanuló szervezet), pszichológia (tanulási motivációk, szervezetszociológia).

A felsorolt tudományterületek mindegyikében megtaláljuk a munkahelyi képzés és tanulás vizsgálatát, bár kétségtelen, hogy diszciplínaként eltérő hangsúlyt kap. Jelen írásunkban, valamint a bemutatott kutatásunkban és megközelítésünkben a neveléstudományi/oktatásszociológiai értelmezést alkalmazzuk. Végezetül mindössze felsorolás szintjén és a teljesség igénye nélkül nézzük témánk diverzifikált kapcsolatrendszerét és interdependenciáját: munkahelyi tanulás – innováció; munkahelyi tanulás – tanuló szervezet (tovább: tanuló régió); munkahelyi tanulás – nem formális, informális tanulás; munkahelyi tanulás – tudástőke; munkahelyi tanulás – esélyegyenlőség; munkahelyi tanulás – karrierépítés; munkahelyi tanulás – szervezeti/helyi demokrácia/hatalom; munkahelyi tanulás – humán kreativitás; munkahelyi tanulás – társadalmi interakció.

A munkahelyi képzéstől a munkahelyi tanuláshoz

A gazdasági fejlődést jelentős mértékben felgyorsító ipari időkorszak kezdetén jelenik meg problémaként a gazdasági szervezeteket működtető, tulajdonló vezetők számára, hogy az ipari munkásság rendelkezésre álló ismeretei nem elégségesek a sikeres termelési tevékenységhez. Ez a felismerés kezdetben az alapkészségek területét érintette, aztán fokozatosan kiterjedt a szakmai ismeretekre is. Így az ipari időkorszakban a szükséges általános alapfokú oktatást jelentette, míg a következő hosszú szakaszban, különösen az 1960-as, 1970-es években, a munkahelyeken a szakmai képzések váltak dominánssá. Már az 1980-as, de még inkább az 1990-es évek posztindusztriális fordulata után a továbbra is hangsúlyos képzés mellett először gyengébben, majd egyre karakteresebben formálódott a munkahelyi tanulás folyamata, amely minden szempontból több és más volt, mint az addigi munkahelyi képzés. Sajátosan, de a posztindusztriális fordulat időkorszakában szinte egyszerre fordult az érdeklődés a nem formális, informális tanulási típusok (és problémák) irányába, és a munkahelyi (és egyéb, nem oktatási intézményekben megvalósuló) tanulás felé. Ezeket a folyamatokat kísérte a fogalmak újraértelmezése és differenciálása is, és a szinergiahatás is kimutatható.

Az addig sporadikus munkahelyitanulási-kutatás aztán az 1990-es évektől kezdett egyre több diszciplína érdeklődési körébe kerülni, bár kétségtelen, a legtöbb esetben még mindig nem tekinthetjük a WPL-t az adott diszciplínák mainstreamjének. (Easterby-Smith, 1997) A fejlődés felemás. Míg az angolszász és a skandináv országokban a technológiafejlesztések, a termelési és szolgáltatási tevékenységek alakulásának folyamata és a meglévő iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzési és oktatási rendszerek sajátosságaként és eredményeként a munkahelyi tanulás és ennek vizsgálata progresszívebb utat jár be, addig a kontinens más országaiban (részben a német oktatási-képzési és munkaszervezési kultúra befolyása által alakítottakban, részben pedig a mediterrán országokban) a munka világában történő ismeretfejlesztés, ennek vizsgálata csak most kezd karakteresebben formálódni, így az erre irányuló kutatások is jelentős lemaradást mutatnak. (Pedlar-Burgoyné-Boydell, 1991) Ám nemcsak az időbeli megkérdőjelezést figyelhetjük meg, hanem a kutatások közötti eltérést is. Az első csoportot alkotó országokban a felnőttkori tanulás (így a munkahelyi tanulás is) a statisztikákban is kimutathatóan fontosabb helyet foglal el mind a szervezetek fejlesztésében, mind pedig magának a jelenségnek a kutatásában. A WPL-ben élen járó országok finomabban artikulált vizsgálati eszközöket, módszereket használnak érzékenyebb kutatási témáikhoz, és árnyaltabb eredményeket is kapnak. Kurrens témáik (pl. a munkahelyi tanulás és a szervezeti hatalom viszonya, a munkahelyi etika és a tanulás kapcsolata) már eltávolodtak a pusztán

részvételi arányokat és csoportokat vizsgáló elemzésektől, amelyek viszont napjaink kutatási fő vonulatát jelentik a WPL szempontjából második csoportot képező országokban. (Boeke-*ma*, 2000, *Schneeberger*, 1999)

Annak ellenére, hogy a magyar kontextusban jellemzően a munkahelyi tanulás (WPL) fogalmát ismerjük, és a nemzetközi szakirodalomban is ez a leggyakrabban használt terminus, az egységes megközelítés és definíció hiányára a *workplace learning*-hez kapcsolódó hasonló fogalmak is utalnak: *work-based learning* (Raelin, 1997), *learning in the workplace* (Marsick, 1987), *learning at work* (Boud–Garrick, 1999). Ezzel együtt a munkahelyi tanulás definitív értelmezései között a leggyakoribb és legelfogadottabb a minden, a munka világára irányuló képzés és tanulás, amely megvalósulhat a munkahelyen belüli és munkahelyen kívüli, formális, nem formális és informális keretek között.

Csak néhány gondolatot a hazai WPL helyzetéről. A téma hazai vizsgálatánál azt látjuk, hogy nemcsak fáziskéséssel jelent meg, de a beágyazottsága is sajátosan alakult. A politikai, gazdasági berendezkedés eredményeként az 1990 előtti időszakban a munkahelyi képzések az egyes nagy, állami vállalatok stratégiai részeként alakultak és folytak. A képzéseket központilag szervezték és csakis belső képzés formájában valósultak meg. A korszak képzését meglehetősen plasztikusan mutatja be Csiby Sándor 1976-ban megjelent „Ipari andragógia” című egyetemi jegyzete. (Csi*by*, 1976)

1990 után a vállalati képzés kissé a „senki földjévé” vált. Ezt az űrt két tényező befolyásolta pozitívan: egyfelől a jogi szabályozással előírt kötelező képzések, másfelől a privatizáció, illetve a külföldi beruházások kapcsán Magyarországon megjelent külföldi vállalkozások hozták magukkal a képzési kultúrájukat. Ezzel együtt a munkahelyi képzés – és ekkor még nem annyira tanulásról beszélünk – vizsgálata is megjelent néhány kutató munkásságában. (Bessenyei, 1997, Simonyi, 1997, Mártonfi, 1995, Benedek, 1992)

A WPL kutatása 2000 után nemcsak azzal erősödött, hogy újabb szakemberek is vizsgálati portfóliójukba emelték a munkahelyi képzést és tanulást (Benke, 2009, Barizsné–Polónyi, 2004, Benke, 2002, Erdei, 2002, Szabó–Kocsis, 2000), és a szakmai orgánumban is egyre másra bukkantak fel elemzések, vizsgálatok, de a korábban önállóan létező Nemzeti Felnőttképzési Intézet támogatásával jelentősnek mondható felnőttképzési kutatások indultak el (amelyeket aztán összesen 40 kötetben publikáltak is). Bár a 2005-ben megjelent 22 munka egyikében sem találunk a munkahelyi képzésre, tanulásra irányuló kutatási kötetet, az egy évvel később megjelenő 18 kötet közül három már kimondottan ezzel a kérdéskörrel foglalkozik, egy negyedik pedig egy tanulmány erejéig ismertet egy kutatást. (Berde–Dajnoki–Juhász, 2006., Kiss és mtársai, 2006, Kalmár és mtársai, 2006)

Jelenleg a szakmai diskurzus egyik fő kérdése a munkahelyi képzés versus munkahelyi tanulás kérdések törésvonala mentén húzódik. (Erdei, 2008)

A munkahelyi tanulás vizsgálata egy esettanulmányon keresztül

A kutatás előzményei

Az alábbi esettanulmány három, a fémiparban működő vállalkozásban megvalósuló munkahelyi tanulást ismertet. Jelen kutatás azért is hordoz plusz értéket, mert mostani elemzésünknek egy 2001-ben végzett vizsgálódás képezi az előzményét, mondhatjuk, annak bizonyos mértékű megismétlése, tehát egyfajta longitudinalitás is megjelenik munkánkban. 2001-ben a Nemzeti Szakképzési Intézet „A vállalati képzési rendszerek átalakulásának főbb tendenciái az ezredforduló időszakában” címmel indított egy kutatást, amely több részkutatásból épült fel. (Benke, 2002, Erdei, 2002) Egy ilyen részkutatást képezett a három holland leányvállalathoz kapcsolódó képzési és tanulási folyamatokat vizsgáló elemzés. A kutatás célja a munkahelyi képzések és tanulások vizsgálata volt. A Bumet bv. (fő termelési területe: fémlemez megmunkálás), a Flexi-Force bv. (ipari és lakossági távirányítású garázkapuk alkatrészeinek

gyártása), és az Eldim bv. (gáz- és repülőgépturbina-alkatrészek gyártása) holland alapítású és székhelyű közép vállalkozások a fémipari ágazatban. Ezen vállalkozások magyarországi leányvállalatai kisvállalkozásként indultak, mindegyik esetben 10–15 fő közötti létszámmal, ahol egy-egy vezető van, egy esetben plusz egy adminisztratív munkatárs, a többi alkalmazott fizikai szakmunkás.

Korábbi elemzésünkben azért ezeket a cégeket választottuk, mert egyrészt létszámban, tevékenységben és pénzügyi forgalom szempontjából is a közepes vállalkozások kategóriájába tartoznak Hollandiában, másrészt mindhárom cég szinte egyszerre, 2001-ben indította el azt a projektet, amely a magyarországi vállalkozásuk letelepedését, illetve ennek beindítását célozza. Mindhárom cég a fémipar területén tevékenykedik, mindhármuknak ez az első külföldi leányvállalata és mindhárom cég az észak-alföldi régióban (Debrecenben, illetve Hajdúböszörményben) indította gazdasági termelőtevékenységét. Ezek a közös tulajdonságok biztosították 2001-ben és 2009-ben is az összehasonlíthatóságot.

A 2001-es esettanulmány során dokumentumelemzéseket végeztünk, strukturált interjúkat készítettünk a cégek holland vezetőivel, a kiválasztott magyar vezetőkkel, dolgozókkal. Az interjúkat 13 pontban megtervezett kérdések alapján végeztük el. Ezeket a Hollandiában befejezett szakmai képzések után készítettük, így az információk frissek voltak, első kézből származtak.

A holland vállalati képzési viszonyokról a szakirodalmi háttérrel elsősorban a magyarul is megjelent „Stratégiai képzés a szervezetekben” című munka jelentette. (*Bergenhenegouwen–Mooijan–Tillema*, 1995)

A 2001-es tanulmány fő célja a cég alapítási, és a termelési tevékenység beindításának fázisában megfigyelhető intenzív tanulási tevékenységek és az ezekben az azt követő rövid időszakban bekövetkezett változások vizsgálata volt. Az elemzés ezen részében különös hangsúlyt kaptak a kulturális – így a munkakultúra területén megjelenő – különbségekhez kapcsolódó tanulások.

Ilyen előzmények ismeretében kezdtünk hozzá a három szervezet újbóli vizsgálatához 2009 nyarán. Munkákat segítette, hogy a szakmai kapcsolat folyamatos volt a kutatást lebonyolító szakember és a cégek vezetői, munkatársai között. Az empirikus munkát képező interjúkat 2009 októberében és novemberében készítettük el.

A három vállalat rövid bemutatása

Hungaerotech Kft. Az anyacég a hollandiai kisvárosban, Lommban található, a magyar vállalkozás alapításának éve 2001, telephelye a Debreceni Ipari Parkban működik. Fő tevékenység: repülőgépturbina- és ipari gázturbina-alkatrészek gyártása. Alapításkori munkavállalói létszám: 11 fő. Főbb munkavállalói létszámváltozások: 2003. április: 20 fő, 2008. december: 35 fő, 2009. november: 38 fő. Látható, hogy a válság nem érintette a vállalkozást. Ennek oka az, hogy a válság a repülőgépgyártásban eltérő természetű, illetve hosszabb lefolyású. Az ipari gázturbina-szektor pedig valójában nem érintette a krízis. A munkavállalók közel harmada diplomás, zömében műszaki, mérnöki végzettségű. Ez a magas érték már önmagában jelzi, hogy a szervezetben a tudásnak jelentős szerepe van.

A cég tanulási tevékenységét részben a használt technológia, részben pedig a minőségi elvárások határozzák meg. A minőségi elvárásokat egyrészt a vevők, ügyfelek írják elő, és ők végzik ezek ellenőrzését, másrészt pedig független, külső szervezetek. A világszínvonalú minőség elérése és bevezetése is sok tanulást igényelt a munkatársaktól, de ezeknek a termelésben történő folyamatos fenntartása legalább ennyit képezést és tanulást jelent. Elmondhatjuk, hogy a folyamat végére a cég tanuló vállalattá alakult.

A NADCAP minősítést a Hungaerotech Kft. 2007-re szerezte meg, és ezzel eljutott az ágazati minősítés csúcsára. Ennek birtokában olyan minőségi követelményeket megfogal-

mazó high-tech világcégeknek is beszállítójává vált, mint a Rolls-Royce, a Siemens és a Pratt&Whitney. Mivel Magyarország a II. világháború után nem gyárthatott repülőgépeket, a repülőmérnök-képzés és a repüléssel kapcsolatos képzések is visszaszorultak. Így a cég nagyon alapos és jól kidolgozott képzéssel válaszolt a kihívásra. Ezek a területeken a kollégák Hollandiában kapják meg a kiképzést, és ezt követően kapcsolódnak be a hazai termelésbe. Ugyanakkor számos, kiválóan hasznosítható képzést tudnak használni a hazai képzési piacról is. Ezzel együtt is a szükséges képzések hozzávetőleg fele belső képzés. A Hungarotech az elmúlt hónapokban folytatta le a Six Sigma tréningorozatát, amely egy nagyon magas szintű minőségmenedzsment-irányzathoz tartozik, s jellemzően olyan szervezeteknél jelenik meg, ahol a minőség irányítása, a tanulás és a tudásmenedzsment magas fokon valósul meg.

Felixforce Kft. A cég hollandiai székhelye Barneveld, magyarországi leányvállalatának alapítási éve 2001, telephelye: Hajdúböszörmény. Fő tevékenység: ipari garázkapu-alkatrészek gyártása. Alapításkor a cég 10 fő munkavállalóval indult. A létszámnövekedés folyamatosan, stabilan valósult meg a piaci igények növekedésének megfelelően. Az alkalmazotti szám 2005 júliusában elérte a 42 főt. Ezzel az évvel az extenzív időszak le is zárult, és már csak kisebb létszámnövekedés volt megfigyelhető (2008. december: 49 fő), amellyel viszont a cég egyre nagyobb profitot tudott realizálni. A válság természetesen ezt a szektort sem kerülte el, így 2009 novemberében már csak 40 fő dolgozott a cégnél, mely létszám a menedzsment szerint várhatóan stabilizálódik. Az alkalmazottak közül 11 fő diplomás, további 22 fő dolgozik közvetlenül a termelésben, 7 fő pedig a raktározás és logisztika területén. (A raktározás és a logisztika viszonylagosan magasabb létszáma a széles ügyfélkörrel magyarázható.) A cégcsoport Európában piacvezető az ipari garázkapu-alkatrészek gyártásában. A hajdúböszörményi telepről 20 ország 110 vevőjét szolgálják ki, elsősorban Európa keleti és délkeleti régióiból.

A termelés a három vizsgált cég közül itt mutat leginkább tömegtermelés jelleget. Korszertű gépekkel végeznek termelési műveleteket. Bár a Felixforce-nak nem jelenik meg készterméke a piacon (kapugyártó cégeknek szállítják be termékeiket), egy-két alkatrész kivételével képek lennének önállóan is készterméket gyártani.

A Felixforce az ügyfelek minőségi és mennyiségi igényeinek kielégítésében az első három évben támaszkodott jelentős mértékben az anyacégre. Azt követően azonban a „leválás”, „elszakadás” folyamatos, ami persze nem azt jelenti, hogy nincs kapcsolatuk az anyagcéggel, de a támogatási igény negyedévente mindössze egy-két alkalommal jelentkezik. A cég elérte az extenzív fejlődés lehetőségét, és ma már – ha nem is azonnali jelleggel, de – az intenzív termelési időszak körvonalazódik. Ez azt jelenti, hogy a meglévő termékek „tudását” fejlesztik, vagyis a meglévő termékekkel a fogyasztói igények speciálisabb kielégítését célozzák meg. Érdekes módon azonban ez az innováció nem az anyavállalat részéről fogalmazódott meg a leányvállalat irányába, hanem a magyarországi cég saját kezdeményezése. Ez az innovációs lépés a szervezet teljes hierarchiájában generál többletanulást.

Bumet Kft. A hollandiai székhelyű (Heeze) vállalat magyarországi leányvállalatát 2001-ben alapították. Fő tevékenysége – amelyet a Debreceni Ipari Parkban végez – a legkülönbözőbb fémlemezek megmunkálása, valamint lemezből készült alkatrészek gyártása. Alapításkor a munkavállalói létszám 10 fő volt. A dinamikus, egyenletes fejlődésnek köszönhetően a munkavállalói létszám 2008-ban megközelítette a nagyvállalati kategória méretét: az év októberben 240 fő volt, de a válság hatására ez a létszám radikálisan csökkent: 2009 márciusában 73 főre. A piac bizonyos pozitív jelzéseinek eredményeként a létszám később újra nőtt: 2009. novemberre 106 fő. A cég ebben a legutóbbi fázisban a legproduktívabb, köszönhetően annak, hogy az elbocsátások a gyengébben teljesítő munkaerőt érintették elsősorban.

Az ágazatban (fémfeldolgozás) a jelentősnek mondható technológiai fejlődés az 1980-as években lezajlott: a korábbi plazmavágó helyett lézervágót használnak, míg a manuálisan beállított hajlítók technológia helyett a PLS technológiát alkalmazzák. Így azóta jelentős technológiai fejlődés nem tapasztalható.

A szakmunkások legfőbb csoportja a hegesztők, akik éves kötelező tesztelésen vesznek részt. A legtöbb tanulás a lézerrel működtetett lemezvágó technológia működtetéséhez szükséges, ez kb. három hónap. Munkaköri rotáció nincs és a TS minőségbiztosításban nem is lehetséges. Domináns a *peer learning*.

A külső környezetből vett ismeretek a beszerzett technológiához kapcsolódnak, így az ilyen jellegű tevékenység nem az anyavállalathoz kapcsolódik, hanem a technológiát gyártó cégekhez. Számos esetben a prototípust és ehhez írásos instrukciókat kapnak, amelyből aztán önállóan valósítják meg a termelést.

A cég csak a fő tevékenységével foglalkozik. A nem releváns tevékenységeket kiszervezi, külső szolgáltatótól veszi meg (pl. könyvelés). Ez kezdetben jellemző volt a másik két vizsgált szervezet politikájára is, de később, a növekedési fázisban a nem „*core business*” is beépítették a szervezet tevékenységei közé. A produktivitás a hollandiai anyacéghez képest 80%-os. Ez a különbség kezdetől fogva jelentkezett és napjainkban is megmaradt. A tanulási tevékenységek erősödésének egyik oka a magasabb szintű minőségbiztosítási rendszer bevezetése, ISO mellett TS rendszer alkalmazása.

Kutatási eredmények

A kutatás lebonyolítása

Az interjúk kérdéseit hat kérdés csoportban fogalmaztuk meg: 1. formális képzések, 2. nem formális, informális tanulási folyamatok, 3. kapcsolat az anyacéggel, 4. technológiafejlesztés, 5. partnerek, ügyfelek, beszállítók, 6. külső, belső kommunikáció.

Az interjúk elkészítésekor a vizsgált szervezetekben három munkaerőcsoportot és egyben hierarchiaszintet érintettünk. Első körben az *ügyvezető igazgatókat* kérdeztük. Szerencsés helyzetben voltunk, hiszen ezek az ügyvezetők irányították a szervezeteket a kezdetektől, így ez a folytonosság az információk bőségét, és egyben a kutatási témánkra történő maximális rálátást is biztosította. Interjúalanyaink jellemző módon az első két-három évben mint *manager of operations* irányították a munkákat (ebben az időszakban az ügyvezetői feladatot jellemzően az anyacég egyik vezetője látta el), majd ezt követően már mint ügyvezetők. Ugyanakkor jogkörüket tekintve jelentős különbségek figyelhetők meg az egyes szervezetek között. Hiszen míg az egyik vállalatnál a termelési tevékenység megtervezésében, megvalósításában valamint az éves költségvetésben is szabad kezét kapott a vezető, a másokban a jelentősebb költségtételek anyavállalati engedélyezéshez vannak kötve. Nagy különbség volt abban a tekintetben is, hogy a Bumet Kft. vezetője belga-holland állampolgár, a másik két cég vezetője magyar szakember.

Középvezetők. Szervezetenként két-két fővel készítettünk interjút. Általában a termelésvezetés, a műszaki vezetés, a minőségbiztosítás, illetve az értékesítés területén dolgozók válaszoltak a kérdésekre. A középvezetők egy része alapítás óta részt vesz a vállalat tevékenységében, míg mások később jöttek. Munkahelyi kapcsolatrendszerükben kiemelendő az anyavállalat azonos szakmai területén és vezetői szintjén lévő szakemberekkel fenntartott horizontális kapcsolat.

Operátori szint. A termelésben dolgozó fizikai állomány végzettségi szintje döntően a korábbi szakmunkás, illetve a jelenlegi szakiskolai szint. Mint általában az alacsonyabb szinten

lévő munkaerőcsoportoknál, itt is azt tapasztaltuk, hogy a tanulás fogalmát döntően a formális iskolai képzésekhez kapcsolják, bár néhány nem formális képzést is tudtak értelmezni.

Az így elkészült 15 interjú mellett vállalati dokumentumok elemzésével, tanulmányozásával is bővítettük ismereteinket.

Kutatási eredmények

A munkahelyi tanulás kialakulásának okai, a tanulás dinamikájának változása

Az általunk vizsgált mindhárom szervezet a fémfeldolgozásban tevékenykedik. A NACE kategorizálása szerint az ágazatban használt technológianívó leggyakrabban az alacsonyan közepes szinttől a közepesen magas szintig terjed, de van példa csúcstechnológiára is. A általunk elemzett szervezetek is jelentős technológiai különbségeket mutatnak. A legmagasabb szintet a Hungaerotech képviseli, amely a csúcstechnológiai szint beszállítója (repülőgépipar), ettől valamelyest elmarad az elsősorban gépjárműiparnak beszállító Bumet, a legalacsonyabb szinten a Flexiforce áll.

A vizsgált vállalatok életében jellemzően az alapítási és a növekedési – ezen belül is elsősorban a technológia által vezérelt – fázisok generálnak intenzívebb tanulást. Az ezen időszakokat követő terminusok tanulás szempontjából kiegyensúlyozottabbak, „csendesebbek”. A tanulás ugyanakkor mindig jelen lévő tevékenység a vállalatok esetében. Jelentős különbség figyelhető meg azonban mind formai megnyilvánulásukban, mind pedig a vállalatok közötti eltérésekben. Míg a Bumetnél és a Flexiforce-nál a szükséges tudás átvétele az első egy-két évben megvalósult, az a Hungaerotech esetében 2005-ig is eltartott (részben a technológia ez idáig történő fejlesztése miatt), sőt a cég esetében 2009-ben ez a tanulási tevékenység újra megerősödött, köszönhetően egy új ügyfél – az eddigiektől eltérő, a Hungaerotech által még nem gyártott termékeihez kapcsolódó – megrendelésének köszönhetően. Másrészt a megrendelők által előírt és díktált minőségi követelményeknek történő megfelelés is kardinális tanulásgeneráló.

Számos vállalat életében meghatározó szerepet játszik a munkaköri rotáció, valamint a *multi-skilling*hez kapcsolódó tanulás. Ezek a megoldások leginkább a monoton munkavégzés okozta problémák kezelésére szolgálnak, másfelől a készségportfólió gyarapításához és a jelen lévő munkaerő rugalmasan tartásához is kétségtelenül hozzájárulnak. Ugyanakkor a minőségbiztosítási szemlélet megerősödésével és a legkülönbözőbb minőségbiztosítási rendszerek alkalmazásával a rugalmasság e formája kényszeredetten gyengül. Mind a három vállalkozás esetében jelen volt ez a tendencia, azonban a Bumet, de még inkább a Hungaerotech esetében teljes mértékben rányomta bélyegét nemcsak a tanulási tevékenységekre, de a munkaszervezésre is. Ugyanis a Bumetnél az ISO/TS autópári beszállító, míg a Hungaerotech-nél a repülőipari beszállító számára előírt minőségbiztosítások (NADCAP) szerint a szükséges tudásnak a szervezeti egységben kell jelen lennie, és a csoportvezetőknek biztosítaniuk kell a szükséges kompetenciákat. Ennek eredményeként tehát az egész szervezetben csökken a munkaerő és a kompetenciák rugalmas felhasználása. Az adott csoportokban szükséges kompetenciákat pedig minden esetben a munkafolyamatok elemzésével mérik fel.

A tanulási formák változásai

Mindhárom szervezetről elmondható, hogy tanulást támogató szervezetként működik. Ezt három feltétel is biztosítja: 1. *A tulajdonosi kör.* Mindegyik cégnek holland tulajdonosai vannak és a magukkal hozott kultúrában előkelő helyet kap a kompetenciafejlesztés, tanulás. 2. *A menedzsment.* Mindhárom szervezet menedzsmentje nyitott személyiségekből áll, így a szervezetben szükséges tudás tanulóval történő megjelenítése általános alapállást jelent. Vagyis tanulást támogató vezetőkről van szó. 3. *A szervezet által végzett termelési folyamatok és*

használt technológiák is meghatározóak a tanulás vonatkozásában. Esetünkben ez is megfigyelhető.

A tanulási formák logikus és szükségszerű megvalósítása tapasztalható a szervezetekben. Van, amikor rövid, intenzív anyavállalati tréningre van szükség és van, amikor egy több éves szakmai képzésre vagy akár diploma megszerzésére. A nem formális és informális tanulás legintenzívebb időszaka mindhárom vizsgált szervezet esetében a vállalkozás alapítási és indítási időszak, ezen belül is a hollandiai, a néhány hetestől néhány hónapig tartó betanulási-kiképzési időszak volt. Ezt követően stratégiailag mérték fel azokat a valós – és a lehetséges fejlesztésekhez kapcsolódó – ismerethiányokat, amelyek eredményeként az ezt követő időszakban formális képzésekben vettek részt a munkatársak hazai képzési intézményekben. Formális képzések esetében két csoportra oszthatjuk a vizsgált vállalatok munkaerőcsoportjait. Egy csoportot alkottak azok a munkavállalók, akik általában mérnöki felsőfokú végzettséggel rendelkeztek, ők jelentik a cégek menedzsmentjét, és a legfőbb tervezési és irányítási feladatot is ellátják (termelésirányítás, beszerzés-értékesítés, minőségirányítás stb.). Ezek a munkavállalók további másoddiplomás, kiegészítő képzésben vagy speciális képzésben, esetleg tanfolyamon bővítették ismereteiket. Megjegyzendő, hogy az egyébként is a legtöbb diplomás munkavállalót foglalkoztató Hungaerotech-nél minden diplomás – eredeti diplomája mellé – elvégezett még egy formális képzést (az esetek többségében egy újabb diplomát szereztek meg).

A másik munkavállalói csoportot a termelésben dolgozó fizikai dolgozók képezik. Őket jellemzően csak a valóban szükséges formális képzésekre írták be a munkaadók, valamint a törvényi szabályozások által előírt kötelező képzésekre, minősítésekre. Ugyanakkor a nem formális és informális tanulások meglehetősen intenzív módon valósulnak meg (*peer learning*, *learning by doing*, kooperatív tanulás).

Fontos kiemelnünk a projektalapú tanulást. A munkafolyamatokban nagyon gyakoriak a projektek. Ez azt jelenti, hogy a megrendelőktől teljesen új – eddig még nem ismert – műszaki rajzokat kapnak, és ezt kell tovább tervezni, majd kivitelezni. E munka során a tervezői team, a termelésvezető, a minőségbiztosítási szakember és a termelési csarnokban dolgozók együtt oldják meg a megvalósításban rejlő nehézségeket. A folyamatban megjelenik mind a horizontális, mind pedig a vertikális tanulás.

A Bumet Kft.-nél a vezető szerint a munkavállalók formális képzése alapvetően megfelelő, sokkal inkább a *soft* skillket, illetve a vezetői készségeket kell fejleszteni. Nemcsak ezen a szinten, hanem a hierarchia magasabb szintjén is jellemző, hogy alacsony fokú a rizikóvállalás és a proaktivitás.

Bár korábban azt állítottuk, hogy minden cégvezető támogatja a tanulás minden formáját – s ez alapvetően igaz is –, a Bumet vezetője a formális képzést illetően szkeptikusabb. Ennek fő oka, hogy nem bízik a munkahelytől esetenként több 100 km-re lévő képzések és iskolák hasznosságában és sikerességében. Szerinte ezek sok esetben nem adnak választ a valóságban felmerülő ismerethiányra, sokkal inkább saját tantervüket erőltetik a felnőtt tanulókra. Ehelyett egyértelműen előnyben részesít minden olyan tanulást, amely a munkahelyen és munkahelyi szituációban valósul meg. Így kimondottan támogatja a nem formális és informális munkahelyi tanulásokat és a *peer learninget*.

A szükséges tudás forrásai

A menedzsmentben mind a formális képzésnek, mind pedig a nem formális tanulásnak jelentős szerepe van. Míg korábban dominánsabban az anyavállalat nyújtotta a vezetés számára az ismeretet, ez napjainkra minden esetben megváltozott, s már legalább annyira fontosak a megrendelők és egyéb partnerek. Így változatos tanulási forrásokkal találkozunk (megrendelők, beszállítók, minőségbiztosítási szervezetek stb.). A nem formális és informális tanulási forma nagyon erősen van jelen az operátori szinten.

A vizsgált cégek lapos szervezeti felépítésűek, ami biztosítja a problémamentes vertikális kommunikációt. Bár a szellemi és a fizikai munkavégzés mind helyszínében, mind tevékenységében egyértelműen elkülöníthető, ami általában akadály a tanuló szervezet kiépítésének, a vállalkozások vezetői gyakran személyesen vesznek részt a termelés folyamán felmerülő kérdések, problémák megoldásában, így a *peer learning*, *group learning* mindennapi gyakorlattá vált. A tanulási és képzési tevékenységek egyre növekvő mértékben a minőségbiztosítás területéhez kapcsolódnak (részben a Bumet, de különösen a Hungarotech esetében).

Egy szervezetben a megszerzett tudás esetleges elvesztésére történő reagálás érdekes indikátora lehet nemcsak a vezetésnek, hanem a megszerzett tudás fontosságának és pótolhatóságának is. A vizsgált cégek közül a szükséges tudás beszerzése (korábbi munkavállaló kilépése, kiesése esetén is) könnyen megvalósítható a Flexiforce és részben a Bumet esetében. Ezt azt jelenti, hogy a szervezetek által igényelt tudás nem annyira speciális, hogy a régióban viszonylag rövid idő alatt ne tudnák pótolni. A Hungarotech kivétel. Itt több olyan pozíció és munkakör van, amelyek betöltéséhez többszöri rövid képzések szükségesek. Ezek jellemzően a megrendelő ügyfelek által előírt minőségbiztosítási eljárások, ismeretét jelentik. Ezek a képzések szinte kivétel nélkül az ügyfelek székhelyein, telephelyein (jellemzően nyugat-európai) zajlanak, s azon túlmenően, hogy ezen kvalifikációk megszerzése többlépcsős, többéves folyamatként írhatók le, a jogosultság személyhez, és nem a szervezethez kapcsolódik. Így érthető, hogy a munkaerő ezen csoportja képezi a teljes stáb legértékesebb részét, s esetleges távozásuk komoly problémákat generál a szervezetben. Így számos esetben – különösen a jelenlegi válságban – akkor is alkalmazásban tartják őket (akár több hónapig is), amikor nem tudnak számukra munkát adni és nincs effektív munkavégzés a csoportjukban sem.

Felmérésünk szerint a tevékenységhez nélkülözhetetlen tudás 50–70%-át a vizsgált vállalatok saját szervezeti vagyonukból generálják informális, nem formális tanulásokkal (*learning by doing*, *on the job training*), valamint kismértékben formális belső képzéssel. Anyagcétől és megrendelőktől, ügyfelektől szerzik be a szükséges tudás 20–40%-át. Fontos hangsúlyoznunk, hogy ezen kategórián belül a hangsúly eltolódik az ügyfelekre, partnerekre, így az anyavállalattól megszerzett ismeret csökkenő mértékű. Speciális helyzetek állnak elő akkor, amikor a vizsgált leányvállalatok közvetlenül – nem az anyavállalaton keresztül – kerülnek kapcsolatba megrendelőikkel, így olyan tudásbázis is kialakul, amely az anyavállalat esetében nem áll rendelkezésre. Ez a folyamat a leánycégek bizonyos mértékű önállósodását is elősegíti. Szervezett formában, külső képzési szolgáltatóktól származik az ismeretek 10–30%-a. A formális képzésben történő részvétel jelentős különbségeket mutat.

Összegzés

A bemutatott esettanulmány hozzájárulhat a munkahelyi képzések, tanulások hazai vizsgálatahoz. Jelenlegi és korábbi kutatásaink is azt igazolják, hogy a felnőttkori tanulások jelentős mértékben járulnak hozzá egy-egy gazdasági szervezet sikerességéhez. A piaci körülmények között működő szervezeteken belüli kompetenciafejlesztést befolyásoló legfontosabb tényezők (alapítás éve; vállalat mérete; tulajdonosi kör; menedzsment; szervezeti kultúra; alkalmazott technológia és ennek szintje; ágazat sajátosságai; piac sajátosságai) eltérő módon, de alapvetően hatnak a szervezetekben megvalósuló tanulásokra. Ugyanakkor ezeket az objektívnek nevezhető tényezőket mintegy külső köröket alkotó, egyéb kulturális tényezők (pl. az adott ország kultúrája, erkölcsi normái, értékrendje, munkakultúrája) szintén befolyásolják.

- Argyris, C.–Schön, D. (1978): *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley, Reading MA.
- Barizsné Hadházi E.–Polónyi I. (2004): *Felnőttképzés, vállalati képzés*. Competitio könyvek. Debreceni Egyetem – Közgazdaságtudományi Kar, Debrecen.
- Benedek, A. (1992): Szervezeti magatartás és tudás a képzés szempontjából. *Gazdaság-Vállalkozás-Vezetés*, 2. vol., 3–7.
- Benke M. (2009): Gondolatok a hazai szakképzési és felnőttképzési kutatások olvasása közben. *Szakképzési Szemle*, 189–215.
- Berde Cs.–Dajnokai K.–Juhász Cs. (2006): *Kis- és középvállalkozások tulajdonosai és alkalmazottai képzését fejlesztő programok tapasztalatai*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Berghenengouwen, G. J.–Mooijan, E.–Tillema, H. H. (1995): *Stratégiai képzés a szervezetekben*. Drukkerij De Kleijn, Naarden.
- Bessenyei I.–Mártonfi Gy. (1997): *A gazdaság versenyképessége és az oktatás*. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem „Versenyben a világgal” – a magyar gazdaság versenyképességének mikrogazdasági tényezői c. kutatási program záró tanulmánya. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- Boekema, F. et al. (Eds.) (2000): *Knowledge, innovation and economic growth: the theory and practice of learning regions*. Edward Elgar, Cheltenham.
- Boud, D.–Garrick, J. (Eds.) (1999): *Understanding Learning at Work*. Routledge, London.
- Erdei G. (2007): *A vállalatok szerepe a felnőttkori tanulásban az Észak-alföldi Régióban*. PhD. értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Erdei G. (2002): A vállalati képzési rendszerek átalakulásának főbb tendenciái az ezredforduló időszakában. In Benke M.: *A vállalati képzési rendszerek átalakulásának főbb tendenciái az ezredforduló időszakában*, Kézirat. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Easterby-Smith, M. (1997): Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques. *Human Relations*, 50. 1085–1113.
- Erdei G. (2008): Munkához kapcsolódó tanulás, gyakorlati képzés, a munkahelyi tanulások alakulása, a munkavállalók képzési esélyei, átképzés, illetve munkavállalók tanulói magatartása. In: Benke M. (Szerk.): *Összegző vizsgálat a hazai szak- és felnőttképzési kutatások és fejlesztések helyzetéről*. Kézirat. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Evans, K.–Ranbird, H. (2006): Workplace learning, perspectives and challenges. In: Evans, K. et al. (Eds.): *Improving Workplace Learning*. Routledge, New York.
- Fenwick, T. (2001): *Socio-cultural perspectives on learning through work*. Jossey Bass/Wiley, San Francisco.
- Fuller, A.–Unwin, L. (2006): Expansive and restrictive learning environments. *Improving Workplace Learning*. Evans, K.–Hodkins, P.–Rainbird, H.–Unwin, L. Routledge, London and New York, 27–48.
- Hager P. et al. (1996): Workplace Keys: Piloting the Key Competencies. In: Stevenson, J. (ed.): *Workplace Training*. University of Technology, Griffith University, Sydney.
- Kalmár S. és mtársai (2006): *Képzési programok bővíthetősége mikro-vállalkozásoknak*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Kiss A. és mtársai (2006): *A mikro-vállalkozások részére indított állami finanszírozású (felnőtt)képzési pályázati programok tapasztalatai*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Lave, J.–Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town.
- Marsick, V. J. (Ed.) (1987): *Learning in the workplace*. Croom Helm, London, New York, Sydney.
- Mártonfi Gy. (1995): *Munkaadók a munkaerőigényről és a szakképzésről*. Magyar Munkaadói Szövetség, Budapest.
- Nonaka, I.–Takeuchi, A. (1995): *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, Oxford.

- Pedlar, M.–Burgoyne, J.–Boydell, T. (1991): *The Learning Company*. McGraw-Hill, London.
- Piore, M.–Sabel, C. (1984): *The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity*. Basic Books, New York.
- Railen, J. A. (1997): A model of Work-Based Learning. *Organization Science*, 8 (6) 536–578.
- Schneeberger, A. (1999): The concept of a minimum learning platform educational contents and methods for improving the low-skilled. In: Guggenheim, E. (Ed.): *The low-skilled on the European labourmarket: prospects and policy options, Towards a minimum learning platform*. Cedefop, 38–44.
- Senge, P. (1990): *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday, Toronto.
- Simonyi Á. (1997): Gazdasági szervezetek és szakmai képzés. *Educatio*, 1997/2 nyár.
- Szabó K.–Kocsis É. (2000): *A posztmodern vállalat. Tanulás és hálózatosodás az új gazdaságban*. Oktatási Minisztérium, Budapest.

A FELNŐTTOKTATÓK KÉPZÉSÉNEK EURÓPAI TRENDJEI

„(...) a felnőttnevelés és közművelődés a folyamatok legmélyén személyiségformálódás és céltudatos személyiségfejlesztés.

A legértékesebb, a legdifferenciáltabb anyaggal, az emberrel foglalkozik, tehát mély és alapos szaktudást, felkészülést, önmagunk állandó továbbképzését követeli.”

(Durkó, 1999,82.)

A felnőttképzés szükségessége és jelentősége mellett ma már nem kell hosszan érvelni. A *tanulás jelentős szakasza a felnőttkorra helyeződik át*, egyrészt, mert a felnövekvő nemzedék nyilvánvalóan nem tanítható meg mindarra, amire élete végéig szüksége lesz, másrészt, mert az ismeretek elavulnak, és az egyéni boldoguláshoz, a társadalmi-gazdasági haladáshoz szükséges a tudás és a kompetenciák folyamatos megújítása, fejlesztése. A formális oktatás válsága, hatékonyságbeli problémái, illetve redundáns volta szintén erősíti a felnőttképzés fontosságát. Európa-szerte egyre többen vesznek részt a gazdaságfejlesztési politikák integráns részét képező felnőttképzési programokban és folyamatosan nő a felnőttoktatóként tevékenykedők tábora. Ennek ellenére az oktatáspolitikai diskurzusokban még ma sem meghatározó a felnőttoktató szakma elismertetése, professzionalizálódásának kérdése. Öröndetes tény, hogy 2006-ban Magyarországon is elindult az andragógusképzés, ugyanakkor a felnőttoktatók képzése területén nem történt előrelépés. Bár vannak bizakodásra okot adó kezdeményezések, ezek csak az utóbbi években indultak el és az eredményeket a gyakorlat még nem igazolta. Az Európa más országaiban működő gyakorlatok megismerése és elemzése iránymutatásul szolgálhat a magyar képzési programok kifejlesztéséhez, hogy felnőttoktatóink munkája hatékonyabb legyen és meg tudjanak felelni a tudásalapú társadalomban betöltendő változó szerepeiknek.

A felnőttképzés felértékelődése

A felnőttképzés rendszere, célja, tartalma állandó és gyors átalakulásban van, amelyet részben a gyakorlat, részben az oktatáspolitikai inspirál. Elsődleges funkciója a gazdasági és társadalmi folyamatokkal összhangban változik; míg az 1990-es évek elején a gazdaság szerkezetének jelentős átrendeződése miatt az átképzés volt a jellemző, addig ma a továbbképzés és a kompetenciaalapú képzés dominál. Jelenleg a magyar felnőttképzési rendszer sokszínű, nehezen leírható, és minőségét az érdekelt felek leginkább saját tapasztalatuk alapján ítélik meg. Egy dologban azonban egyet kell értenünk: *a társadalmi környezet változása, a gazdasági növekedés és a versenyképesség tudásfüggővé válása következtében a felnőttképzés szerepe az utóbbi két évtizedben jelentősen megnövekedett.* Ez a fajta változás a munkavállalók részéről az ismeretek folyamatos aktualizálását, korszerűsítését teszi szükségessé. A multikulturális felnőttképzés által megvalósítandó cél egyrészt a gazdaság, a tudás versenyképességének fejlesztése, másrészt a társadalmi kohézió, valamint a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatása, az esélyegyenlőség biztosítása, ezért a munkanélküliség és a társadalmi kirekesztés elleni küzdelemben a felnőttképzés a foglalkoztatás- és szociálpolitika kulcseszközévé válik. A felnőttképzési rendszer működése, eredményessége, a törvényekben megfogalmazott szándékok megvalósulása jelentős mértékben függ a rendszerben részt vevő érdekelt felek szándékától, helyzetétől, azaz a lakosság mint fogyasztó igényeitől, elképzeléseitől, az intézményrendszer működésétől, amely létrehozza a képzési kínálatot, és a gazdaság igényeitől, amely gazdaság a felnőttképzés „termékét”, a képzett munkavállalót foglalkoztatja.

A felnőttképzési rendszernek rendkívül szerteágazó funkciókat kell betöltenie és egymástól eltérő – társadalmi, gazdasági, intézményi, egyéni – érdekeket kell szolgálnia. Ezzel együtt

a felnőttképzésnek hozzá kell járulnia többek között az információs társadalom új tudásszükségeinek kielégítéséhez, az európai integráció folyamatának értelmezéséhez, a közéleti demokrácia fejlesztéséhez, az egyéni életminőség javításához is. Egyre nyilvánvalóbb, hogy a társadalmi előrejutásban a tudás és a szakképzettség meghatározó, ehhez viszont a társadalom tagjai nem egyformán képesek „hozzájútni”. Ez a különbség az embereket eltávolítja egymástól, és ez oda vezethet, hogy a társadalom tartósan rétegződik: az egyik társadalmi csoport képes lesz a mindenkor szükséges tudás önálló megszerzésére, illetve a fejlődéshez szükséges folyamatos alkalmazkodásra, míg a másik csoport vagy csak segítséggel képes tanulni és a korral lépést tartani, vagy még segítséggel sem. Ezt a nemkívánatos rétegződést elsősorban az oktatás és a képzés kiterjesztésével, eredményességének fokozásával lehet megakadályozni, illetve csökkenteni. Ehhez elengedhetetlen az emberek – a „humán erőforrás” – egész életpályáján át tartó aktív részvétele, tanulása. (*Tanítani és tanulni*, 1996)

Kompetenciák primátusa?

A munkaerőpiac egyre kevésbé a formalizált szakmai tudást, sokkal inkább bizonyos kulcskompetenciák meglétét igényli a munkavállalóktól, így a képzettség és a betöltött poszt megfelelése mellett az egyes munkaadók azt is vizsgálják, hogy a munkavállalók milyen – addig figyelmen kívül hagyott – készségek, kompetenciák birtokosai. E kompetenciákról azt feltételezzük, hogy nagymértékben megkönnyítik a nem várt helyzetekhez való alkalmazkodást, a felkínált új munkakörökhöz való sikeres idomulást.

Az Európai Parlament és a Tanács 2006. évi ajánlása nyolc kulcskompetenciát fogalmaz meg, amelyek nélkülözhetetlenek az egész életen át tartó tanuláshoz. Ezek közül a „*tanulás megtanulása*” kompetenciát tartjuk az egyik legfontosabbnak, amely az önállóan vagy csoportban bármely formális, informális vagy nem formális úton történő tanulás megszervezésének képességét, az idővel és információval való hatékony gazdálkodást jelenti. Az egyénnek képesnek kell lennie a tudatos és hatékony ismeretszerzésre és -feldolgozásra, annak meglévő tudás- és kompetenciarendszerébe történő beépítésére és különféle kontextusokban történő alkalmazására. Bár tanulási képességgel mindenki rendelkezik, aki valaha is járt iskolába, mégis, úgy tűnik, ez ma a legnagyobb kompetenciahiány Magyarországon a fiatalok és felnőttek körében egyaránt.

A társadalom iskolázottsági mutatói folyamatosan nőnek (v.ö. *Oktatási adatok*, 2005), azonban a nemzetközi felmérések eredményei ezt nem igazolják. Egyrészt az iskoláztatás kiterjesztése nem feltétlenül jár együtt a társadalmi szinten szükséges tudás megszerzésével. Másrészt a magas szintű iskolázottsággal párhuzamosan bizonyos társadalmi csoportok lemorzsolódnak az iskolai rendszerből, a társadalom perifériájára szorulnak. *Az iskolázottsági szint dinamikus növekedése nem jár együtt a gazdasági fejlődés ütemének növekedésével. Az iskolázottság növelése önmagában nem járul hozzá közvetlenül a gazdasági fejlődéshez, a munkahelyteremtéshez, a munkanélküliség csökkentéséhez. A tanulóval eltöltött idő növekedése nem vezet egyenes arányban a tudás mennyiségének növekedéséhez. Ez a leegyszerűsített válasz arra, hogy az oktatás és képzés miért nem képes enyhíteni a munkaerő-piaci feszültségeket. Az előzőekből az is következik, hogy nem minden tudás releváns, úgynevezett társadalmilag hasznosítható tudás. Ma, szerte a világon egyetlen oktatási intézmény sem képes kész tudás átadására, ez lehetetlen vállalkozás. Az ismeretek elavulnak, a tudás többdimenziós, de ami bizonyosan állandó, hogy fejleszteni szükséges a természetes kíváncsiságot, a kérdésfeltevést, a gondolkodást, a véleményalkotást, a kreativitást, az önálló tanulást stb. Ezeket a kompetenciákat minden életkorban, minden képzési szinten és formában tudatosan fejleszteni szükséges, mivel az információk nagy mennyiségű közlése – a tények elemző, kritikus értelmezése nélkül – önmagában nem járul hozzá a gondolkodás, az ítélőképesség stb. fejlődéséhez. Az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakképesítések esetében nagy előrelé-*

pés, hogy a szakmaspecifikus kompetenciák fejlesztése mára deklarált célja a szakképzésnek, definiálták a szakmai és vizsgakövetelményekben is; meghatározták, hogy egy-egy szakképesséssel gyakorolható munkakör esetében milyen feladatokat kell elvégezni, illetve hogy a feladatok elvégzéséhez milyen szakmai és társas kompetenciák fejlesztése szükséges.

Felnőttoktatói szerepek és kompetenciák

A felnőttképzés eredményességének sokféle feltétele van. A kitűzött célok eléréséhez alapvető fontosságú a curriculum gondos megtervezése és a megfelelő minőségű tananyag elkészítése a felnőttképzés módszertani alapelveinek figyelembevételével. A siker nagyon fontos összetevője a szakszerű szervezés és adminisztráció, valamint a megfelelő tanulási környezet is, de valamennyi szempontot felülír az oktatók szakavatott munkája. *A tanári munka minőségének meghatározó szerepe van a képzésben részt vevők tanulási eredményességében, így a képzési folyamat eredményességének legjelentősebb fokmérője a felnőttoktató szakmai, módszertani, emberi felkészültsége, rátermettsége.*

A felnőttoktató a felnőttképzési folyamat egyik kulcsszereplője, ugyanakkor a téma körülhatárolása nem könnyű. A felnőttoktató definícióját nem találjuk meg dokumentumokban, és nehéz megfogalmazni, hogy kit tekinthetünk felnőttoktatónak. *Egy professzió kialakulásának a kezdetén vagyunk, amely egyelőre még sem szakmai, sem jogi értelemben nem önállósult.* Tapasztalataink szerint a felnőttoktatóknak két nagy csoportját különböztethetjük meg: azok a pedagógusok, akik szabadidejükben vesznek részt a felnőttoktatás és -képzés különböző formáiban oktatóként, a másik nagy csoportba azok az oktatók tartoznak, akik a saját szakmájuk elismert szakemberei (jogászok, közgazdászok, kozmetikusok, idegenforgalmi szakemberek, boltvezetők stb.), és szakmai tapasztalatuk, gyakorlatuk révén vesznek részt a felnőttek oktatásában. Kraiciné kutatása is megerősíti, hogy a felnőttek képzésével foglalkozók körében nem, vagy csak részben jelenik meg andragógiai végzettség vagy tudatos elméleti és/vagy módszertani műveltség, illetve ennek megszerzésére irányuló törekvés. *(Kraiciné, 2006, 175.) A felnőttoktatók foglalkoztatási viszonyai sem tisztázottak.* A felnőttoktatók fő hivatásuk gyakorlása mellett kapcsolódnak be a felnőttek oktatásába, a főállású felnőttoktatók száma elenyésző. Foglalkoztatásuk megbízási szerződéses jogviszonyban vagy még jellemzőbben vállalkozási szerződéses jogviszonyban történik, megbízásuk általában egy tanfolyamra, egy modul vagy tananyagegység oktatására szól. A főállású foglalkoztatás nem is életszerű, hiszen a felnőttképzés a rugalmasságában, az egyéni, vállalati, munkaerő-piaci igényekre való gyors reagálásban hordozza a legnagyobb előnyét az iskolai rendszerű oktatással szemben. Márpedig az igények változnak. A kérdés az, mennyire követhetőek ezek a változó igények.

Az előbbi „problémák” miatt nem is tudjuk meghatározni, hány felnőttoktató működik ma Magyarországon és vesz részt az évente több százezer formális és nem formális képzésbe kapcsolódó felnőtt oktatásában, fejlesztésében.

A felnőttképzés minőségi követelményei 2001 óta – amikor a felnőttképzésről szóló törvény elkészült – szigorúbbá váltak. Ugyanakkor *semmilyen jogszabályi rendelkezés nem szabályozza a felnőttképzésben részt vevő oktatók iskolai és szakmai végzettségét*, oktatói/felnőttoktatói gyakorlatát, kivéve az akkreditált felnőttképző intézmények esetében, ahol az intézmény- és programakkreditáció feltételül szabják, hogy az oktatói körök meg kell feleljen az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól szóló 24/2004. (VI.22.) FMM rendelet 1. számú mellékletében foglalt képesítési követelményeknek. A követelményrendszer azonban nem ír elő kötelezően andragógiai vagy felnőttoktatói végzettséget, megfelelő módszertani felkészültséget vagy felnőttképzési gyakorlatot.

Az elmúlt évtizedekben végbement társadalmi, gazdasági, technológiai változások, az európai uniós közös oktatáspolitikai deklarációk, a termékszerkezet-váltás és függvénye, a szakma-struktúra-váltás hatására jelentős átalakulások történtek a felnőttképzés funkciójában, tartalma-

ban, formáiban, színtereiben, eszközeiben és módszereiben. A hangsúly a tanításról a tanulásra tevődik át, a felnőttképzés középpontjában a tanuló felnőtt áll. Ez alapvetően megváltoztatta a felnőttoktatói szerepeket is. *A felnőttoktató sokkal inkább a tanulási folyamat segítőjévé válik, és egyre kevésbé a tudás egyszemélyű közvetítője, átadója. Az ismeretek egyirányú közlése helyett a felnőttoktató feladata a tanuló segítése az önálló ismeretszerzésben, a tanulás akadályainak elhárításában, ami adódhat családi, kulturális, beilleszkedési, tanulásszervezési, technológiai stb. problémákból is; az oktatónak ezeken a területeken történő segítségnyújtásra is képesnek kell lennie. Egyre inkább előtérbe kerül a tanulási készségek fejlesztése, a motiválás, a szociális gondoskodás, a pszichoszociális támogatás. E rövid felsorolás is jelzi a felnőttoktató komplex, ugyanakkor meghatározhatatlan voltát. Számptalan szerepkört tölthet be és kell betöltenie, főleg hátrányos helyzetűek számára szervezett komplex fejlesztésre irányuló képzési programok esetében. A felnőttoktatónak alkalmasnak kell lennie bemeneti kompetenciák és a hozott tudás mérésére, projektek megvalósítására, pályázatok írására, tananyagok fejlesztésére, képzési program készítésére, tutori és mentori feladatok ellátására, különféle tanácsadói tevékenységek ellátására (pályakorrekciós tanácsadás, mentálhigiénés tanácsadás, elhelyezkedési tanácsadás, képzési tanácsadás stb.).*

A tudásalapú társadalomban a legfontosabb dolog a tudáshoz való hozzáférés. Ezen a téren is kulcsfontosságú szerep hárul az andragógusokra, felnőttoktatókra és a képző intézményekre. Elengedhetetlen annak meghatározása, hogy a tudásalapú társadalomban betöltendő változó szerepüknek megfelelően milyen jártasságokkal rendelkezzenek az andragógusok, a felnőttoktatók és a képző intézmények. A kulcskompetenciák érvényessége egyaránt kiterjed az alapoktatásra és a felnőttoktatásra. Nélkülözhetetlen a kulcsfontosságú kompetenciák megfelelő eszközökkel történő érvényesítése. Ezen a téren módszertani munkára van szükség még akkor is, ha egyes területeken nehéznek bizonyulhat az értékelés. A tanulás folyamatában különleges szerepet tölt be a felnőttoktató. Ő az, aki képes felébreszteni a tudás iránti érdeklődést és segítséget nyújt a szellemi értékek megválasztásában. A felnőttképzési akciók nehézségei vagy sikertelensége gyakran abból adódnak, hogy a gyermeknevelésre jellemző módszereket és eljárásokat alkalmazzák a felnőtt tanulóknál is, és nem veszik figyelembe a felnőttképzés didaktikai alapelveit. A felnőttek tanulásának-tanításának sikerességét alapvetően befolyásolja a felnőttoktatásra jellemző módszerek és eljárások megfelelő alkalmazása. A felnőttek képzésének alapvetően különböznie kell az iskolai rendszerű oktatás szemléletétől és gyakorlatától. Az új évezred másfajta, elsősorban az önálló ismeretszerzés folyamatát támogató módszertani kultúrát és szervezeti rendszer kiépítését várja el a felnőttképzéstől. A felnőttképzési programok hatékonysági problémái mögött véleményünk szerint sok esetben a megfelelő felkészültségű szakemberek hiánya áll. Sz. Molnár Anna is felhívta a figyelmet egyik tanulmányában arra a tényre, hogy nem egységes és áttekinthető a felnőttoktatásban dolgozók pozíciója, foglalkoztatási viszonya; rendkívül szerteágazóak a funkciók, valamint a végzettségek/képesítések; nincs meghatározva minimális tudás, gyakorlat, végzettség. (Sz. Molnár, 2005)

Az előzőekben leírt szerepeknek megfelelően a felnőttoktatónak olyan komplex kompetenciakészlettel kell rendelkeznie, amely alkalmassá teszi a fentiekben megfogalmazott feladatszerepek ellátására. Néhány jelentősebb tanulmányt leszámítva, a hazai szakirodalom andragógiai megközelítésből mindeddig keveset foglalkozott a felnőttoktatói kompetenciával. (Kálmán, 2005; Kraiciné, 2003; Kraiciné–T. Kiss Tamás, 2004; Kraiciné, 2006) Mivel a *felnőttoktatói szerep domináns jellemzője a naponta változó szerepegyüttes*, a felnőttoktatói kompetenciák általános érvényű meghatározása lehetetlen vállalkozás; a felnőttoktató különböző szerepei, a hozzátartozó feladatok és az azok ellátásához szükséges kompetenciák állandó változásban vannak.

A pedagógusi és felnőttoktatói munka végzéséhez szükséges kompetenciák között nem lehet éles határvonalat húzni. Csoma szerint a tanítói, tanári és a felnőttoktatói munka – különb-

ségeinek tagadása nélkül – egylényegű mesterségként írható le. Mindegyik mesterség szak-szerű tudást igényel annak érdekében, hogy kezdeményezze, irányítsa, szabályozza, segítse a tanítványok gondolkodási-cselekvési tevékenységét. A felnőttoktató emberi kapcsolatok kö-zegében munkálkodik, a tanítási folyamat során ismereteket, tudásokat közvetít; kompeten-ciákat fejleszt, példát mutat, gondolkodásra serkent, cselekedtet stb. Céljai megvalósítását a verbális, nonverbális és metakommunikációs tevékenységén keresztül tudja elérni, (Csoma, 2003) A pedagógus és a felnőttoktató kompetenciái közötti különbségek elsősorban a kompe-tenciák minőségében ragadhatóak meg, nevezetesen ahogyan az oktató konfliktusokat old meg, a tanulókkal kommunikál, viszonyul hozzájuk. A felnőttoktatásban a pedagógiában megszokott alá-fölérendeltségi viszonyt ideális esetben mellérendeltség, azaz partnerviszony váltja fel; az oktató felnőtt tanulókkal dolgozik együtt, akiket egyenrangúként kezel különbö-ző szituációkban: elismeri és a tanítási-tanulási folyamatba beépíti előzetes tapasztalataikat. A tanár és a felnőtt diákok között kétirányú kommunikáció, tapasztalatcsere zajlik.

Összevetettük a korábban említett szerzők kompetenciafelfogásait és elkészítettük a felnőttoktató szakma DACUM-módszerrel történő munkakörelemzését. Az így kapott ered-mények alapján összeállítottunk egy lehetséges felnőttoktatói kompetencialistát. A tulajdon-ságkompetenciákat a foglalkozási kompetenciák Európában általánosan elfogadott rendszere szerint tagoltuk, azaz a szakmai, módszer-, társas és személyi kompetenciák rendszerében, ki-gészítve az andragógiai kompetenciákkal. Csak azokat a kompetenciákat szerepeltetjük a lis-tában, amelyek a felnőttoktatói munkakör feladatainak elvégzéséhez – megítélésünk szerint –

1. táblázat A felnőttoktatók kompetencialeltára

Szakmai	Andragógiai	Társas	Módszer	Személyes
kompetenciák				
Szakértelem (szakmai terüle-tén elmélyült és naprakész isme-retek)	Általános andragógiai ismeretek	Kapcsolatterem-tő és kapcsolat-fenntartó kész-ség	Teljesítmény-értékelés és tanuló önértéke-lés előmozdítá-sának képessége	Elhivatottság, elkötelezettség
Előadások, gya-korlati foglalko-zások, tréningek megtartása, levezetése	A tanulói igé-nyek feltárása és elemzése	Meggyőző-készség	Kreativitás, ötletgazdagság	Kulturált megje-lenés és viselke-dés
Elmélet és gya-korlat megfelelő arányának bizto-sítása	A felnőttkori ta-nulás sajátossá-gainak ismerete és a felnőttek lélektanának megértése	Empatikus készség	Önreflexió és kritikus gon-dolkodás	Felelősségtudat
A szakma kultú-rájának és eti-kájának közve-ttése	Kompetenciák ismerete, a kom-petencia-fejlesz-tés technikáinak ismerete és al-kalmazása, a kompetencialapú képzés sajátossá-gainak ismerete	Segítő-készség	Információgyű-jtés és -feldolgo-zás képessége	Alkalmazkodó-képesség

A szakma iránti elhivatottság erősítése	Curriculum-tervezési ismeretek	Motiválókészség	Fejlődőképesség, önfejlesztés, önképzés képessége, professzionalizmusra törekvés	Lelkesedés
A szakmai önképzés elősegítése	A tanulási képesség fejlesztésének technikái	Hatékony kommunikációs készség	Tervezés	Megbízhatóság
A felnőttképzés és a felnőttkori tanulás módszereinek ismerete	Atipikus tanulási formák ismerete és alkalmazása	Konfliktuskezelő készség	Szervezés	Önállóság
IKT ismeretek és azok alkalmazása a tanulási-tanítási folyamat eredményessége érdekében	A képzésben részt vevők előzetes tudásának felmérése és figyelembevétele	Együttműködési készség	A tanulók igényeihez igazodó tanulási környezet kialakítása	Rugalmasság
Oktatástechnikai eszközök készségszintű használata	A képzésben részt vevőkkel partneri viszony kialakítása		A tanítási eredményesség önértékelésére való képesség	Nyitottság
A tanulói teljesítményértékelés módszereinek ismerete és hatékony alkalmazása	Célok, követelmények egyértelmű, világos, reális megfogalmazása			Humorérzék
	A képzésben részt vevők önismeretének elősegítése, önbizalmának növelése			
	A tudásszint- és a kompetencia-mérés elméleti-gyakorlati ismeretei			
	A felnőttképzési szolgáltatások nyújtásának technikái			

kiemelt fontosságúak, azaz a sikeres munkavégzés szempontjából az átlagosnál magasabb szinten szükségesek.

Az 1. táblázat az andragógiai kompetenciák túlsúlyát mutatja. A felnőttképzés elégséges feltételeként szabott szakmai felkészültségen és andragógiai kompetenciákon túl a felnőttoktatók legfontosabb kompetenciájának a kommunikációs készséget tartjuk. Sz. Molnár

szerint „a felnőttoktatókat tanítványaikkal való kapcsolatukban nem a tökélyre törekvés és a mind több és több készség fejlesztése teszi eredményessé, hanem a kommunikációs és interaktív kompetenciára alapozott szakmai professzionalitás”. (Sz. Molnár, 2009, 113.) A személyes kompetenciák közül a rugalmasságot és az alkalmazkodóképességet emeljük ki, amely hozzásegíti a felnőttoktatókat ahhoz, hogy szerepeiket a gyorsan változó világ kihívásának megfelelően, az érdekelt felek igényeinek változásaihoz igazítva rugalmasan és gyorsan legyenek képesek változtatni.

Végignézve az 1. táblázat kompetencialistáján, könnyű megérteni a felnőttoktatók rendszeres továbbképzése melletti elkötelezettségünket, és kijelölhetők a felnőttoktatók képzési/továbbképzési rendszerének tartalmi elemei. A felsorolt kompetenciák nem statikusak, a legújabb szaktárgyi, módszertani, kommunikációs, információs technológiai stb. ismeretek egyszeri elsajátítása nem elegendő, az ily módon megszerzett ismereteket és az ismeretek alkalmazásához szükséges kompetenciákat folyamatosan fejleszteni szükséges és integrálni kell a napi munkába.

A felnőttoktatók képzése Magyarországon

A tanári kompetenciák vizsgálata mellett egyre több kutatás és tanulmány foglalkozik a felnőttképzésben dolgozó szakemberek központi szerepével, mivel a felnőttképzésben dolgozók szakmai fejlődése döntően meghatározza a felnőttkori tanulás minőségét. Ezt a tendenciát erősítik az európai uniós dokumentumok is. Az „Oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzései Európában 2010” munkaprogram stratégiai célkitűzései között szerepel az Európai Unión belüli oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának növelése, amelynek egyik legfontosabb kritériuma a felnőttoktatók oktatásának és képzésének fejlesztése. 2006 októberében jelent meg az Európai Közösségek Bizottsága közleménye: „Felnőttkori tanulás: tanulni sohasem késő” címmel. Ugyancsak a Bizottság közleményeként 2007 szeptemberében tették közzé a kapcsolódó cselekvési programot: „Cselekvési terv a felnőttkori tanulásról”. Ezek a dokumentumok a felnőttkori tanulás minősége biztosításának kulcsát a felnőttképzési szakemberek felkészültségének növelésében, a hozzáértő, szakavatott felnőttoktató létében látják; ennek érdekében a tanítási módszerek és a tananyagok fejlesztése mellett a tagállamoknak be kell fektetniük és intézkedéseket kell hozniuk a felnőttoktatók alapképzésének és a szakmai továbbképzés fejlesztésére.

A felnőttképzés mint önálló szakma szakember-ellátottságának kérdése az andragógia alap- és mesterszak bevezetésével megoldottnak tűnik, a felnőttoktatók képzésének kérdése azonban továbbra sem tisztázott, annak ellenére, hogy a problémakört a magyar kormány egész életen át tartó tanulás stratégiája is megfogalmazza. A dokumentum szerint „Elengedhetetlen a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek és az ad hoc jelleggel képzők folyamatos fejlesztése is. Mára a felnőttképzés a globális oktatásipar rendkívül differenciált (e-learning, hátrányos helyzetűek, alternatív tanulási technikák stb.) és fejlett szakterületévé vált, ahol Magyarországnak – minden hazai erőfeszítés ellenére – komoly lemaradást kell behoznia.” (Stratégia az egész életen át tartó tanulásról, 2005. 52.) A probléma orvoslására 2009 szeptemberétől második tanárszakként andragógus tanár végzettség megszerzésére irányuló egyetemi képzés indult, amelynek célja olyan, a felnőttképzés elméletében jártas, gyakorlati megoldásokra felkészült, innovációra fogékony tanárok képzése, akik a képzéshez kapcsolódó önfejlesztés révén, az egész életen át való tanulás segítségével a közoktatás, a szakképzés és a felnőttoktatás bármely területén részt tudnak venni.

2008-ig a fennálló szakképzési struktúrában nem volt lehetőség arra, hogy gyakorló pedagógusok vagy adott szakmaterületen felnőttképzést végző szakemberek rövid képzési idejű, gyakorlatcentrikus, célorientált, a felnőttoktatói kompetenciákat megszerző vagy fejlesztő szakmai képzésben vegyenek részt, és olyan ismeretanyagot szerezzenek, amellyel hatéko-

nyan tudják átképezni vagy tovább képezni magukat annak érdekében, hogy eredményes munkát végezzenek a felnőttképzés területén. Ezt a hiátust hivatott betölteni a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők számára a *felsőfokú szakmai végzettséget nyújtó felnőttoktatóképzés*, amely 2008-ban került be az államilag elismert szakképesítések közé, azaz az Országos Képzési Jegyzékbe¹. Az öt követelménymodulból álló képzés célja, hogy a képzésben részt vevő a tanfolyam eredményes elvégzése és a vizsgák sikeres teljesítése után képes legyen iskolai rendszerű vagy iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben oktatási/képzési/nevelési tevékenységet végezni, azzal kapcsolatosan tervezési, szervezési és értékelési feladatokat megoldani.

2005 és 2007 között az I. Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás Fejlesztési Operatív Program keretében (HEFOP 3.5.1.) is megvalósult egy *tanár-továbbképzési program*. A program alapvető indoklása abból fakadt, hogy a pedagógusokkal ellentétben, a felnőttképzési szektorban dolgozó szakemberek részére nincs jogszabályban előírt kötelező továbbképzési rendszer. Ez azért lényeges probléma, mert a felnőttképzési törvény és a végrehajtási jogszabályok előírásai várhatóan szigorodni fognak, és a későbbiekben feltételezhetően már jelentős számú, a felnőttképzés tanáira és szakembereire vonatkozó speciális andragógiai, illetve módszertani követelményt is meghatároznak. A program keretében továbbképzések, konferenciák valósultak meg, szakmai anyagokat publikáltak és adtak ki. Ennek ellenére a program nem felelt meg a kompetenciaalapú képzés igényeinek, mivel túlnyomórészt csak elméleti andragógiai ismereteket tartalmazott, illetve egyéb olyan tudáselemeket nyújtott, amelyek a tárgyalt mélységben nem szükségesek egy felnőttoktató számára. A szociális, technológiai és kommunikációs kompetenciák azonban nem képezték a képzési program részét.

Azt, hogy valójában hány felnőttoktatót érint a képzés, továbbképzés kérdése, nem lehet konkrétan megmondani. A felnőttképzésben dolgozó tanárok, oktatók és egyéb szakemberek (tutorok, mentorok, képzőtanárok, munkaügyi és pályaaorientációs szaktanácsadók stb.) pontos száma nem ismert, mivel az oktatási intézmények nagy része oktatás- és képzésszervezőként működik, és konkrét beindított programokhoz biztosít szakembereket. Tekintettel arra, hogy teljes munkaidős tanárok és szakemberek dolgoznak az állami regionális képzőközpontokban, a legnagyobb felnőttoktatói intézményekben, a felnőttoktatással is foglalkozó iskolákban, valamint a felsőoktatásban, továbbá munkaügyi szervezeteknél, a két foglalkoztatási formában együttesen hozzávetőleg 15 000 fő dolgozik rendszeresen a felnőttoktatásban, ami a teljes tanári létszámnak körülbelül a tíz százalékát teszi ki. (*A felnőtt tanulás és oktatás fejlődése és helyzete*, 2008)

A 2006 előtt született tanulmányok hangsúlyosan foglalkoztak azzal a problémával, hogy a felsőoktatási intézmények képzési kínálatában nincs jelen a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek képzésére irányuló curriculum, csak andragógiai stúdiumokról lehetett beszélni a korábbi művelődésszervező, humánszervező, művelődési és felnőttképzési menedzser szakokon. Nem volt kérdéses, hogy a szakma örömmel fogadta a hiányolt kodifikáció megjelenését a felsőoktatási alap- és mesterszakok között. *Az andragógia önálló tudománnyá válásának folyamatában jelentős mérföldkövet jelentett az andragógia alapszak megalapítása és elindítása 2006-ban, amelyet két évvel később az andragógia és az andragógus tanár mesterszakok követtek.* Az andragógia vitathatatlanul elindult a professzióvá válás útján, mégis új és lassan egységesülő szektornak számít, és a felnőttképzésben részt vevő különböző érdekszférák is nagyon eltérő motivációval és szakmai kultúrával rendelkeznek. Az andragógia felsőoktatási képzése kiteljesedőben van, a felsőoktatás három szintjén – a tudományterület doktori

¹ A Felnőttoktató szakképesítés szakmai és vizsgakövetelménye a 15/2008. (VIII.13.) SZMM rendelettel került kiadásra.

képzése egyelőre még hiányzik – teret nyert magának². Ezen szakok szakember-kibocsátása minden bizonnyal hatással lesz a felnőttképzési intézményekben folyó szakmai munkára. Ezekben a képzésekben azonban nem felnőttoktatókat képeznek. Még szakmai körökben is mind a mai napig félreértésre ad okot az, hogy az andragógusképzésben részt vevő hallgatók végzettségük birtokában milyen tevékenységek ellátására lesznek képesek. *Az andragógusképzés nem felnőttoktatókat, hanem a felnőttképzésben dolgozó szakembereket képez.* A felnőttképzés szerteágazó intézményrendszerének szakember-ellátottsága az andragógia alapszak indításával – amely szakiránytól függően más-más feladatok ellátására, de alapvetően a felnőttképzési folyamatok és intézmények menedzselésére, működtetésére hivatott szakembereket képez – biztosított. A szakemberbázis további forrását jelenti a 2009/2010-es tanévben már három egyetemen (ELTE PPK, PTE FEEK, SZTE JGYPK FI) folyó andragógia mester-szakos képzés. A végzettség birtokában a szakemberek képesek a felnőttoktatás és -képzés feltételeinek differenciált fejlesztésére, oktatási-képzési intézmény-, eszköz- és módszerfejlesztésre, valamint a tanulási lehetőségekhez való fizikai és virtuális hozzáférés támogatására.

A felnőttképzés társadalmi és gazdasági jelentősége rendkívül nagy, a rendszer hatékony működésében kulcsfontosságú szerepet kap a tanárok, tutorok, facilitátorok, tanácsadók, tanfolyam- és tréning-szervezők munkája, ezért egyáltalán nem mindegy, hogy a szakmában dolgozók milyen kompetenciakészlettel rendelkeznek. Ezen gyakorlati szempontok miatt, valamint az egész tudományterület megerősödésének és az andragógia presztízsének növelése szempontjából létkérdés, hogy milyen felkészültséggel és hivatástudattal lépnek ki a felsőoktatásból a fiatal andragógusok. Bár a téma egyáltalán nem népszerű, *a képzés minőségének és hatékonyságának szempontjából alapvető fontosságú, hogy ki(k) és milyen felkészültséggel, tudással, kompetenciakészlettel képzik(k) a jelen és a jövő andragógusait.* Valójában mit tanítunk a megváltozott (művelődésszervező helyett andragógusképzés) képzési struktúrában? Azt tanítjuk, amire ténylegesen szüksége van a hallgatónak a társadalmi és munkaerő-piaci boldoguláshoz, vagy azt, amiről mi, oktatók úgy gondoljuk, hogy szüksége van a képzésben részt vevőnek, esetleg azt tanítjuk, amit tudunk?

A felsőoktatásban oktatók szerepének és felkészültségének átgondolása sem várható tovább magára; szükséges kidolgozni a felsőoktatásban oktatók kötelező továbbképzési rendszerét. Az új tanítási és tanulási kihívások szempontjából is elengedhetetlen a tanárok és oktatók – a képzők képzése – továbbképzése, amelynek során azokra a módszerekre célszerű fókuszálni, amelyek jelenleg a tradicionális pedagógusi/andragógusi szerepekkel szemben felmerülő szakmai kihívásokban jelennek meg. És itt nem elsősorban a moduláris, kompetenciaalapú képzés módszertani meghatározottságára gondolunk, hanem sokkal inkább a hátrányos helyzetű csoportok bekapcsolására az egész életen át tartó tanulás folyamatába. Ez utóbbi tevékenység külön jelentőséggel bír azokon a településeken, ahol a formális, intézményes megoldások nem, vagy csak rossz határfokkal működnek. Ebben az összefüggésben kompetencia- és képességfejlesztő – akár egyénre szabott – képzési programokról van szó; tréningek, szakmai alapokat adó képzések, szakkörök, valamint táborok, környezeti nevelést támogató programok, közösségi alkalmak megszervezése és lebonyolítása. És mivel a felsőoktatásban oktatók számára nincs kötelező továbbképzési rendszer, ezért jelenleg csak az oktató saját igényességén és erkölcsi tartásán múlik az, hogy mennyire érez felelősséget a megújult tartalmak közvetítésére és mennyire képes a megújult tanári szerepekkel történő azonosulásra.

² Felsőfokú szakképzés szintjén: képzési szakasszisztens, közösségi-civil szervező, ifjúságsegítő, BA szinten: andragógia alapszak négy szakiránnyal (művelődésszervező, személyügyi szervező, felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó), MA szinten: andragógia, kulturális mediátor, emberi erőforrás tanácsadó.

A gyakran országonként eltérő felnőttképzési praxis igen különböző képzési gyakorlatokat hozott létre: ezért nehéz köztük egységességet, közösen megszabható minőséget, átláthatóságot felismerni. A képzések országon belüli elismertségének problematikus jellegén túl, nagymértékben hiányzik a kurzusok és a megszerzett kompetenciák nemzetközi elismertsége. Abban azonban egyetértés mutatkozik – ahogy azt a lisszaboni célkitűzések is rögzítik –, hogy az oktatás és képzés egész spektrumában, az eredmények javításában kulcsfontosságú szerep hárul a tanárok, tutorok, facilitátorok, tanácsadók, tanfolyam- és tréningsszervezők képzésének és továbbképzésének megújítására, a tanári szerep- és feladatkör teljes újraértelmezésére, a tanári szerep vonzóbbá tételére. Különösen igaz ez a felnőttképzésre, amelynek minőségi kritériumává egyre inkább a jó felnőttoktató vált és válik.

Az új tanítási és tanulási módszerek megjelenése, a hagyományos oktatói szerepek megváltozása, az informatika térhódítása egyaránt nagy kihívást jelent az oktatók számára. Az új követelményekhez való gyors alkalmazkodáshoz, az oktatás színvonalának emeléséhez és az oktatási szolgáltatások széles körű bevezetéséhez a felnőttoktatók kiterjedt és intenzív fejlesztésére van szükség, egyrészt az intézményi implementációhoz is elengedhetetlenül szükséges új módszerek (tanulóközpontú, differenciált módszertan, változatos tanulásszervezési megoldások, kooperatív tanulási technikák, projekt módszer stb.) és eszközök (pl. IKT) használatának széles körű megismertetésével és elterjesztésével, másrészt az intézmények és partnereik bevonásával, a szolgáltatások és intézményi fejlesztések korszerűsítésével.

Az oktatás terén az Európai Közösség nem követheti ugyanazon célt, mint a szakmai területen, vagyis a tagállamok összes oktatási intézményében kínált minden képzésre és minden igényre kiterjedő egységes piac kialakítását. Itt a cél nem lehet más, mint a nemzeti oktatási rendszerek európai dimenzióval való felruházása, a nemzeti sajátosságok megőrzése mellett. „A Közösség oly módon járul hozzá az oktatás minőségének fejlesztéséhez, hogy elősegíti a tagállamok közötti együttműködést, és ha szükséges, támogatja és kiegészíti ez utóbbiak tevékenységét.” (*Amszterdami szerződés* 126. cikk. 1. pont) (*Loboda*, 1999). Lisszabon után az oktatási szektorban elindult folyamatok nem az oktatási rendszer – nem az oktatás tartalmának vagy az iskolarendszer szervezetének – harmonizálását jelenti, hanem az oktatási rendszerekre irányuló politikák közösségi harmonizálását, amely folyamat sokkal inkább az oktatás minőségére, és nem az oktatáspolitikára minőségére irányul. *Az európai együttműködés a felnőttoktatók képzése terén is elindult.* A következőkben a legfontosabb kezdeményezéseket és gyakorlatokat foglaljuk össze röviden.

Az Európai Unió tagállamainak felnőttképzési rendszerei történelmileg eltérő módon fejlődtek, így az egyes felnőttképzések keretében megszerzett kompetenciák és végzettségek tekintetében lényeges különbségek állnak fenn. A különbségek ellenére azok a problémák, amelyekkel Magyarország időről időre szembe találja magát, nem hungarikumok. Más tagállamokban is hasonló problémák kerülnek felszínre, nem véletlen, hogy Európa szinte valamennyi országa jelentős oktatási reformot hajtott végre az utóbbi néhány évben. A felnőttoktatók képzésének problematikája sem magyar jelenség. Az UNESCO által szervezett, Braziliában, Belem városában, 2009 decemberében megtartott VI. Felnőttoktatási Világkonferenciára a részt vevő országok elkészítették nemzeti jelentésüket a felnőtt-tanulás és -oktatás fejlődéséről és helyzetéről, amelyben a hamburgi konferencia óta eltelt 12 év eredményeit összegezték. A jelentések kitérnek a felnőttoktatók státusára és képzésére is. Az egyes európai országok jelentéseit elemezve, nem kapunk egységes képet a felnőttoktatók képzésével kapcsolatosan. Mint ahogyan a magyar jelentés is a felnőttoktatók képzése tekintetében az andragógia alapszak megalapítására tér ki, más országok esetében is találkozhatunk a téma szempontjából kevésbé releváns információkkal. Több ország a pedagógusképzés sajátosságait mutatja be, és/vagy röviden megemlíti a felnőttoktatók ügyét, vagy ki sem tér a

kérdésre. Az oktatási, képzési rendszerek nemzetközi áttekintésénél mindig figyelembe kell venni azt, hogy az egyes országok képzési rendszere sok esetben eltérő, mint ahogyan az egyes fogalmak értelmezése is. Így az érdemi összehasonlítás, az általános tendenciák elemzése is nehézkes. Bizonyos mértékű asszimilációs folyamat európai szinten megvalósul, lásd bolognai folyamat, vagy más oldalról ebbe az irányba mutatnak az egységes vagy egységesé váló mérési rendszerek, mint a PISA, a PIAAC rendszere, az egységes képesítési keretrendszer, a nemzetközi mobilitást segítő EUROPASS, a nemzetközi statisztikai rendszerek, az ISCED stb.

Portugáliában, Olaszországban, Horvátországban és Észtországban jelenleg nincs a felnőttképzésben részt vevő oktatók számára egységes, állami oktatás keretében folyó képzés.

Romániában jogszabályi szinten szabályozzák a felnőttoktatók képzését. A felnőttszakképzés keretszabályozását megalkotó első jogszabály, a 2000. évi 129-es kormányrendelet előírja, hogy 2010. január 1. után, minden felnőttképzésben dolgozó oktatónak rendelkeznie kell akkreditált képzői oklevéllel. A képzést a Munkaügyi Minisztérium akkreditálja, a 90 órás képzésre a felnőttképzésben oktatók vagy oktatni vágyók jelentkezhetnek.

Németországban a reguláris felsőoktatási szakok között nincs felnőttoktatói professzió megszerzésére irányuló képzés. Mesterszakokon kínálnak különféle felnőttoktatással kapcsolatos specializációkat. A nemzeti jelentés a Duisburg-Essen Egyetem kétéves felnőttképzési mesterkursusait és a Kaiserslautern Egyetem egyéves távoktatási képzését emeli ki.

Finnország tradicionálisan jó mutatókkal rendelkezik a munkaerőpiac és az oktatás igényeinek összehangolásában. 2003 tavaszán az Oktatási Minisztérium meghatározta a tanárképzés szükségletét. A 2003 és 2008 közötti időszakra 25 400 tanár képzését irányozták elő, ebből a szakképzés számára 9800, a felnőttképzés részére 550 tanár képzése volt szükséges. Finnországban a felnőttoktatók képzési rendszere azonos a pedagógusképzés rendszerével. A finn tanárok átlagosan 9–15 napos továbbképzésen vesznek részt évente. A helyi hatóságok és a képző intézmények felelősek a tanárok belső képzéséért, amelynek finanszírozására állami forrás is rendelkezésre áll. A továbbképzések jellemző témái: szakterületi tartalmak, mérés-értékelés, szociális kérdések, IKT használata és vezetőképzés.

Az Egyesült Királyságban 2007 szeptembere óta új rendszere van a felnőttoktatók képzésének. A háromszintű képzés első lépcsője egy rövid idejű bevezető kurzus, a *lifelong learning* szektorban történő tanításra történő felkészítés. Ez a típusú kurzus minden pályakezdő oktató számára kötelező, és azokat a minimális tudáselemeket és kompetenciákat fejleszti, amelyek feltétlenül szükségesek ahhoz, hogy valaki felnőttoktatói feladatokat láthasson el. A következő fokozat a bizonyítvánnyal járó képesítés, amely azoknak szól, akik már rendelkeznek valamilyen gyakorlattal. A 30 kredites képzés különböző felnőttoktatói szerepekre (pl. oktató, tanácsadó) készíti fel a képzésben részt vevőket. A *lifelong learning* szektorban érvényes tanári diploma a legmagasabb képesítés, amely képesített felnőttoktatói státussal jár. A 120 kredites képzést felsőoktatási intézmények szervezik, és ez a diploma szükséges ahhoz, hogy valaki főállású felnőttoktató lehessen.

A felnőttoktatók képzésének fontosságát és jelentőségét partnerek bevonásával, nemzetközi szinten kell megvitatni, továbbá elemezni kell az Európai Unió felnőttoktatásra és -képzésre vonatkozó szakmapolitikáit annak érdekében, hogy lehetővé váljék egy, az igényekhez igazodó, felnőttképzési szakemberek képzését segítő alaptanterv kidolgozása. Ennek megfelelően a *Good Adult Educator in Europe (AGADE) kezdeményezése nemzetközi szinten elsőként vállalta fel a korszerű újítások megvalósulását a felnőttoktatók továbbképzésében.* (Jäger, JT.–Irons, J., 2006) A projekt fő célja a felnőttképzésben dolgozó szakemberek részére kompetenciákon alapuló, a távoktatás eszközeit is felhasználó képzés kifejlesztése, illetőleg egy tanári kézikönyv kidolgozása. Az Észtország által koordinált projektben partnerként

vettek részt Írország, Lettország, Litvánia, Magyarország³, Norvégia, Portugália és Svédország felnőttképzési szakemberei. A projekt részét képező tanfolyam egy személyes jelenlétben alapuló és két távoktatási szakaszból áll. A tanfolyam munkanyelve az angol, célcsoportja 25–30 felnőttoktató Európa különböző országaiból, akik legalább 3 éves gyakorlattal, munkatapasztalattal rendelkeznek a felnőttképzés területén, de nincs feltétlenül pedagógiai vagy andragógiai végzettségük. A projekt során a részt vevő országok képviselői egyezségekre jutottak a felnőttoktatók szerepeit és a kompetenciákat illetően. Az együttműködő partnerek négy felnőttoktatói szerepet – oktató, szervező-tanácsadó, facilitátor, tréner – és tizenhat felnőttoktatói kritériumot fogalmaztak meg. A felnőttoktatók személyes fejlődésének minimális kritériumai: önbecsülés, tolerancia, felelősségtudat, kommunikációs készség, empátia, rugalmasság. A szakmai fejlődés területei: a felnőttkori tanulás sajátosságainak ismerete és a felnőttek lélektanának megértése; a felnőttképzés és a felnőttkori tanulás módszereinek ismerete; értékeken alapuló (demokratikus és humanisztikus) programok kialakításában való jártasság; tervezési és szervezési készség; kiváló szaktárgyi ismeretek; a tanulásra való motiválás képessége a tanulási folyamat előtt, alatt és után; a tanulók igényeihez igazodó és önállóan irányított tanulást középpontba helyező tanulási környezet kialakítása; a tanulók aktiválásának készsége. Nemcsak a személyes és szakmai fejlődés területeit határozták meg, hanem azok leírását, megállapíthatóságát és az egyes ismeretek, készségek lehetséges azonosítási-mérési eszközeit is. (Jäger, JT.–Irons, J., 2006, 13–16.)

Az *Adult Learning and Participating in Education (ALPINE)*⁴ nemzetközi kutatási projekt 2001-ben kezdődött, 20 ország szakemberei működtek közre benne, s vizsgálták az európai egyetemeken létező előírásokat a felnőttképzés terén. Eredményeiket konferenciákon, képzési eseményeken és a működő gyakorlatokat bemutató kézikönyv publikálásával adták közre. A „felnőttképző” mint európai professzió kérdésével foglalkozó kutatási tanulmány a következő 7+1 alapvető felnőttoktatói foglalkozási státust állította fel (ALPINE, 2008).

(1) Oktató; (2) intézményvezető; (3) tájékoztató és tanácsadó; (4) programtervező; (5) segítő-támogató; (6) média használó; (7) értékelő; (7+1) a képzők képzője.

Ezen státusok mindegyike külön-külön, de együttesen is képzett felnőttképzési szakember foglalkoztatását igényli.

A TEACH – „Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education – Felnőttoktatók képzése a továbbképzésben és a felsőoktatásban” című projekt az Európai Bizottság Socrates/Grundtvig 1 programjának keretében valósult meg. A program 2004-ben több európai egyetem együttműködésével indult az egész életen át tartó tanulás koncepciójának végrehajtása és a felnőttoktatási rendszer fejlesztésének érdekében. A TEACH program keretein belül lehetőség nyílt a felnőttoktatók európai curriculumának kifejlesztésére és egy master program elindítására. (Przybylska, E., 2006) A projekt keretében négy modul dolgoztak ki, amelyek olyan felnőttoktatási ismereteket tartalmaznak, amelyek nélkülözhetetlenek az oktatók számára. A neveléstudományi BA-szakhoz kapcsolódó 120 kredit programra a negyedik és az ötödik szemeszterben kerül sor. A harminc órás modulok a következők: a felnőttoktatás alapjai; didaktika a felnőttoktatásban; célcsoportok a felnőttoktatásban; felnőttoktatási rendszerek.

Az *Európai Felnőttoktatási Mesterszakot – European Master of Adult Education (EMAE)* – azért dolgozták ki, hogy hozzájáruljon a felnőttoktatási és képzési professzió minőségi fejlesztéséhez, ezért tantárgyai és curriculumja révén nemzetközi és interkulturális jellemzőket

³ Magyarországról a Magyar Népfőiskolai Társaság vett részt az Európai Bizottság által támogatott két-éves, 2006 novemberében befejeződött Grundtvig 1-es programban.

⁴ Az ALPINE projekt honlapja, http://www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/MAIN_PAGE.htm (2008. december 30.)

mutat, amelyeket kiegészítenek a felnőttoktatással kapcsolatos sajátos nemzeti megközelítések, értelmezések az európai uniós környezethez illeszkedve. Az Európai Felnőttoktatási Mesterszak gondolatának felkarolása egy, a Német Felnőttoktatási Intézet által koordinált európai kutatócsoporthoz kötődik, kezdeményezője a Duisburg-Esseni Egyetem. (Nuissl von Rein, E., 2008) A projektet számos európai egyetem működteti (pl. az Ostravai Egyetem, a Dán Pedagógia Egyetem, a Firenzei Egyetem, a Temesvári Egyetem, a Barcelonai Egyetem). 2009 őszén a Pécsi Tudományegyetem kapcsolódott be a programba.

A 120 kredites mesterképzés két nagy egységből áll: a közös, úgynevezett törzstantervi egységekből (70 kredit), amelyek angol nyelvűek, és a partner egyetemek saját tanegységeiből (50 kredit), amelyek az ország nemzeti nyelvén kínálnak további tanulmányokat. Az európai mesterszak igazodik az európai országok mesterkurzusainak programjához, és az elméleti és gyakorlati ismereteken túl olyan kompetenciákat is fejleszt, amelyek lehetővé teszik, hogy a végzetek európai szinten tudjanak tevékenykedni a felnőttoktatásban és megértsék az európai munkaerőpiac és társadalom igényeit.

Összegzés

Az Európai Unió Lifelong Learning Munkaprogramjának egyik legfontosabb célkitűzése az Európai Unión belüli oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának növelése. A felnőttképzés eredményességének azonban sokféle feltétele van. A kitűzött célok eléréséhez alapvető fontosságú a curriculum gondos megtervezése és a megfelelő minőségű tananyag elkészítése a felnőttképzés módszertani alapelveinek figyelembevételével, valamint az oktatók szakavatott munkája. A sikernek nagyon fontos összetevője azonban a szakszerű szervezés és adminisztráció, valamint a megfelelő tanulási környezet is. A felnőttoktató munkájának hatékonysága növelhető, ha jól ismeri a felnőtt tanuló sajátosságait, elvárásait és a sikeres tanulást biztosító ismeretszerzési folyamat mozzanatait. A tanári munka minőségének meghatározó szerepe van a képzésben részt vevők tanulási eredményességében, így a képzési folyamat eredményességének legjelentősebb fokmérője a felnőttoktató szakmai, módszertani, emberi felkészültsége, rátermettsége, ezért a felnőttoktatók oktatásának és képzésének fejlesztése elsődleges feladat az európai uniós oktatáspolitikában.

Az európai trenddel ellentétben Magyarországon mindaddig nem szenteltek elegendő figyelmet a felnőttoktatók képzésének. A Szociális és Munkaügyi Minisztérium, valamint az Oktatási és Kulturális Minisztérium által elkészített „A felnőtt tanulás és oktatás fejlődése és helyzete” címet viselő nemzeti jelentésben sem jelenik meg hangsúlyosan a felnőttoktatók foglalkoztatási feltételrendszere. A kormányzati stratégiákban és határozatokban deklaráció szintjén megjelenő, a felnőttképzés minőségét alapvetően befolyásoló tényező fejlesztése a gyakorlatban eddig kevés eredménnyel valósult meg.

A felnőttképzési intézmények akkreditációs követelményeinek szigorodása, a képzési piac elvárásainak változásai és a megrendelők igényeinek növekedése egyre karakterisztikusabbá teszi azt az elvárást, hogy a felnőttoktató a szakismereteken túl biztos felnőttképzési módszertani ismeretekkel és jártassággal is rendelkezzen, amely elengedhetetlen ahhoz, hogy az oktatott ismeretanyagot a felnőttkorban tanulók összetételének megfelelő, legjobb módszerrel választással és a legeredményesebben tudja oktatni.

Osztjuk Kraiciné véleményét, miszerint az egész életen át tartó tanulás szemléletének és gyakorlatának széles körű megvalósítását, az új paradigmából adódó felnőttoktatói szerepek, kompetenciák szükségességének elismertetését és elfogadtatását csak államilag szervezett, átfogó továbbképzési rendszer létrehozásával és működtetésével lehet elérni. *A felnőttoktatók képzése és továbbképzése nem a szaktárgyi ismeretek fejlesztésére kell hogy irányuljon, sokkal inkább a módszertani, valamint a kommunikációs, vezetői, innovatív képességeknél, az animálás és mediáció technikáinak elsajátíttatására.* (Kraiciné, 2006) Szükséges lenne, hogy

az andragógiai és felnőttoktatói képzettség követelménye a felnőttképzés területén fokozatosan épüljön be a munkaköri leírásokba. Feltételezhetően ez csak kényszerítő erő, azaz jogszabályi kötelezettség hatására képzelhető el. *Meggyőződésünk szerint a felnőttoktatók szervezett képzésében a felsőoktatásnak kell szerepet vállalnia.* Az egységes európai felsőoktatási térség megvalósításában fontos szerepet kap a felnőttoktatók képzésének fejlesztése, korszerűsítése is. A lisszaboni célkitűzések a bolognai nyilatkozatban meghatározott célokon túlmutatnak, és jelentősebb társadalmi, gazdasági szerepvállalásra, innovációra, kooperációra ösztönzik a felsőoktatás intézményeit. Kiemelten fontos az oktatók és kutatók képzése, továbbá a számukra elengedhetetlen mobilitási programok tartalmás működtetése európai és Európán kívüli kapcsolatok fejlesztésével. Különösen fontos ez a megállapítás a tanulmány írásának időpontjában, amikor néhány héttel ezelőtt „tört ki” az Európai Felsőoktatási Térség.

A bolognai folyamatban részt vevő országok felsőoktatásért felelős miniszterei 2010. március 11–12-én Budapesten és Bécsben találkoztak, hogy meghirdessék az Európai Felsőoktatási Térséget, ahogyan azt a bolognai nyilatkozat 1999-ben megcélolta. A felsőoktatási intézményeknek kulcsszerepük van abban, hogy az egész életen át tartó tanulás koncepciója által a felnőttoktatás szerepét felértékelő diskurzusok valódi tartalmat kapjanak, azokban a felnőttoktatás és -képzés minőségi fejlesztése, az oktatók felkészültségének tökéletesítése legyen a meghatározó, a hozzáférés, a tanulás hatékonyságának növelése, a tanulóközpontú értékelés gyakorlásának folytatása mellett.

A felnőttoktatók szervezett képzését felsőoktatási intézmények által indított és szervezett, két féléves szakirányú továbbképzés keretében tudjuk elképzelni. Bár van lehetőség államilag elismert felnőttoktatói szakképesítés megszerzésére, nagyobb presztízst jelenthet egy szakirányú diploma. A felnőttoktatók képzésére irányuló szakirányú továbbképzés megalapítására azért is szükség van, mert az andragógus tanár mesterszak, második tanárszakként, csak pedagógus diplomával rendelkezők részére érhető el.

IRODALOM

- 2006/962/EK sz. ajánlás az Európai Parlament és a Tanács az egész életen át tartó tanúláshoz szükséges kulcskompetenciákról
- 24/2004. (VI.22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól
- A felnőtt tanulás és oktatás fejlődése és helyzete. Magyarország nemzeti jelentése (2008). Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- ALPINE (2008): *Adult Learning Professions in Europe. Final Report.* http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf (2009. 10. 12.)
- Cselekvési terv a felnőttkori tanulásról. *Tanulni sohasem késő.* <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:HU:PDF> (2009. 12. 10.)
- Csoma Gyula (2003): *Mesterség és szerep. A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és andragógusok munkájában.* PTE FEEFI, Pécs.
- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia – A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai.* Magyar Művészeti Intézet, Budapest.
- Felnőttkori tanulás: tanulni sohasem késő.* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:HU:PDF> (2009. 12. 10.)
- Jääger, JT. – Irons, J. (Eds.) (2006): *AGADE Towards becoming a good adult educator – Recourse book.* <http://www.folkbildning.net/agade/> (2009. 09. 12.)
- Kálmán Anikó (2005): *Andragógiai módszertan. A felnőttoktatók kompetenciái.* Okker, Budapest.
- Kraiciné Szokoly Mária (2003): *Kísérlet a felnőttképzők kompetencia szótárának kidolgozására.* MTA II. Országos Pedagógia Konferencia, Konferenciátézisek. Budapest.

- Kraiciné Szokoly Mária–T. Kiss Tamás (2004): *Képzési és továbbképzési igények és lehetőségek a felnőttképzők körében*. NFI tanulmány. Kézirat, Budapest.
- Kraiciné Szokoly Mária (2006): *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Loboda Zoltán (1999): Az oktatás és Európa. *Módszertani lapok: könyvtárhaználattan*, 5. évf. 3. sz. 18–31. <http://www.okm.gov.hu/letolt/oksz/html/kiadv/kvthcikk4.html> (2010. 04. 20.)
- Nuissl Von Rein, E. (Ed.) (2008): *European Master in Adult Education – Study Adult Education in an International Context!* University of Duisburg-Essen, Essen.
- Oktatási adatok 2004/2005 (2005): (Összeáll. Csernyák Mariann Natália, Janák Katalin, Süpöl Edit, Zaláné Olbrich Anikó). KSH, Budapest.
- Oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzései Európában 2010. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html; (2004. 01. 09.)
- Przybylska, E. (Főszerk.) (2006): *TEACH – Felnőttoktatók Képzése a Továbbképzésben és a Felsőoktatásban*. Uniwersytet Mikolaja Kopernika, Turun.
- Stratégia az egész életen át tartó tanulásról (2005): Oktatási Minisztérium – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- Sz. Molnár Anna (2005): A felnőttoktatói szakma kialakulásának kezdetei Magyarországon. In: Szakos Éva (Szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. SZIE Humántudományi és Tanárképző Intézete, Gödöllő. 45–53.
- Sz. Molnár Anna (2009): A felnőttoktatók kommunikatív kompetenciái. In: Henczi Lajos (Szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 111–120.
- Tanítani és tanulni: A kognitív társadalom felé. *Fehér könyv az oktatásról és a képzésről* (1996). Munkaügyi Minisztérium, Budapest.

MUNKAHELYI MOTIVÁCIÓ KÉT RENDVÉDELMI SZERV ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA ALAPJÁN¹

Munkahelyi motiváció

Mi is a munkahelyi motiváció? Pinder (1998) a munkahelyi motivációt úgy írja le, mint a munka belső és külső erőit, ami megindítja a munkával kapcsolatos viselkedést, és meghatározza a formáját, irányát, intenzitását és időtartamát. A munkahelyi motiváció közepes hatótávolságú fogalom, amely csak azokra az eseményekre és jelenségekre vonatkozik, amelyek az embereknél nyilvánulnak meg a munkahelyi környezetben. A meghatározás elkülöníti a környezeti hatásokat (pl. szervezeti jutalomrendszerek) és az embertől függő hatásokat (pl. az egyéni szükségletek és motívumok). Alapvető jellemzője a definíciónak, hogy rávilágít arra, a munkahelyi motiváció egy láthatatlan, belső, elméleti konstrukció. (Pinder, 1998)

Rókusfalvy (1971) szerint a munka motivációján azoknak az indítékoknak az érvényesülését értjük, amelyek arra ösztönöznek, hogy értékalkotó termelőtevékenységet végezzünk. A munkamotivációnak ilyen általánosan motiváló tényezői például a közösség érdeke, az anyagi motívumok, az erkölcsi indítékok, a családfenntartás szükségletei, az egyéni ambíciók.

Munkahelyi motivációt nem lehet közvetlenül mérni. Ezért használunk létrehozott, megalkotott elméleteket, amikor a munkahelyi motiváció észlelhető megnyilvánulását mérjük. (Ambrose-Kulik, 1999)

Több munkamotivációs tanulmány hangsúlyozta az egyéni különbségeket és hatásukat a munkahelyi motivációra. Az egyik legkorábbi munka a munkamotiváció és az egyéni különbségek területén a McClellands-féle szükségélmélet, amelyet az 1960-as években mutattak be. Motivációelméletét nem az örökletes jellegű, hanem a tanult szükségletek köré építette, amelyek a különböző társadalmakban vagy a társadalmi fejlődés különböző szakaszaiban eltérő jelleget mutatnak. (McClelland, 1985)

McClelland három szükségletet különböztetett meg, amelyekkel szervezeti környezetben a motiváció magyarázható:

1. A teljesítménymotiváció (*achievement need*) belső hajtóerő a sikerre, azt tükrözi, hogy mennyire fontos az egyén számára a maga elé kitűzött célok elérése és meghaladása. Az erős teljesítménymotivációval rendelkező emberek olyan kihívó feladatokat választanak, amelyekben saját erőfeszítésükkel kontrollálhatják a végkimenetet, elért előrehaladásukról (legyen az jó vagy gyenge) világos visszajelzést kaphatnak és sikeresen elérhetik a kiválóság kritériumait. A teljesítménymotiváció ellentéte a kudarcckerülési motiváció. A kudarcckerülők hajlamosak olyan alacsony egyéni célokat kitűzni maguk elé, ahol biztos a siker, vagy éppen olyan magasra rakják a léceket, hogy annak teljesítését senki sem várhatja tőlük komolyan.
2. A hatalmi motiváció (*power need*) belső hajtóerő arra, hogy az egyén hatással, befolyással legyen másokra, kontrollt gyakorolhasson. Az erős hatalmi motivációval rendelkező emberek kedvelik a versengő, konfrontáló helyzeteket, jellemző rájuk az élelmesség, rá-

¹ A Vám- és Pénzügyőrség személyi állományának és a rendészeti szakközépiskolák oktatóinak empirikus vizsgálata alapján.

menősség, határozottság, hajlamosak az agresszív megnyilvánulásokra, hangoskodásra, erőszakos jellegű cselekvésekre. McClelland arra a következtetésre jutott, hogy a hatalmi motívum is forrása lehet a vezetői hatékonyságnak, annak ellenére, hogy feltételezése szerint azok az emberek, akiknek erősebbek a teljesítménymotívumaik, jobb munkát végeznek, így hamarabb jutnak előrébb a hatalmi ranglétrán, és ők válnak majd a vállalatok első vezetőivé.

3. A kapcsolatmotiváció (*affiliation need*) az elfogadottság, szeretettség iránti vágy. Akiknek erősek a kapcsolati motívumaik, azok könnyen barátkoznak, kapcsolataikban egyetértésre és egy húron pendülésre, nem konfrontációra vagy versengésre törekcszenek. Figyelmüket a társas kapcsolatok kialakítására és fenntartására, ápolására fordítják.

A szervezet számára fontos kérdés, hogy hogyan fokozhatja alkalmazottai motiváltsági szintjét, hogyan érheti el a hatékonyabb munkavégzést, a magasabb teljesítményt, míg az egyén szempontjából az elégedettség, illetve a saját célok elérése a fontos. Ahhoz, hogy mind az egyén, mind a szervezet szempontjából fontos célokat elérjük, az egyének szükségleti és értékstruktúráját is fel kell mérnünk, tehát azt, hogy a dolgozóknak mire van inkább szükségük, mit értékelnek többre. (Krász K.)

Herzberg (1959) kétfaktoros elmélete a munka jellemzőit különíti el: elégedettséget a belső (motivátorok) tényezők okoznak, mint felelősség, előléptetés, fejlődési lehetőség, elismerés, a feladat tartalma, jelentősége. A külső tényezők nem közvetlenül kapcsolódnak a munkához: vállalati politika és igazgatás, vezetési stílus, munkafeltételek, a vezetővel, munkatársakkal és beosztottakkal való személyes kapcsolatok, beosztás, a munkahely biztonsága, fizetés, jutalmazási rendszer. (Herzberg, 1971, Herzberg–Mausner–Bloch–Snyderman, 2005, Tietjen–Myers, 1998) Herzberg szerint ha ezek a tényezők nem teljesülnek, elégedetlenséget okozhatnak.

Korábbi kutatásunk (Hidvégi–Müller, 2009), amely a Vám- és Pénzügyőrség oktatói és nem oktatói állományának (N=715) munkahelyi elégedettségét mérte, azt tapasztaltuk, hogy az oktatók elégedettséggel kapcsolatos kérdésekre vagy állításokra adott válaszok az oktatói állomány magasabb elégedettségi mutatóit eredményezték a hivatásos, nem oktatói állománnyal szemben, amelynek okai között az eltérő felelősség és az eltérő munkakörülmények álltak.

A vizsgálat célja

Kutatásunk célja országos viszonylatban feltárni a vám- és pénzügyőrök, és a rendészeti szakközépiskolák oktatóinak stressz-szintjét, munkahelyi motivációját, munkahelyi légkörét, szervezeti elkötelezettségüket, és az előrejutás lehetőségét. A vám- és pénzügyőrök esetében, a kapott eredmények tükrében egy egészségfejlesztési tervet szeretnénk kidolgozni a már meglévő egészségfejlesztési irányvonalakat figyelembe véve.

Jelen kutatásban a következő hipotézisekre kerestünk a választ:

1. *hipotézis*: a vizsgált 3 csoportnál egyenes arányban fog csökkenni a motiváció a munkában eltöltött évek számával – (csak részben) teljesült. A három célcsoport:
 - rendészeti szakközépiskolák és a vám- és pénzügyőri iskola oktatói.
 - az 1 évnél hosszabb ideje szolgálatot teljesítők, a Vám- és Pénzügyőrség dolgozói.
 - Vám- és Pénzügyőrségnél a kevesebb mint egy éve szolgálatot teljesítők.
2. *hipotézis*: a Vám- és Pénzügyőrség személyi állományának dolgozói motiválatlanok, ha úgy érzik, nincs előmeneteli lehetőségük.
3. *hipotézis*: a kevesebb mint egy éve szolgálatot teljesítő vám- és pénzügyőröknél az alacsonyabb stressz-szinthez nagyobb motivációs szint társul, mint a több éve szolgálatot teljesítő vám- és pénzügyőröknél tapasztalunk.

A vizsgálat köre

A már említett, 2009 tavaszán végzett kérdőíves kutatás a Vám- és Pénzügyőrség dolgozói, a Vám-és Pénzügyőri Iskola oktatói és a rendészeti szakközépiskolák oktatói körében készült a munkahelyi stressz, a munkahelyi elégedettség, a munkahelyi motiváció, a munkahelyi légkör és elégedettség tesztelésére. A kérdőív 61 db kérdésből állt, zárt kérdésekkel, válasz-kategóriákkal. A 900 kiküldött kérdőívből 763 érkezett vissza, de csak 715 kérdőív volt értékelhető. A kérdőíveket az alábbi régiókba küldtük ki: Közép-magyarországi Regionális Parancsnokság (Budapest), Észak-alföldi Regionális Parancsnokság (Debrecen), Dél-alföldi Regionális Parancsnokság (Szeged), Dél-dunántúli Regionális Parancsnokság (Pécs), Nyugat-dunántúli Regionális Parancsnokság (Szombathely). A régióparancsnokságokról a kérdőíveket a régió parancsnoksága alá tartozó alsóbb fokú szervezetekhez is eljuttatták.

Az országban 4 helyen van rendészeti szakközépiskola, helyileg: Miskolcon, Nagyköváscsiban, Szegeden és Körmenen. A Körmendi Rendészeti Szakközépiskolában nem engedélyezték a felmérést. A Vám- és Pénzügyőri Iskola Budapesten található.

A rendészeti szakközépiskolák az igazságügyi és rendészeti miniszter irányítása alatt álló rendvédelmi szervek állománya utánpótlásának biztosítására létrehozott, két évfolyamos, nappali, levelező és távoktatás tagozatos, szakképző és továbbképző intézmények. Feladataikat az egész ország területére kiterjedő illetékességi és működési körben látják el. (http://www.irm.gov.hu/i/irm.gov.hu/files//downloads/Fooldal/Kozerderku_Informaciok/Alapitomegszunteto_okiratok/szegedjav.doc)

A Vám- és Pénzügyőri Iskola Budapesten található, a Pénzügyminisztérium irányítása alatt álló, a hivatásos pénzügyőrök kiképzésére és továbbképzésére létrehozott, egyéves nappali, levelező és távoktatásos szakképző és továbbképző intézmény. A hivatásos állományba felvett személy részére a fegyveres szerv jellegének megfelelő, illetve a beosztása betöltéséhez szükséges tanfolyam elvégzését és vizsga letételét kell előírni. A vizsgák az alábbiak lehetnek:

- előképző tanfolyam (felvételt követően, a lehető legrövidebb időn belül, a próbaidő alatt, 4 hetes időtartamú),
- alapfokú szaktanfolyam (felvételt követően, a lehető legrövidebb időn belül, a próbaidő alatt, 4 hetes időtartamú),
- középfokú szaktanfolyam (szakosító képzés, az adott szakterületnek megfelelően),
- továbbképzések, átképzések,

Az előképző tanfolyam célja, hogy a pályakezdő alapvető ismereteket szerezzon a testületről, elsajátítsa a pénzügyőr alapvető jogait és kötelezettségeit. Elvégzése a testület hivatásos állományába felvettük részére kötelező.

Az alapfokú szaktanfolyam célja olyan pénzügyőrök képzése, akik általános ismeretek birtokában alkalmasak arra, hogy a testület bármely szakterületén – alacsonyabb beosztásokban – szolgálatot teljesítsenek.

A középfokú szaktanfolyam szakosító képzés, az erre beiskoláztottak a tanfolyam elvégzése után képesek magasabb szintű szakmai feladatok ellátására a saját szakterületüknek megfelelően.

A továbbképzések, átképzések célja a testületi tagok szakmai ismereteinek bővítése, megújítása, a folytonos jogszabályváltozásokból eredően a megszerzett tudás felfrissítése. A fenti – nappali tagozatos jelleggel működő (vidéki kollégák esetében bentlakásos) – tanfolyamok költségét a testület finanszírozza, a hallgatók a képzés ideje alatt alapfizetést kapnak. (<http://www.vam.gov.hu/viewBase.do?elementId=10032>)

A vizsgálati eszköz

A stressz mérésére egy bevált metodikát, a Siegrist-féle erőfeszítés-jutalom egyensúlytalanság kérdőívet alkalmaztuk. A kérdőív érvényességét a világ számos országában, különböző nyelveken, szociokulturális közegekben már bizonyították (többek között Hollandiában, Franciaországban, Japánban). (Kopp, 2006)

1. A Siegrist-féle munkahelyi stressz kérdőív

Az itemek a munka során jelentkező időzavarra, a megszakításokra, a felelősségvállalásra, a túlórákra, a zavaró tényezőkre, illetve a növekvő követelményekre, elvárásokra, a személy munkahelyi szituációkban megnyilvánuló egyéni jellemzőire, a munkáért kapott elismerésre, az előrelépési lehetőségekre, a biztos munkahely meglétére, a munkahelyen bekövetkező kedvezőtlen változásokra vonatkoznak. (Salavecz és mtsai, 2006)

A munkahelyi légkör, a szervezeti elkötelezettség, a munkahelyi motivációból származó feszültségek mérésére 33 kérdést használtunk fel a Dienes Erzsébet, Robert A. Roe, Irina L. Zinovieva, Laurens A. és Ten Horn által összeállított kérdőívből. (2000) A kérdőív címe: Munkamotivációs kérdőív, és egy EU-kutatás keretein belül dolgozták ki. (Az eredeti kérdőív 283 itemet, míg a rövidített változata 93 itemet tartalmaz.) A mérőeszköz eredeti nyelve angol. 5 nagyobb kérdéskörre tér ki.

2. Munkahelyi motiváció

A munkahelyi motivációt 6 kérdésből álló skála vizsgálta. Az elérhető pontszám 30 volt. Az itemek a munkavégzés folyamatára, illetve a vezetőktől való visszajelzésre irányulnak.

3. Munkahelyi légkör

A munkahelyi légkört 9 kérdésből álló skála vizsgálta. Az elérhető maximális pontszám 36 volt. A válaszokat egy 4 fokú skálán kellett megadni. Az itemek az adott szervezetre, illetve a vezetőkkel való kapcsolatra és az információ csatornáira irányulnak.

4. Munkahelyi elégedettség

A munkahelyi elégedettséget 8 kérdésből álló skála vizsgálta. Az elérhető maximális pontszám 34 volt. A itemek arra irányulnak, hogy a megkérdezett mennyire elégedett munkájával, munkahelyével, illetve fizetésével.

5. Szervezeti elkötelezettség és előrejutás lehetősége

A szervezeti elkötelezettséget 7 kérdésből álló, a karrierlehetőségeket pedig 3 kérdésből álló kérdőív vizsgálta ötfokú skálán (az 1= egyáltalán nem igaz, 2= nem igaz, 3= részben igaz, 4= igaz, 5= tökéletesen igaz). Az elérhető maximális pontszám 50 volt. Az itemek a munkahely iránti elkötelezettségről és a munkahelyi karrier lehetőségeiről szólnak.

A vizsgálati személyek

A kérdőívet kitöltők közül felmért mintában (N=715), 603 fő hivatásos, míg 112 fő az oktatói állományban dolgozott, 448 fő férfi és 267 fő nő volt. A nemek arányában a férfiak dominanciája figyelhető meg, ami általában a fegyveres testületek (katonaság, rendőrség) dolgozóira igaz. Az 1. táblázatban bemutatjuk a vizsgált minta összetételét nem, kor, végzettség és rendfokozat tekintetében.

Amennyiben a mintát életkor szerinti bontásban elemezzük, megállapítható a 32–35 évesek (24,7%) és a 36–39 évesek (16,6%) dominanciája. A 32–39 éves kategóriában van a minta 41,3%-a. A fiatalabb korosztály kisebb arányban képviselteti magát a mintában.

Az iskolai végzettségre vonatkozó kérdés a várakozásnak megfelelő eredményt hozott. Egy kivételével valamennyi alkalmazott legalább középfokú vagy annál magasabb végzettséggel rendelkezett.

I. táblázat Az oktatói és hivatásos nem oktatói állomány megoszlása nem, életkor, végzettség és rendfokozat szerint

Változó		Hivatásos nem oktató N=603	Oktató N=112	Teljes minta N=715
Nem	férfi	372	76	448
	nő	231	36	267
Életkor	18–22 év	37	0	37
	23–25 év	66	2	68
	26–28 év	74	5	79
	29–31 év	84	12	96
	32–35 év	148	29	177
	36–39 év	92	27	119
	40–43 év	63	20	83
	44 év vagy több senior	39	17	56
Végzettség	szakmunkás	1	0	1
	középiskola	297	13	310
	főiskola, egyetem	303	99	402
	PhD	2	0	2
Rendfokozat	tiszthelyettes	330	12	342
	tiszt	183	35	218
	főtiszt	28	42	70
	közalkalmazott	62	23	85

Az általunk vizsgált minta rendfokozat-megoszlásában elmondható, hogy közel fele tiszt-helyettes, 30,5%-a tiszt, 9,7%-a főtiszt és 11,8%-a közalkalmazott. A rendfokozatot az iskolai végzettség és a testületnél eltöltött szolgálati idő, valamint a munkahelyi eredményessége alapján nyerheti el a munkavállaló. (Lásd I. táblázat.)

Az oktatói állomány munkatapasztalatára rákérdezve megállapítható, hogy a megkérdezettek 33,01%-a 1–4 éve dolgozik oktatóként, míg 18,86%-a a válaszadóknak 5–9 éves tapasztalatot mondhat magáénak. Az oktatói állományban is hasonlóan magas arányt képviselnek azok a dolgozók, akik már több mint 10 éve szolgálatban állnak, hiszen e dolgozók aránya 48,1%. (Lásd 2. táblázat.)

A munkában eltöltött évek számánál megállapítható, hogy a 10 évnél nagyobb munkahelyi tapasztalattal rendelkezik a megkérdezettek közel fele, mely jelzi a munkavállalók lojalitását a Vám- és Pénzügyőrség iránt. (Lásd 3. táblázat.)

2. táblázat A munkában eltöltött idő %-os alakulása az oktatói állománynál

Oktatásban eltöltött idő	Oktatók	
	Fő	%
1–4 év	35	33,01
5–9 év	20	18,86
10–14 év	36	33,96
15–19 év	20	18,86
25–28 év	1	0,94
Összes	112	100,00

3. táblázat A munkában eltöltött idő %-os megoszlása a hivatásos állománynál

Munkában eltöltött idő	Hivatásos nem oktató	
	Fő	%
1–2 hónap	13	2,15
3–4 hónap	25	4,14
5–6 hónap	21	3,48
7–8 hónap	23	3,81
9–10 hónap	19	3,15
11–12 hónap	21	3,48
1–3 év	117	19,40
4–7 év	29	4,81
8–10 év	62	10,28
11–13 év	106	17,57
14 vagy több év	167	27,69
Összes	603	100,00

Az eredmények feldolgozása

Az elemzések elkészítéséhez SPSS 16.0-ás szoftvert használtunk. Számítottunk átlagot, szórást. Az összefüggések vizsgálatára kétmintás t-próbát és F-próbát használunk. A kérdőív skáláinak reliabilitását a Cronbach- α együttható kiszámításával vizsgáltuk.

A munkahelyi motiváció részt 6 kérdésből álló kérdőív vizsgálta 5 fokú skálán. Az elérhető maximális pontszám 30 volt. Az 5. táblázatban bemutatjuk a változók átlag- és szórásértékeit.

Milyen mértékben hozzák az Ön tudomására a vezetők és a munkatársak, hogy milyen jól végzi Ön a munkáját? – A kérdésre adott válasz átlagértéke 2,4629 (szórás=0,94954). A leggyakoribb válasz a 2-es és a 3-as válasz volt. Mindkét vizsgált minta hasonlóan vélekedett, vagyis csak kismértékben vagy mérsékelten kap visszajelzést munkájáról.

4. táblázat A mérőeszköz reliabilitásmutatói

	A vám- és pénzügyőrök esetében a Cronbach- α értékek	A rendészeti szakközépiskolák és a Vám- és Pénzügyőrség oktatóinak esetében a Cronbach- α értékek
Siegrist-stressz kérdőív	0,8672	0,8497
Munkahelyi motiváció	0,7174	0,7837
Munkahelyi légkör	0,7174	0,7837
Szervezeti elkötelezettség és előrejutás	0,6490	0,8109

Milyen mértékben kap közvetlen visszajelzést a munkájáról magából a munkavégzésből? – A kérdésre adott válasz átlagértéke 2,8797 (szórás=0,99414). A válaszadók 41,8%-a válaszolt, hogy mérsékelt, 25,9%-a, hogy nagymértékben. Az oktatók magasabb átlagértéke jelzi, hogy ők nagyobb mértékben kapnak visszajelzést a munkavégzésből.

A munkám végzése lehetőséget nyújt arra, hogy rájőjjek, milyen jól dolgozom. – Az állításra adott válasz átlagértéke 2,9245 (szórás=0,82156). A leggyakoribb válasz a 3-as, vagyis a jellemző volt, amit a válaszadók több mint fele (382 fő) jelölt be. Az oktatók magasabb átlagértéke jelzi, hogy az ő munkájukra jobban jellemző, hogy rájőjjenek, milyen jól dolgoznak.

5. táblázat A munkahelyi motiváció 1-től 5-ös skálán alakulásának átlag- és szórásértékei a hivatásos nem oktatói és az oktatói állomány tükrében

Kérdés	Összes minta átlag (szórás)	Hivatásos nem oktató átlag (szórás)	Oktató átlaga (szórás)
Milyen mértékben hozzák az Ön tudomására a vezetők és a munkatársak, hogy milyen jól végzi Ön a munkáját?	2,4629 (0,94954)	2,4202 (0,93030)	2,6875 (1,02255)
Milyen mértékben kap közvetlen visszajelzést a munkájáról magából a munkavégzésből?	2,8797 (0,99414)	2,8242 (0,99280)	3,1786 (0,95119)
A munkám végzése lehetőséget nyújt arra, hogy rájőjjenek, milyen jól dolgozom.	2,9245 (0,82156)	2,8773 (0,83419)	3,1786 (0,70025)
Munkám során munkatársaimtól és vezetőimtől mindig kapok visszajelzést azzal kapcsolatban, hogy milyen jól végzem azt.	2,5119 (0,77301)	2,4925 (0,76977)	2,6161 (0,78552)
Vezetőim gyakran tájékoztatnak arról, hogy szerintük milyen jól végzem a munkámat.	2,3189 (0,79679)	2,3051 (0,79015)	2,3929 (0,83134)
Munkavégzés után tisztában vagyok azzal, hogy jól végeztem-e el.	3,2671 (0,74094)	3,2438 (0,75501)	3,3929 (0,64873)

Munkám során munkatársaimtól és vezetőimtől mindig kapok visszajelzést azzal kapcsolatban, hogy milyen jól végzem azt. – Az állításra adott válasz átlagértéke 2,5119 (szórás=0,77301). A válaszadók 46,4%-a jelölte be a 2-est, vagyis nem jellemző, hogy visszajelzést kap, milyen jól végzi a munkáját. Mindkét vizsgált minta hasonló véleményen volt, vagyis nem kapnak visszajelzést a munkájukról.

Vezetőim gyakran tájékoztatnak arról, hogy szerintük milyen jól végzem a munkámat. – A válasz átlagértéke 2,3189 (szórás=0,79679). A leggyakoribb válasz a 2-es, vagyis a nem jellemző volt. A válaszadók több mint fele, 52,2%-a szerint nem kap tájékoztatást vezetőjétől az-zal kapcsolatban, milyen jól végzi a munkáját. Mindkét vizsgált minta ezen a véleményen volt.

Munkavégzés után tisztában vagyok azzal, hogy jól végeztem-e el. A válasz átlagértéke 3,2671 (szórás=0,74094). A leggyakoribb válasz a 3-as volt, amit a válaszadók 60,3%-a (431 fő) jelölt be. Mindkét vizsgált minta ugyan azon a véleményen volt, vagyis a munka után tisztában van azzal, hogy a munkáját hogyan végezte el.

Hipotézisvizsgálatok

Első hipotézisünk, mely szerint feltételezzük, hogy a vizsgált 3 csoportnál egyenes arányban fog csökkenni a motiváció a munkában eltöltött évek számával, csak részben teljesült. A három célcsoport:

1. Rendészeti szakközépiskolák és a Vám- és Pénzügyőri Iskola oktatói.
2. Az 1 évnél hosszabb ideje szolgálatot teljesítők, a Vám- és Pénzügyőrség dolgozói.
3. A kevesebb mint 1 éve a Vám- és Pénzügyőrségnél szolgálatot teljesítők.

Motivációs kérdéseink összesített értékeit összehasonlítva megállapítható, hogy csupán a rendészeti szakközépiskolák és a Vám- és Pénzügyőri Iskola oktatói és a 3-as célcsoport motivációs szintje különbözik ($p=0,001$). Az oktatói állomány, akik már nagyobb munkahelyi tapasztalattal rendelkeznek, sokkal motiváltabbak voltak azon hivatásos nem oktató kollégáikkal szemben, akik kevesebb mint egy éve teljesítenek szolgálatot a Vám- és Pénzügyőrségnél. Így hipotézisünket csak részben tudjuk a kapott eredményeinkkel alátámasztani.

Második hipotézisünk szerint a Vám- és Pénzügyőrség személyi állományának dolgozói motiválatlanok, ha úgy érzik, nincs előmeneteli lehetőségük. Az oktatói és a hivatásos állomány tagjai esetében is összehasonlítottuk a motivációs kérdések összesített adatait az előmenetellel kapcsolatos két állítással: *Munkahelyemen néhány éven belül előléptetésre számítok.; A karrierlehetőségeim kiválóak ennél a szervezetnél.* Mind a két célcsoport esetében azt tapasztaltuk, hogy a személyi állomány motiváltabb, ha úgy érzi, van kilátása előmenetelre ($p=0,000$). Így a hipotézist ez az összefüggés-vizsgálat támogatja. (Lásd 8. táblázat.)

6. táblázat A három vizsgált minta összesített átlag- és szórásértékeinek alakulása

Minta	N	Átlag	Szórás
Rendészeti szakközépiskolák és a Vám- és Pénzügyőri Iskola oktatói	112	17,4464	3,53066
A Vám- és Pénzügyőrségnél kevesebb mint 1 éve szolgálatot teljesítők	122	16,3934	3,89014
A Vám- és Pénzügyőrségnél 1 évnél hosszabb ideje szolgálatot teljesítők	481	16,1060	3,32215
Összesen	715	16,3650	3,48581

7. táblázat A három vizsgált minta átlagainak különbségei és összehasonlítása a változók mentén

Motivációs kérdések összesített adatai a három vizsgált mintára	Motivációs kérdések összesített adatai a három vizsgált mintára	Átlagértékek különbségei	p
A rendészeti szakközépiskolák és a Vám- és Pénzügyőri Iskola oktatói	A kevesebb mint 1 éve a Vám- és Pénzügyőrségnél szolgálatot teljesítők	1,05299	,053
	Az 1 évnél hosszabb ideje szolgálatot teljesítők, a Vám- és Pénzügyőrség dolgozói.	1,34040*	,001
A Vám- és Pénzügyőrségnél kevesebb mint 1 éve szolgálatot teljesítők	Rendészeti szakközépiskolák és a Vám- és Pénzügyőri Iskola oktatói	-1,05299	,053
	A Vám- és Pénzügyőrségnél 1 évnél hosszabb ideje szolgálatot teljesítők	,28741	,691
Az 1 évnél hosszabb ideje szolgálatot teljesítők, a Vám- és Pénzügyőrség dolgozói.	Rendészeti szakközépiskolák és a Vám- és Pénzügyőri Iskola oktatói	-1,34040*	,001
	A kevesebb mint 1 éve a Vám- és Pénzügyőrségnél szolgálatot teljesítők	-,28741	,691

8. táblázat A hivatásos és az oktatói állomány összehasonlítása a motivációs, a munkahelyi előmenetel és a karrierlehetőségek tükrében

		Motivációs kérdések összesített adatai		Munkahelyemen néhány éven belül előléptetésre számítok.		Karrierlehetőségeim kiválóak ennél a cégnél.	
		Hivatásos	Oktató	Hivatásos	Oktató	Hivatásos	Oktató
Motivációs kérdések összesített adatai	Átlagértékek különbségei	1,000	1,000	0,276	0,373	0,317	0,514
	p			0,000	0,000	0,000	0,000
Munkahelyemen néhány éven belül előléptetésre számítok	Átlagértékek különbségei	0,276	0,373	1,000	1,000	0,534	0,614
	p	0,000	0,000			0,000	0,000
Karrierlehetőségeim kiválóak ennél a cégnél	Átlagértékek különbségei	0,317	0,514	0,534	0,614	1,000	1,000
	p	0,000	0,000	0,000	0,000		

A harmadik hipotézis szerint a kevesebb mint egy éve szolgálatot teljesítő vám- és pénzügyőröknél az alacsonyabb stressz-szinthez nagyobb motivációs szint társul, mint a több éve szolgálatot teljesítőknél. A kevesebb mint egy éve szolgálatot teljesítő vám- és pénzügyőrök alacsonyabb stressz-szintjéhez nagyobb motivációs szint társult, mint a több éve szolgálatot teljesítőknél tapasztaltunk ($p=0,000$). A hipotézist tehát ez az összefüggés-vizsgálat támogatja.

Régiós összehasonlítás

A vizsgálat a Dél-alföldi Regionális Parancsnokság, az Észak-alföldi Regionális Parancsnokság, a Közép-magyarországi Regionális Parancsnokság, a Dél-dunántúli Regionális Parancsnokság és a Nyugat-dunántúli Regionális Parancsnokság vámszerveinél készült. A 9. táblázat mutatja be az öt régióban vizsgált minták összesített átlag- és szórásértékeit.

Azt vizsgáltuk, hogy az egyes kérdéskörökben van-e regionális különbség, illetve melyek azok a megnyilvánuló különbségek, amelyeket az egyes régió hivatásos vám- és pénzügyőrök részére összeállított egészségfejlesztési tervébe bele kell építeni.

A motiváció szintjében a vizsgálatok alapján szignifikáns különbséget nem lehetett kimutatni ($p>0,05$). A Vám- és Pénzügyőrség hivatásos állományában dolgozó vám- és pénzügyőrök motivációja elsősorban nem régiófüggő, hanem a belső indíttatás, a magasabb fizetés, az elismerés befolyásolhatja, amelyre az interjú eredményei vélhetően megadják a választ.

9. táblázat Az egyes vámszervek motivációs kérdéseiben mutatkozó összesített átlag- és szórásértéke összehasonlítása

Vámszerv	N	Átlag	Szórás
Dél-alföldi Regionális Parancsnokság	92	15,9674	3,51277
Észak-alföldi Regionális Parancsnokság	141	15,9220	3,28214
Közép-magyarországi Regionális Parancsnokság	128	15,8438	3,36597
Dél-dunántúli Regionális Parancsnokság	97	16,9175	2,68355
Nyugat-dunántúli Regionális Parancsnokság	79	15,6456	3,49005
Összesen	537	16,0503	3,29111

Összegzés

Kérdőíves kutatásunk során arra törekedtünk, hogy feltárjuk a munkahelyi motivációt a Vám- és Pénzügyőrség személyi állományánál, a rendészeti szakközépiskolák és a Vám- és Pénzügyőrség Iskola oktatóinál. Kutatásunkban a hivatásos állományt és közalkalmazottakat mértünk fel.

Az eredményeik alapján csak részben igazolódott be feltevésünk, mely szerint a vizsgált 3 csoportnál egyenes arányban fog csökkenni a motiváció a munkában eltöltött évek számával. Motivációs kérdéseink összesített értékeit összehasonlítva megállapítható, hogy csupán a rendészeti szakközépiskolák, a Vám- és Pénzügyőri Iskola oktatói és a kevesebb mint 1 éve a Vám- és Pénzügyőrségnél szolgálatot teljesítők motivációs szintje különbözik ($p=0,001$).

A kapott eredmények csak részben igazolják feltevésünket. A szakemberek szerint a legnagyobb probléma, hogy hosszú távon is komoly költségeket indukálhat a meglévő dolgozók motivációs szintjének csökkenése. A nem motivált dolgozók átlagosan 4 nappal többet hiányoznak munkahelyükről vélt vagy valós indokokra hivatkozva. Szakértők felhívták a figyelmet arra, hogy a motiváció hiánya egyértelműen a vezetői hiányosságokra vezethető vissza. Meglehetősen sok alkalmazott nevezte meg negatív befolyásoló tényezőnek azt is, hogy a vezetőség átgondolatlanul, vagy éppen szakmai hozzáértés hiányában olyan feladatokat is kioszt a munkakörökhöz kapcsolódóan, amelyek egyébként teljesen más munkakört betöltő kollégához tartoznának. Végül soha ne feledjük, hogy a jutalmazás – történjen szóban, írásban, plakáton vagy bónuszban – még a leggyengébb, de igyekvő kollégának is szárnyakat adhat! (http://www.8-ora-munka.hu/munka_allas_hirek/?aid=e2beedd7473200363c6ffb0&cat=22)

A Vám- és Pénzügyőrség személyi állományának dolgozói motiválatlanok, ha úgy érzik, nincs előmeneteli lehetőségük. Mind a két célcsoport esetében azt tapasztaltuk, hogy a személyi állomány motiváltabb, ha úgy érzi, van kilátása előmenetelre ($p=0,000$). Így a hipotézis ez az összefüggés-vizsgálat támogatja. Az önbecsülés igénye minden emberben megvan. Minthogy a munkamegosztás és szakosodás mai színvonalán az emberek többségének már nem áll módjában, hogy munkájának eredménye közvetlenül kielégítse ezt az igényt, ezért a vezetők elismerése – melynek egyik formája az elsőként említett anyagi juttatás – különösen lényegessé vált. Igen fontos motivációs tényezőt jelent az elismerés formái közül a ranglétrán való előrehaladás, az előmeneteli lehetőség. A dolgozók jelentős része különféle negatív következmények – nagyobb felelősség, több tanulás, élesebb bírálat, több gond – ellenére is elfogadna magasabb beosztást. Az előmeneteli lehetőség összetett motivációs tényező: az egyes dolgozókat más és más előnyökkel kecsegteti. Egyeseket csupán a hierarchiában való előrehaladással együtt járó anyagi előnyök csábítanak, másokat a társadalmi státusz (presztízs, megbecsülés) emelkedése, ismét másokat a monoton, rutinszerű részmunkáktól való menekülés, az elképzeléseik megvalósítására nyíló nagyobb lehetőségek vagy éppen az irányítgatásból, utasítgatásból fakadó öröm. A legtöbb embernél a magasabb fizetés a legfontosabb, de egyéb tényezők – így elsősorban a nagyobb döntési lehetőségek és a változatosabb munka – is szerepet játszanak. (http://turul.banki.hu/~ricsi/Vezet%E9s%20Szervez%E9s/Motivacio_elmeletek2.doc)

Harmadik hipotézisünk szerint a kevesebb mint egy éve szolgálatot teljesítő vám- és pénzügyőröknél az alacsonyabb stressz-szinthez nagyobb motivációs szint társul, mint a több éve szolgálatot teljesítő vám- és pénzügyőröknél. A kevesebb mint egy éve szolgálatot teljesítő vám- és pénzügyőrök alacsonyabb stressz-szintjéhez nagyobb motivációs szint társult, mint a több éve szolgálatot teljesítő pénzügyőröknél ($p=0,000$). Lawler és Porter (1967) az egyéni motiváció kialakulását az elváráselmélet feltételezései alapján magyarázza. A teljesítmény elérése érdekében az egyén akkor hajlandó erőfeszítésre, ha a feltételezett jutalom vonzó számára, és jövővel kapcsolatos várakozásai beteljesülésének valószínűsége ezt racionálisan indokoltá teszi. A jutalom vonzó volta ugyanakkor nemcsak egyénenként változó, de az életkor előrehaladtával is módosulhat. A fiatalabb munkavállalók általában többre értékelik a pénzbeli elismerést, míg az idősebb dolgozók a biztonságos munkahelyet tartják fontosabbnak. Az erőfeszítés és a teljesítmény kapcsolatának, kötésének erősségét az egyén képességei és érzékelt szerepe befolyásolja. A stresszre a munkáltatók figyelme is kezd kiterjedni, annál is inkább, mivel annak a számlájára írható a hiányzás, a teljesítményromlás és a motivációhiány.

IRODALOM

- Ambrose, M. L.–Kulik, C. T. (1999): Old friends, new faces: motivation research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 231–292.
- Herzberg, F. (1971): *Work and the nature of man*. World Publishing, New York.
- Herzberg, F.–Musner, B.–Snyderman, B. (2005): *The motivation to Work*. Transaction Publishers, New Jersey.
- Hidvégi, P.–Müller, A. (2009): Munkahelyi elégedettség a Vám- és Pénzügyőrség személyi állományának és a Rendészeti szakközépiskolák oktatóinak empirikus vizsgálata alapján. *Repülés-tudományi Közlemények*, on-line tudományos folyóirat. 4.
- Kopp M.–Neculai K.–Salavecz Gy.–Rózsa, S. (2006): Az erőfeszítés jutalom egyensúlytalanság kérdőív magyar változatának megbízhatósága és érvényessége. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7 (2006) 3, 231–246.
- Krasz Katalin: *A munkahelyi elégedettség kérdései*. http://erg.bme.hu/oktatas/tleir/gt52m006/munkahelyi_elegedettseg.pdf
- Lawler, E. E.–Porter, L. W. (1967): The effect of Performance on Job Satisfaction. *Industrial Relations*, 1967/7. 20–28. – Hivatkozta: Gyökér Irén (2001): *Humánerőforrás-menedzsment*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 66–70.
- McClelland, D. C. (1985): *Human Motivation*. Scott Foresman & Co., Glenview, IL.
- Pinder, C. C. (1998): *Work motivation in organizational behaviour*. Prentice Hall, USA.
- Robert, A. R.–Irina L. Z.–Dienes, E.–Laurens, A. T. T. (2000): A comparison of work motivation in Bulgaria, Hungary, and the Netherlands: Test of a Model. *Applied Psychology: an international review*, 49 (4), 658–687.
- Rókusfalvy (1971): In: Klein Sándor (2001): *Vezetés- és Szervezetpszichológia*, 298. SHL Hungary Kft.
- Salavecz, Gy.–Neculai, K.–Jakab, E. (2006): A munkahelyi stressz és az énhatékonyság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7 (2006) 2, 95. 109.
- Tietjen, M. A.–Myers, R. M. (1998): Motivation and job satisfaction. *Management Decision*, 36(4), 226–231.

HARMADIKUTAS KIÜTKERESÉSI KÍSÉRLETEK
A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI MAGYARORSZÁGON.
SZABÓ DEZSŐ: „AZ ELSODORT FALU” ÉS NÉMETH LÁSZLÓ:
„A MINŐSÉG FORRADALMA”

A két világháború közötti Magyarország művelődéspolitikáját és kultúrájának egészét áthatja a kiütkeresés. A hivatalos politika folyamatosan arra törekedett, hogy Magyarország 20. századi helyét és sorsát meghatározza, miközben állandó vitára készítették a magyar szellemi élet képviselőit, hogy állást foglaljanak, hogy saját pozíciójuk védelmében csoportosulásokat hozzanak létre. Összeütközéseik során gyakran szembetalálták magukat a kormány által képviselt hivatalos állásponttal, aktívan kritizálták egymást is, s gyakran löktek félre olyanokat, akik nem megfelelően azonosultak a magyarság problematikájával.

Ebben a polémiában formálódik ki a kor két nagy tömörülése: a népiesek és az urbánusok csoportja, amelyek javarészt politikai köntösben teszik fel kérdéseiket, ám a magyar kultúra szellemi kiválóságait bevonják vitájukba, és kiszélesítik azt. A kor gondolkodói elsősorban azt kívánták tisztázni, hogy ki a magyar.

A vita közvetlenül az 1918–1919-es forradalmakat követően veszi kezdetét, és nem marad pusztán politikai vita. Az identitáskeresés áthatja az irodalmi életet, amely a filozófiai kérdések feltevésére és megválaszolására is vállalkozik. A főként irodalmárok által kézben tartott vita magába integrálja a társadalomtudomány más képviselőit: történészeket, szociológusokat és a művészeti élet számos képviselőjét is.

A pedagógia sem marad távol ettől vitától, meg sem tehetné ezt, hiszen a Horthy-korszak kultúr-nemzeti nacionalizmusa éppen az oktatásban látja a lehetséges eszközt, amely a magyarság történelmi küldetését a Kárpát-medencében érvényre tudja juttatni.

A korszak pedagógiai gondolkodásában egyrészt erősen jelen van a hivatalos reformtörekvés, az állami gondoskodás, másrészt nyugat-európai hatásra megjelennek és tért hódítanak a reformpedagógiai iskolák és az életreform-gondolat képviselői.

A jövő nemzedékének sorsa, a magyarság jövője gondolkodásra készíti a magyar szellemi élet egészét, a felelősség arra ösztökéli az írótabort, hogy a nép felemelkedésének lehetőségeit számba véve, a pedagógia útjára lépve fogalmazzon meg nevelési gondolatokat, reformokat.

A magyar szellemi élet két nagy hatású gondolkodójának, Szabó Dezsőnek „Az elsodort falu” és Németh Lászlónak „A minőség forradalma” című munkái alkalmat kínálnak arra, hogy olyan reformpedagógiai elemeket találjunk, amelyek sok tekintetben túlmutatnak a politika határán. A két erdélyi születésű pedagógus és író meghatározó alakja korának. Németh László személyes írói pályáját is úgy tekinti, mint amelyre döntő befolyást gyakorolt Szabó Dezső munkássága, bár folyamatosan igyekezett kivonni magát hatása alól.

Reformpedagógia és életreform Magyarországon

A 19. század utolsó harmadában a polgári államok jóvoltából sikeresen megszervezett községi zárt iskolája ellen több kritika is megfogalmazódott. Nietzsche kultúrkritikája és pesszimizmusa jelentős hatást gyakorol az európai gondolkodókra és felerősíti a kritikai gondolkodást, míg az Amerikai Egyesült Államokban kibontakozó pragmatizmus kiemelkedő alakja, Dewey, a cselekvő iskolaért száll síkra, a gyermeket az életre kívánja felkészíteni.

A reformpedagógia a herbarti iskola ellen irányuló tiltakozásból és kritikából születik meg. (Gudjons, 1994)

A századvég filozófiai, kulturális, művészeti irányzatait és az életmódmozgalmakat magába integráló reformszellemiség felfedezi a gyereket, visszanyúl a nagy elődökhöz: Rousseauhoz, Nietzschehez, Tolsztojhoz, Dewey-hoz. A reformpedagógia irányzatának letéteményese Ellen Key, aki művével megnyitja „a gyermek évszázadát”, és Julius Langbehn művészetpedagógiája, Cecil Reddie New Schoolja, a Maria Montessori alapította Gyermek Ház, Ovide Decroly Ermitage nevű magániskolája folytatják a sort. (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2001)

A reformpedagógia áthatja az országok megújítási törekvéseit; nemcsak a reformiskolák alapításáról beszélhetünk, hanem a reformpedagógiai eszmék fokozatos, mélyreható és tartós beszívárgásáról az oktatásba és a közgondolkodásba. Sőt az állami oktatáspolitikai sem tudott nem tudomást venni az újító szándékokról, a mögöttük álló tudományos háttérről, a gyermekről vallott új elképzelésekről. (Gudjons, 1994)

A Hermann Nohl által 1933-ban megfogalmazott szellemtörténeti megközelítés szerint a reformpedagógia olyan kulturális mozgalomként értelmezhető, amely szoros összefüggésben áll a kor munkás-, nő-, ifjúsági és szociális mozgalmával és a nemzeti alapon kibontakozó kultúrkritikával. A széles körben kibontakozó pedagógiai mozgalmat Nohl visszavezeti a német „Sturm und Drang” és a romantika talaján kibontakozó kritikai törekvésekig, és így a reformpedagógiát egy nagyobb történelmi korszakot átfogó, sajátos belső logikán alapuló, szakaszokra osztható, egységes társadalmi mozgalomnak tekinti. (Németh, 2002, 28.)

A kortársak kritikája ellenére hosszú időn keresztül tartja magát a Nohl szemléletén alapuló pozitív hozzáállás. Röhrs véleménye szerint a mozgalom napjainkig meghatározza az iskolai reformokat, és az egykori szocialista országokra is kiterjed. (Németh, 2002, 30.)

A pedagógia megújítási törekvései összefüggésben álltak a kor új életforma keresését ösztönző divatjával. A 19. század végén megjelenő életreform-mozgalmak az elvesztett harmóniát, gyógyulást, segítséget kerestek a folyamatosan új kihívásokkal terhelt, elidegenedő valósággal szemben. A vallástól, a politikától elidegenedő ember szétforgácsoló családjában és mechanikussá váló munkájában nem talál támaszra.

Az iskola sem képes a hiányzó közösséget pótolni. Az új ideál az akarat, az érzelem, a szabad cselekvés, a szabadon választott életforma, a művész, az önkifejezés vállalása lesz. Megfogalmazódik egy harmadik út keresése, a kapitalizmus és a szocializmus elutasításából, a menekülés egy új közösség, egy új ideál felé. (Skiera, 2004)

A reformpedagógiai kezdeményezések erőteljesen reagáltak a fennálló viszonyokra, mintegy missziót teljesítve kíséreltek meg megoldást találni a problémákra.

A reformpedagógia második nagy korszakában, amely a két világháború közötti időszakra esik, fő célkitűzésként fogalmazódik meg a közösségi életforma és világmozgalommá szerveződés. „Közösségi iskola” vagy „életközösség” néven válik ismertté a mozgalom, amely elsősorban a weimari Németországban kibontakozó irányzatként tesz népszerűsége, s amelyet követnek más nemzetek reformiskolái. (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2001)

Először a gyakorlat mezején hatottak, majd később megszülettek az értelmező elemzések, az összegzések, amelyek különböző álláspontokat képviseltek és képviselnek mind a mai napig.

A reformpedagógia hatásának objektív megítélésére törekszik Gudjons, aki szerint sem a jelentőségét nem kell eltúlozni, sem alábecsülni nem szabad. (Gudjons, 1994)

Érdemes odafigyelni Oelkers kritikájára, aki például nem osztja ez előző állásfoglalásokat, nem egységes irányzatnak tekinti a reformpedagógiát, hanem egy nemzeti és nemzetközi jelenségnek, amely különböző irányzatokban öltött testet, de nem vált pedagógiai tekintetben konstans irányzattá. (Oelkers, 1983)

Oelkers érveivel rámutat, hogy szerinte a reformpedagógia a felvilágosodásból kinövő új-kori pedagógiai elemekből építkező irányzat, amely nem alakított ki originálisan új nevelési gyakorlatot. A klasszikus pedagógia alapelveire épül, a megfigyelésre, a természetesség elvé-

re és az öntevékenységre. A reformpedagógia reformtörekvései sem igazán sikeresek, mivel nem eredményeztek széles körű közoktatási reformokat.

A reformpedagógia lényegét Oelkers abban látja, hogy a pedagógiai reflexió és gyakorlat olyan új formája alakult ki, amely végül az újkori pedagógiai hagyományokkal történő szakítást eredményezte. Legfőbb teljesítménye abban áll, hogy a gyermekközpontú megközelítést általánossá teszi. Oelkers a motívumtörténeti vizsgálódást alkalmazva metaszintű összefüggések megfogalmazására törekszik. Úgy véli, a reformpedagógia motívumai egyrészt az újkori pedagógiai hagyományok továbbörökítésének tekinthetők, másrészt egybeesést mutatnak annak kritikájával, az antimodernista törekvésekkel. (Oelkers, 1992, Németh, 2002, 33.)

A herbarti szellemiséget követő magyar oktatásügy nem zárkózott el a reformgondolatoktól sem, az új eszmék és kezdeményezések is megjelentek mind az elméletben, mind a gyakorlatban. A reformeszmék iránti nyitottság elsősorban a tanítóképzésben volt jelen, míg az egyetemek oktatáspolitikáját inkább a konzervativizmus jellemezte.

Prohászka Lajos (1897–1963) a budapesti pedagógia tanszék professzoraként (1937-től) a német, főként a Spranger által jelzett kultúrfilozófia és kultúrpedagógia legerőteljesebb képviselője a két világháború közötti Magyarországon. Számos művében törekszik a kultúrfilozófiára épülő pedagógia kidolgozására és a kultúra lényegének megragadására. Írásaival és neveléstörténeti előadásaival jelentős hatást gyakorolt a korszak pedagógiai gondolkodására. Kultúrfilozófiai koncepciójában három alapkategóriára épít: a műveltség (felelősség), a kultúrára (struktúra) és az objektív szellemre – egyazon dolog három különböző szerveződési szintje. (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2001, 394–395.)

Prohászka szerint a pedagógiának nem a gyermekből és nem is valamely metafizikai alapléből, hanem a műveltség fogalmából kell kiindulnia. (Németh, Pukánszky, 2004, 222.)

Prohászka arra is vállalkozott, hogy összegezze a magyar pedagógiai törekvések fő jellemzőit, amelyeket érdemes felidézni.

Prohászka a 20. század elejétől kibontakozó új szellemiség jellemzőjeként egyrészt az elmélet és a gyakorlat eddig soha nem látott kölcsönhatását és az ebből adódó termékenységet emeli ki. Másrészt a heterogén elvek és törekvések nagyfokú egybefolyását, minek következtében két korszakot különít el: az I. világháborúig terjedő időszak az oppozíció korszaka, míg az azt követő másfél évtized a radikális megvalósítási törekvések, fogalmi tisztázások ideje. A végleges kialakulás pedig a következő időszak feladata.

A reformtörekvések forrását Prohászka az általános korhelyzetben, illetve az egyéni újjító törekvésekben látja. A demokratikus-liberális eszmék hatásaként a népoktatás terén érvényesülő szociális szempontot emeli ki, amelyet követ a gyermek létkörnyezetéhez való nagyobb alkalmazkodás, az élményen alapuló tanítás.

Prohászka szerint a középfokú oktatásban a klasszicizmus és a modernizmus küzdelmében a klasszikus gimnázium háttérbe szorulásáról beszélhetünk. A „pozitivisztikus” realizmus győzelme a szociális szempont érvényesülésének tekinthető. A klasszikus nyelvek tanítási anyaga és ideje zsugorodik, míg a természettudományos tárgyaké nő.

Úgy véli, hogy az oktatás színvonalával kapcsolatban – a változások ellenére, vagy éppen azok következményeként – általános kritika fogalmazódik meg. Felhívja a figyelmet, hogy a direkt módszer a nyelvtanításban és az élménypedagógia bekerülése a középiskolai gyakorlatba kevés megújulást hoz.

Felhívja a figyelmet, hogy a gyökeresen új tendenciát a reformiskolák jelentik, amelyek már a „forradalmi pedagógia” jegyében keletkeztek.

A korszak köznevelését és pedagógiai elmélkedését áthatják a demokratikus-szociális és liberális-individualisztikus tendenciák. A közoktatás gyakorlata sokkal egyenesebb vonalú fejlődést mutat, mint maga az elmélet.

A szociálpedagógiai irány elsősorban a neokantianizmusban, a naturalizmus és az egzakt neveléstudományi mozgalom a pozitívizmusban találja meg a szellemi gyökereit, tehát mind-

három irányzat erősen kötődik a német idealizmushoz. A husserli fenomenológia hatása alatt pedig a deskriptív pedagógia terve fogalmazódik meg.

A nevelés fő kérdésének Prohászka azt tartja, hogy az individuális vagy a szociális nevelés kapjon elsődlegességet. Hangsúlyozza, hogy az I. világháború után új embertípus alakult ki, aki új nevelést igényel. A reformtörekvések előretörését erősítette a társadalom átrétegződése, az erősödő demokrácia, a nivellálódás. A nemzeti öntudatra ébredés, a háború utáni új nemzetállamok létrejötte a művelődési anyag átalakítását tette szükségessé. A nemzeti, a kultúrbiológiai eszmény bevonul a tankönyvekbe. A filozófiai gondolkodás antropológiai fordulata az emberi szellemet emelte az érdeklődés középpontjába. (*Prohászka, 1937*)

A kor neveléssel foglalkozó gondolkodói osztják Prohászka nézetét, miszerint a 20. századi reformok ösztönzői között más tényezők is hangsúlyos szerepet kaptak: a tömegek aktivizálódása, az általános válsághangulat, a politikai pártok és programok mozgósító ereje, a változatos életreform-mozgalmak népszerűsége jelentős tudatformáló erőként hatottak. Az oktatásban meghatározó szerepet kap az állam, általában felértékelődnek a kultúrtörténeti javak és ezek közvetítése, nő a szakoktatás szerepe, megjelenik a cselekedtető vagy munkatanítási elv, a középiskolába egyre nagyobb tömegek áramolnak, differenciálva a középiskolai oktatást. A vezető német típusú oktatás elméleti jellegét valamelyest kezdi visszazorítani a gyakorlati jellegű képzés megerősödése. (*Prohászka, 1937*)

A két világháború közötti időszakban megjelennek és népszerűek lesznek a reformpedagógia különféle irányzatai Magyarországon is. Neves iskolák alakulnak, amelyek főként a városi polgári rétegek igényeit elégítik ki.

1906-ban Nagy László megalapította a gyermektanulmányi mozgalmat azzal a céllal, hogy új alapokra helyezték a neveléstudományt. Munkatársaival gyermekközpontú pedagógiájuk széles körű propagandáját kezdték el az 1907-től megjelenő *Gyermek* című folyóiraton keresztül.

A nemzetközi hírnévre is szert tevő Családi Iskola 1915 és 1943 között működött Decroly belga reformpedagógus elvei alapján, Nemesné Müller Márta vezetésével.

A Montessori-pedagógia hazai népszerűsítője, Buchard-Bélaváry Erzsébet 1914-től működtetett óvodát, 1928-tól 1941-ig iskolát. Kenyeres Elemérnek köszönhetően 1933-ban megalakult a magyarországi Montessori Társaság, maga Maria Montessori többször is megfordult Magyarországon.

1926 és 1932 között Nagy Emilné dr. Göllner Mária vezetésével működött Budán, a Kis-Svábhegyen az első magyar Waldorf-iskola.

Vidéken, Szegeden sikerült életre hívni két reformiskolát is: Újszegeden Kerti Iskola (1936–1940) és Cselekvő Iskola (1922–1944) elnevezéssel. (*Mészáros, Németh, Pukánszky, 2001, 381–388.*)

A 20. századi pedagógiai reformok ösztönzői között hangsúlyos szerepet játszottak a megváltozott életkörülmények, a polgárosodás új megnyilvánulási formái, a művelődés és kulturálódás új lehetőségei, a rádió, a film hatása, tömegek aktivizálódása, az általános válsághangulat, a politikai pártok és programok mozgósító ereje. A változásokkal és elmentmondásokkal terhelt időszakban nem véletlenül lettek népszerűek az életreform-mozgalmak.

A magyar kényszerpálya a két világháború közötti Magyarországon

Az I. világháborút követően szétesik az Osztrák–Magyar Monarchia, alkotó elemeire hull a történelmi Magyarország, amelyet a vészterhes 1918-es és 1919-es években vörös és fehér forradalmak tépáznak. A párizsi békekonferencia döntése értelmében, az 1920. június 4-én, a Kis-Trianon kastélyban, országos gyász mellett aláírt békeszerződés kijelölte a magyarság későbbi sorsát.

Az országot ért óriási területi és lélekszámbeli veszteségek mellett a legfájóbb, mintegy sokkhatásként jelent meg, hogy 3 223 000 magyar került idegen uralom alá, kisebbségi sorba. (Bertényi, Gyapay, 1993, 519.)

A trianoni béke okozta gazdasági, társadalmi és politikai változások szükségessé tették a nemzet problémájának újragondolását, erőteljes vitát kezdeményezve a magyar polgári átalakulás zsákutcás modelljéről, az útvesztés felelőseiről, okairól, a modernizáció lehetséges alternatívájáról, a haladás vezető erejéről, annak szerepéről.

Az értelmiség részéről indított vita számos ponton érintkezett a kor hivatalos politikájával (Szőke, 1994, 162.), másrészt annak bírálójaként jelent meg, és tett kísérletet a kiút megtalálására.

A Trianon-szindrómával kezdődő, majd a világgazdasági válsággal tovább fokozódó válságos évtizedek igazi nagy terhe a diktatúrák árnyéka: a nemzetiszocialista hatalomátvétel után erősödő német befolyás és a Keletről fenyegető bolsevizmus.

A két világháború közötti magyar szellemi élet sokrétű vitájának jellegzetes vonása, hogy erőteljesen történeti jellegű, kifejezetten értelmiségi vita, amelyben kiemelt szerepet kap az irodalom. Központi kérdése a magyar középosztály szerepe – amelynek bázisa a nemesi-dzsenti réteg – a századelőtől folyamatosan növekszik. A városi-polgári réteg, főként az asszimilálódó zsidóság, az elcsatolt területekről átáramló közhivatalnoki réteg és a paraszti, kispolgári rétegek felemás polgárosodása a középosztály súlyának átértékelését tette szükségessé.

A csonka Magyarország kiűtkeresését meghatározza a revízió gondolata és túlélési stratégiák kidolgozása, amelyek lehetővé teszik az ország elveszített történeti nagyságának és szerepének visszaállítást.

Az elvesztett bizonyosság, a növekvő fenyegetettség kedvezett azoknak az új szellemi kiutat kereső kezdeményezéseknek, reformirányzatoknak, alternatív megoldásoknak, amelyek a meglévő bajokat feledtetni tudták vagy azok ellenében megoldást kínáltak, akár a hétköznapi emberének. A kulcsszó a reform lesz. Az úttvesztés dilemmáját feldolgozó értelmiség sokszínű és új típusú gondolkodást tudott megteremteni a magyar közéletben. Új tudományos nemzedék volt formálódóban, szellemi műhelyének általában az Eötvös Kollégium tekinthető.

A Horthy-korszak két ellentétes irányzatának prominens képviselői is ebből a szellemi közösségből indultak: a Szekfű Gyula nevével jelzett reformkonzervatív irányzat és a Szabó Dezső által jelölt radikális szárny, amely a szélsőjobboldal táborát is magába integrálta. Az új nemzedék nem térhetett ki a modern ellenzéki áramlatok hatása és vonzereje elől, sőt a mérsékelt modern képviselői (Babits Mihály, Schöpflin Aladár) abban reménykedtek, hogy valamiféle „harmadik oldalt” hoznak létre. Bóka János szerint a kollégium azt jelentette a tudományos életben, amit később a *Nyugat* jelentett az irodalmi életben. A kollégium tagjainak egy része vagy a *Nyugat* körül köt ki, azaz az irodalom felé integrálódik, vagy akár sajátos kitérőkkel a szaktudományokat választja. Jó példa erre Szabó Dezső, aki a kollégiumból kikerülve jut el a *Nyugathoz*, hogy később onnan erősen eltávolodjon.

Az irodalmi életben megerősödő radikális ellenkultúra dinamikus hatott a magyar szellemi életre, különösen az irodalom köntösében jelentkező filozófia, művészetfilozófia, politológia és szociológia. A kollégium és a nyugatosok közös élménye volt Ady, Hatvany Lajos, Ignóus öröksége és a deáki liberalizmus. (Laczkó, 1988, 18–23.)

A hivatalos oktatáspolitiká sem nélkülözi a reformot. Ennek jegyében születik meg a Klebelsberg Kunó által meghirdetett neonacionalizmus. A Bethlen-kormány konszolidációs politikája szerint a kultúra „gyógyító erejében” bízva születik meg az átfogó kultúrpolitikai program, amely a magyar társadalom konzervatív modernizációját tűzte ki célul. (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2001, 369.)

A keresztény-nemzeti gondolat jegyében a magyarság kultúrfölényét, a revíziót a köznevelés volt hivatott biztosítani a Kárpát-medencében, elősegítve a középrétegek erősödését, je-

lentősen támogatva a közalkalmazottak gyermekeit. Az ésszel szemben az akarat, a jellem fejlesztését, az erkölcsös, engedelmes állampolgár kiművelését hangsúlyozva, az egész nemzet osztályok feletti, nacionalista nevelését tűzte ki célul. (Ránki, 1976, 865.)

Trianon után át kellett értékelni a magyar nacionalizmus korábbi álláspontját és eszközeit. A neonacionalizmus a történelmi Nagy-Magyarország integritásáért folytatott küzdelem legfőbb mozgatórugója, honvédelmi tárca hiányában a kultúra eszközeinek kellett pótolniuk a nem létező hadsereg kompetenciáit.

A magyar oktatás Trianontól függetlenül is cselekvésre kényszerült, hogy az analfabetizmust felszámolhassa, a szakképzés igényeit kielégítse és a középiskolát megreformálja.

Az 1924-es középiskolai törvény hatására megjelennek a reálgimnáziumok, amelyek teret engednek a természettudományos tantárgyaknak és a modern nyelveknek, ám a humán gimnázium változatlanul kizárja az alsóbb néposztályokat.

Az 1926-tal kezdődő népiskola-építési program kb. 3500 tantermet és 1500 tanítói lakást hoz létre, elsősorban tanyákon, kutatásukra az analfabetizmus 15%-ra csökken, mégis kevesnek bizonyul. (1940-ben kétezerrel növelik az iskolák számát, és kötelezővé teszik a nyolc osztály elvégzését.)

Az 1938-as tantervi változtatások a nacionalizmus erősítésének jegyében növelik a nemzetismereti tantárgyak szerepét, a tornaórák és a cserkészlet pedig a burkolt katonai képzés funkcióját veszik át. (Bertényi, Gyapay, 1993, 538.)

A megkésett és felemás kelet-európai modernizáció sajátos kérdéseket vetett fel, olyan fogalmak értelmezését tette aktuálissá, mint a faj, a nép, a nemzet.

A nyugat-európai társadalmakhoz hasonlóan a magyar szellemi életben is megjelenik a kapitalizmus bírálata, a polgári társadalom értékválságából következő erőteljes kétely és elutasítás éppúgy, mint a kommunizmustól való félelem.

Felsejlik a harmadikutas modell lehetősége, de jelen van a faji alapon kibontakozó nemzeti radikalizmus misztikus parasztvédő alternatívája is. A világgazdasági válság megerősíti a szociális érzékenységet, a felelősségtudatot, Hitler hatalomra jutása után pedig a növekvő félelmet.

A sokszínű és különböző ideológiai indíttatású magyar értelmiség vitája a népies-urbánus diskurzusba torkollik, amelynek metszéspontjában ott találjuk Szekfű Gyulát, aki konzervatív alapról bírálja a magyar polgári fejlődést, de a Horthy-korszak ellentmondásait és magukat a reformereket is.

Szekfű Gyula szerint a három nemzedékhez írt („Három nemzedék és ami utána következik”), Ötödik könyvében (1934) megjelölt öt antinómia: a földkérdés, a felekezeti kérdés, a zsidóság és a kapitalizmus, a nemzedékprobléma és a leszakadt magyarság kérdése a legfontosabbak, amelyeket a magyar dzsentri középosztály előző négy nemzedékének nem sikerült megoldania. Szekfű a legfiatalabb nemzedék torz szellemi formálásáért Adyt és Szabó Dezsőt teszi felelőssé, akik szerinte összetörték a nemzetfogalmat. A történész Szekfű, a *Magyar Szemle* vezéralakja nem tekinthető ugyan reformernek, történelmi elemzései, kritikái mégis a lehetséges reformok kiindulópontjául szolgáltak.

Szabó Dezső a korszakot meghatározó személyiség volt, hatása mindvégig érződik Németh László szellemi megnyilvánulásaiban – bár Németh tudatosan igyekezett ez alól később kihátrálni.

Juhász Gyula úgy véli, hogy Németh szellemi fejlődésének fontos állomása a harmincas évek, amikor is Németh a magyarság helyét, szerepét tágabb dimenziókban, az európaiság szemszögéből kezdi értelmezni, bár Németh utóbb úgy látja, hogy semmi jele nem volt annak, hogy a határok megváltozhatnak, így alapvetően a kisállamok önálló politikai jövőjét kezdi megalapozni. Németh László – nem látva a háborús veszélyt – három problémával foglalkozik: a faji szemlélettel, a minőségiszocializmus és a harmadik út összeegyeztethetőségével, valamint a kelet-európaisággal.

A „Debreceni káté”-ban összefoglalja, hogy a magyarság kis népek között él, barna, fekete és piros népek veszik körül, három tenger készül szétmosni egy szigetet... új centripetális erőnek kell támadni a szétszórt erők ellen. A magyarságnak egy esélye van: „Minél súlyosabbak leszünk magunk, annál közelebb csúszik hozzánk felénk e szövetség súlypontja... Határainkat befolyásunkban kell kitágítanunk: ez az igazi revízió.” (NLM/Juhász Gyula, 1989, 834–835.)

Az igazi kérdést az jelentette, hogy milyen szociális és szellemi összetételű középosztály vezesse a társadalmi reformokat, illetve honnan kell feltölteni a régi, „neobarokk” középosztályt. (Szőke, 1994, 35.)

A harmincas évek elejének reformgondolkodói, kritikusai indulnak, Németh László, szakítva a *Nyugattal*, 1932-ben indítja meg a *Tanút*, és vázolja a harmadik Magyarország megteremtésének vázát.

A harmincas évek eleje felszínre hozza a megoldatlan problémákat, a szellemi élet a világgazdasági válság hatására újabb önvizsgálatra kényszerül. A korábbi úttévesztés korrekciós kísérletei sem hoztak eredményt, a Klebelsberg-féle konzervatív modernizáció sem járt sikerrel. A keresztény középosztály nem modernizálódott, egyre inkább deklasszáldott, míg a történelem színpadán új erők jelentkeztek: a parasztság és a munkásosztály erősen hallatta elégedetlenségét és érezte erejét.

A Hóman Bálinthoz köthető új kultúrmisszió a nemzetnevelésre helyezte a hangsúlyt, ebben látva az utat a germán és a szláv veszély elhárítására.

1933-ban Illyés Gyula a baranyai egyke-probléma bemutatásával, a „Pusztulás” című művével felrúzza az értelmiséget. A népi frók tábora a Gömbös-kormányral történő személyes találkozás kapcsán kísérlete tesz a közös nemzeti reform platformjának kialakítására. A nemzeti újjászülés sem együtt, sem külön-külön nem sikerült.

Németh László viszont továbblép, az önálló nemzeti fejlődés megfogalmazásával kísérletet tesz mind a jobboldaltól, mind a baloldaltól való eltávolodásra, elszigetelődésre.

A bolsevizmus és a fasizmus közé szorult Kelet-Európának a 20. századi szocializmus lehet az irányadó. A minőségsszocializmus értelmezésében a magyarság leghaladóbb hagyományában a jövő jogosítványát kívánja megtalálni. A magyar reformnak a többi nép számára is példának kell lennie, a telepítés (Kert-Magyarország) és a közép-európai gondolat szoros összefüggést mutat.

A kor legfajélyosabb kérdésében, a zsidókérdésben is határozottan állást foglal. Elveti a faji antiszemitizmust, kizárólag erkölcsi kategóriaként értelmezi. Mint alapkérdés, megkerülhetetlen volt a népi-urbánus vitában a „ki a magyar” kérdés megválaszolása.

A zsidótörvények arra készítették a szellemi életet, hogy újragondolja és értelmezze az asszimilációs vitát. Németh László „Kisebbségben” című művében a zsidósággal kapcsolatban sok tekintetben Szabó Dezsőhöz hasonlóan nyilatkozik, bár kritizálja is őt. Szabó érdeként kiemeli, miszerint a német veszélyt nagyobbnak véli a zsidóságnál (mivel mögötte nem áll százmillió népfegyverzett hadsereggel), ezzel kiszakította a magyar radikalizmust a zsidókérdés bűvköréből.

Németh a mély-magyar, hfg-magyar megkülönböztetéssel tovább árnyalja válaszát, kapcsolódva Szekfű elemző bírálatához, elhatárolódva az erősödő fajvédőktől, ám jelentős támadási felületet hagyva ezzel maga mögött.

A körvonalazódó harmadikosság jelenik meg a nemzeti radikálisok szemléletében is. Bajcsy-Zsilinszky Endre, aki sem a Kisgazda, sem a Nemzeti Radikális Pártnak nem tagja, radikális szociális reformokra épülő széles körű földreformot, paraszti érdekképviselést követelt. A koncepció Szabó Dezső szellemi befolyása alatt állt, majd kiegészült az olasz fasizmus korporatív rendszerével. A parasztmozgalom egy romantikus (misztikus) paraszti-kispolgári rendre épülő állam kiépítését célozta meg.

A húszas évek felütését Szabó Dezső műve, „Az elsodort falu” adta meg, amelynek hatása átívelt a harmincas évekre. Szabó népszerűsége csökken, a harmincas évek végére háttér-

be kerül, ám hatása mindvégig érződik. Németh Lászlónak megadatott, hogy a fiatalabb jógán, de végigküzdje a népies-urbánus vitát, sőt annak szellemi hagyatékát átörökítse az 1945 utáni Magyarországra.

Szabó Dezső (1879–1945) parasztmítosza

„Az elsodort falu” című munka 1919-ben jelenik meg, de hatása csak a Trianon utáni útkeresések között fog megerősödni. A műben megszólal az I. világháború utáni csalódottság, a kiábrándultság, a kapitalizmus kritikája.

Mind a népiesek, mind a fajvédő mozgalom Szabóban találja meg szellemi atyját. Szabó Dezső érdeme, hogy – szinte elsőként – felhívja a parasztra a figyelmet. A falut tekinti a magyar faj bölcsőjének, az erkölcs, a jó melegágyának a romlott várossal szemben. (Berend, 1983, 178.)

Fülep Lajos a *Nyugat* 1919-ben megjelenő 16-os számában mutatja be Szabó regényét, amely két kötetben, a Táltos Kiadó gondozásában jelent meg. Recenzióját a következőkkel nyitja: „Szabó Dezső az igazságot szereti. Amit annak tart, megmondja, ha bőrébe kerül is. Mindig amellé áll, akivel igazságtalanság történik s emiatt már sok üldöztetésben volt része. Meséli ugyan róla, ... hogy gyakran változtat állást, s ma támadja, akit tegnap védett s viszont, de ez nem jelent okvetlenül állhatatlanságot és következetlenséget, sőt lehet a következetességnek magasabb foka, mely nem emberek szerint igazodik, akik között az üldözött olykor üldözővé válik és viszont. ... Szabó Dezső szerelme az igazsághoz nem a tudós intellektuálisan szenvedélyes, platói szerelme, ő minden érzésével és indulatával, haragjával, mérgevel és dühével, testének-lelkének minden búsulásával és fájdalmával szereti az igazságot egész az igazságtalanságig. De naivul is, ahogy csak gyermekek tudnak szeretni, imádatlással és, ahogy az örök ifjak, romantikus rajongással. És úgy is mondja ki az igazságot, mint a gyermekek: tekintet nélkül a fájdalomra, amit okozhat, olyan derűsen és természetesen árasztja szét, mint nézését nagy, ártatlan gyermek szeméből, vagy tekintet nélkül a fájdalomra, amit magának szerez, olyan megátalkodottan-elkeseredett daczosan, ahogy a gyermek száll szembe azzal, aki veri.” (Nyugat, 1919, 16–17. szám)

Fülep rögtön az elején leszögezi: a regény rossz, tanítani kellene, hogyan nem szabad ilyen regényt írni. Úgy véli, először tisztázni kell az író szándékát. Szerinte Szabó célja az volt, hogy „... keresztmetszetben bemutassa a magyar világot: a koldustól a paraszton, tanítón, jegyzőn, papon, gentryn, képviselőn, bérlőn, tanáron, színészen, írón, zenészen keresztül a főúriig és főpapig. Elosztva hím- és nőneműekre, katolikusokra, reformátusokra és zsidókra, gyermekekre, ifjakra, középből és öregkorúakra, ... kitartottakra, erkölcsösökre és erkölcstelenekre, legényekre és hajadonokra, férjekre és feleségekre, özvegyekre, kerítőkre és utcai leányokra, tagolva falu, vidéki város és főváros szerint.” (Fülep, 1919)

Szabó mint „apokaliptikus víziót” mutatja be a negyvennyolcas honvéd temetését, amely akár abszurdnak is tekinthető.

„A kibőfögött kolbász és hagyma, az egymáshoz dörzsölt testek izzadt sajtízaga, a pálinkabűz, a csizmák és a felheccelt vád vad bűze, a lámpa apró, fekete korommal telt petróleumos lehelete izzó pokoltengerré tették a szoba levegőjét, melybe vad fúriák és üvöltő hímekek dobálták be vad ugrásokban eltorzult fejüket” (Szabó, I. 72.)

A lelke az egésznek (a műnek) Ady egyetlen nagy lírai gesztusának és kiáltásának gesztikulálásokkal és recitativókkal való megismétlése, prózailag, publicisztikailag didaktikusan – mondja ki Fülep.

Műfaját tekintve ezért „nem regény, hanem krónika, leírás és erkölcsi elmélkedés-tanítás, lehet, hogy hű és igaz, de ez nem elég a regényhez. Még ha egyébként van is benne »cselekmény«, »egység«, »hős«, »fejlődés«, »milieu-rajz« és hasonlók. Mivel pedig a művészet megváltó ereje csak a tökéletes formán keresztül érvényesülhet, épp úgy, mint a válás a tökéletes hitén, a regénynek sikerületlen regény megváltani sem tud, maga is meg-

váltást kereső kárhozott bolygó lélek”. A regény stílusát naturalisztikus-romantikus „mismásként” azonosítja, kiemelve az erőteljes naturalisztikus képeket. Végig ez a túlfeszítettség és túlfűtöttség jellemzi az ábrázolást, míg a cselekmény is csak összetakolt. A vérbeli elemző pontról pontra jelzi a mű általa megítélt gyengeségeit. A *Nyugat* kritikája mégsem tántorítja el az olvasót. Olyanról ír, és úgy, teli érzelmekkel, amelyről szívesen olvas 1919 után az közönség.

Szabó romantikus parasztmitológiája szociális lázadás, a falut a magyar faji tulajdonságok rezervátumaként mutatja be. (Berend, 1983, 179.)

Szabó Dezső szerint a parasztság fajfenntartó és nemzetfenntartó erő, az értelmiségnek egyesülnie kell a magyar paraszttal. Az író a székelységhez fordul, amely kettős identitású, nemes (kiváltságos, elkülönült rend) és paraszt, olyan típus, amely képes integrálni a magyarságot. A parasztmitológia mögött erős szociális kötődés, valóságos társadalomkritika és antiszemizmus húzódik meg.

Böjthe János története jelzi a Szabó szerint lehetséges utat. A városi élettől megcsömörött, művelt, szülei által „jobb sorsra”, hivatalnoki pályára hivatott fiatalember, szembeszállva a korábbi gyakorlattal, visszatér falujába, földművesként kíván élni, s egy egyszerű parasztlánnyal, Barabás Máriával köt házasságot.

„A paraszta építem be magam, mint egy bevehetetlen várba. Mert a parasztnak van a magyarság, az egyetlen menedék, az egyetlen jövő. Az arisztokrácia és a középosztály akár jobb létre szenderülhetne. Akkor kezdetnének alulról.” (Szabó, 1919, II. 255.)

Böjthe erkölcsi kötelességének érzi, hogy segítse embertársait, törődjön földijeivel, harcoljon a hazájáért és szeretteiért a fronton, hogy visszatérve, megpillantva gyermekét visszazökkenjen a falusi életbe.

Éles szavakkal bírálja a háborúért felelősöket, komor színekkel ábrázolja a háború pusztításait: „A háború a nemzetközi szociáldemokrácia óriási verbunkosa volt, ...nem lesz haza, nem lesz Európa, nem lesz világ... a haza ott fekszik... Európa lövészárkaiban. (Uo. 218.)

Kiket emelt fel a háború? Kik lettek az élet urai? – kérdezi és adja meg a választ. „Zsidók... a fürdőkhöz... a színházakban... a városokban... veszik meg a fejős birtokokat... lesznek gazdái udvarházaknak... a bankokban... a szerkesztőségekben, az üzletekben... ahol könnyű az élet, biztos a haszon.” (Uo. 125.)

Szabó szerint csak a faj tisztaságának fenntartásával lehet megóvni földijeit a romlástól. A „...magyar okos, komoly, munkabíró, ... emberesebb fajtája nincs Európának... És mégis milyen hírünk van! Mert van egy nemzetközi rothadt arisztokráciánk, van egy mindenünnen iderúgott idegen, stréber középosztályunk.” – mutat rá a politikai és társadalmi hiányosságokra. (Szabó, 1919, I. 229.)

A nagyváros megrontja az erkölcsöt, megbontja az organikus fejlődést. Szabó számos példán keresztül adja az olvasó tudtára, hogy a város megront. A részeses pap, Farády személyes bukása jelzi, hogy már a falusi értelmiség is romlott. Lányja, Judit elvágyik a faluból, a városi élet vonzza: „Nekem a világ kell, a nagy világ!” – kiáltja Judit, aki bukott nőként végzi, sőt látja, hogy lánytestvéreire is hasonló sors vár.

A bajok okát a félresiklott sorsú, földijének, az író Farkas Miklósnak adja a szájába:

„A szocializmust, humanitarizmust, kozmopolitizmust és más izmust idegen feltörő farkok tették faltörő kosukká Magyarországon, minden még meglévő magyar egységet is széttörődelő kalapácsokká...” (Szabó, II. 210.)

A szomorú hangvételű regény visszatérő motívuma a halál, amely nemcsak a konkrét szereplők, családok, generációk, hanem a nemzet halálát is jelzi.

Sajátos és érdekes Szabó gyermekábrázolása. Az „ártatlan” gyermek sem kap esélyt a jövőre, kivétel ez alól Böjthe János újszülött gyermeke. „Milyen jó, hogy van gyermek, és milyen jó, hogy van bárány!” (Uo. 231.) A többi gyermekszereplő kivétel nélkül komor színekkel megrajzolt, jövő nélküli. A felbukkanó gyermekalakok sápadtak, betegek, éheznek, szürke

a tekintetük, az iskolások csintalankodnak, nem tanulnak. A falun betegségben halnak meg, a városban villamos üti el a falusi gyereket.

A szenvedő, lecsúszó, talajvesztett, felhígult magyar kevés lehetőséget kap, hogy vezekeljen, életben maradjon: Szabó Dezső szerint a tiszta erkölcs, a hit, az ima, a zsoltár éneklése, az frás, a költészet, a szorgos munka, az önfeláldozás, az önzetlen segítség a földinek, a törődés a földivel.

Az individualizmus csődjéről írt tanulmányában heroikus pesszimizmusnak ad hangot, néhol kihallatszik a régi világgal szembeni lázadás, szembefordulás lehetősége. „Az elsodort falu” párbeszédeinek hevében is kitűnik a lázadás, a tagadás, a szembefordulás.

Szabó műveiben a húszas évektől németellenesség is érzékelhető. Bajcsy-Zsilinszky Endrével lapot szerkesztett „Előőr” címmel, a lapban „fajvédő” hangnemben írtak. Véleményük a magyarságot fenyegető veszélyekről eltért, mert míg Bajcsy-Zsilinszky a zsidóságot tartotta a legnagyobb veszélynek, Szabó a németeket. Az antiszemitizmuson és a németellenességen túl Szabó Dezső harcos ellensége volt a katolicizmusnak is.

Szabó Dezső nagy hatású regénye mögött látnunk kell nemcsak az irodalmi babérokra törő író, hanem a pedagógust, az európai szellemiségben kiutat kereső szellem emberét, az Ady-rajongót, a csalódott állampolgárt, aki választ keres a magyarság úttévesztésére, s a szenvedélyektől áthatott lázadó kritikust.

Szabó gondolatai sok azonosságot mutatnak az életreform-mozgalom 1920-as évektől egyre inkább kibontakozó árnyalt útkeresésével. A civilizáció káros hatásai elől mentsvárat kereső városi ember gyakran vonult vissza a természetbe, fordult az ősi, mitikus, tiszta erőt rejtő néphez, a parasztsághoz, amely töredékeiben még őrzi hagyományait, amelyben még él a közösség szikrája. A nép felfedezése Oroszországtól Németorszáig számos kifejezést kap a művészeti életben, a pedagógiában. Nem véletlen, hogy Tolsztoj kerül a moszkvai társaságot, és inkább Jasznaia Poljana-i iskolájában leli örömét a parasztyermekek körében. Európa nyugatibb részein, német földön divatba jön a falusi élet, az új vallás, a vegetarizmus, a nudizmus, tért hódít a népzene, a néptánc, míg mások az idillikus, egzotikus, Európán kívüli világban keresik az új erőt.

Szabó pesszimiztikus hangvétele figyelmeztetés, a magát feleslegesnek érző író jelzése a nemzet számára. A romantikus, „völkisch” elemeket magában rejtő, választékos líraisággal és mívés nyelven megírt regény megérdemli az újraolvasást, újragondolást. A romlatlan falu idillikus képe megelőlegezi a később induló Németh Lászlónak, hogy figyelmét Szabó Dezsőn keresztül a falura összpontosítsa.

Németh László (1901–1975) Kert-Magyarországa

Németh László, az orvos, az író, a pedagógus, a műfordító – sokrétű tevékenysége miatt nehezen beskatulyázható, maradandó életművet hagy maga után. A *Nyugatban* tűnik fel, egyik vezéralakja a népieseknek, de inkább kívülről irányítja a harmincas években kibontakozó vitát.

Széles körű műveltségére alapozott eszmevilágát jelentősen befolyásolták Spengler, Ortega y Gasset, Dilthey gondolatai. A szocializmus és a kapitalizmus közötti harmadik úttal kereste a társadalom újjászervezésének lehetőségét. Kapitalizmusellenessége főként egyfajta romantikus antikapitalizmus volt, utópikus gazdasági-szellemi közösségek szervezésével, a parasztságból származó értelmiség vezető erejével vélte elkerülni a magyar sorskérdés zsákutcáját. Szerinte művelt paraszti társadalomra lenne szükség, amely hozzáértő gondoskodással egyetlen jövedelmező kertté képes varázsolni Magyarországot. A parasztdemokrácia ábrándja egyrészt Szabó Dezső által kapott megalapozást gondolataiban, másrészt Rousseau híveként bízott az ellehetetlenült 20. századi politikai viszonyok között is a demokrácia erejében.

Németh László a húszas évek végén úgy gondolta, hogy az ország egy új reformkor felé halad. A klebelsbergi kultúrpolitika méltatása kapcsán úgy véli, hogy a szellemében emelkedett paraszti osztály egy új polgárságot termelhet ki magából, amely szabadon áramolhat a középosztály felé. (*Németh, 1927, 114.*)

Kettős feladat áll a magyarság előtt: meg kell teremteni a középosztályt, a lelkiismeretére ébredt Európának pedig meg kell teremtenie az integer Magyarországot.

A harmincas évek elején, a „Tanú”-ban, Németh úgy látja, hogy a magyarságnak nincs vezetőre teremtett rétege, Németh az elitet keresi (húsz embert), aki képes lenne a magyarság megmentésére. A megváltozott viszonyok rávilágítanak az eddigi reformok sikertelenségére, a hőn vágyott magyar középosztály és a szellemi vezető réteg hiányára.

A konzervatív *Magyar Szemle* Németh Lászlóban a „poszton felejtett őrszemet” látja. (*Szöke, 1994, 113.*) Lesz-e reform? – hangzik folyamatosan a kulcskérdés. Kis ideig úgy tűnt, hogy igen, aztán mégis elmaradt.

A népiesek táborának legjellegzetesebb útkeresője mégis Németh László lesz. Gondolatai nem maradnak meg a kultúrkritikai eszmék szintjén, hanem kidolgozza a minőségyszocializmus, az új nemesség elméletét.

Németh László nem riad vissza az újszerű feladatoktól sem. Bár számos bíráló érte, elvállalja a Magyar Rádióban az irodalmi osztály szerkesztését. A műsorban bevezetett minőségelvűség jegyében határozott koncepciót dolgozott ki, amely a népnevelés célját tűzte zászlajára; különösen a fiatalok megnyerését remélte a rádiózástól.

Miután a harmincas évek közepén nem sikerült a középosztály és a népiesek szövetsége, sem a frontáttörés, a Gömbös Gyulával való együttműködés kiszolgáltatta és eszközzé tette a népieseket, világgóssá vált: új politika kell.

Németh szerint Európának nincsen olyan politikai iránya, mely mellé a kor értékeiért és lehetőségeiért szorongó ember odaállhatna. Sem a szocializmus, amely elvágta kapcsolatát a kor friss eszméivel, sem a fasizmus, amely a humanizmus sírásója, nem alkalmasak irányadásra.

A Kert-Magyarország gondolata nemcsak a mezőgazdaság fejlesztését jelentette, hanem a lélek művelését, a szunnyadó erkölcsi értékek feleledését is. Nemcsak a kert művelését, a gazdaság fejlesztését, de a lélek felemelését is elérhetőnek vélte a sokoldalú műveltség kialakításával. Gondolatainak mélyén mindig ott rejtegett a Szabó Dezső által már 1919-ben kimondott tétel, miszerint csak a parasztság alkalmas az új értékképző szerepre, mert a város romlott. Ellentétben Szabóval, pályája során Németh László többször is megpróbál alternatívát, kiutat mutatni, mégpedig nagyon is gyakorlatias reformkoncepciókkal, még akkor is, ha elképzelései utópisztikusak és csak töredékeikben valósíthatók meg. Németh mindig optimistán, praktikusán, komplexen tervez, még akkor is, ha magánemberként kétségekkel küzdő urbánus, aki családjával gyakran költözve kereste az igazi környezetet a fővárosban.

Az új politika tartalmi elemeit a következőkben jelöli ki: 1. tervgazdálkodás, mert a termelést szabályozni kell, 2. a magántulajdon helyébe a munkabizomány lép (a birtokos felelős a közösségnek), 3. a bürokratizmus megfékezése és az állami központosítás lazítása, 4. új, mellérendelő politika, 5. a kertészet, a minőségi földművelés és minőségipar (az alkotó munka) felszabadítja az ember nembeliségét, 6. a minőségi élet (a kertek) elősegíti a lélek önmagára találását. (*Németh, 1940, 5–10.*)

A magyarság kis nép, fenn kell maradnia, ám a magyar elit nem alkalmas a vezetésre. A parasztság befolyását kell növelni, csak a maradék népi erő segíthet, különben feldarabolnak bennünket – figyelmeztet a szokottnál is élesebben Németh László.

Elhatárolja magát a nemzeti radikálisoktól, hibásnak tartja heroizmusukat (Bajcsy-Zsilinszky Endre, Féja Géza). Velük ellentétben az igazi mozgalomnak a néprétegek természeti erőserű követeléseit kell figyelembe vennie, meg kell teremteni a mozgalom vezetésére alkalmas jellemeket, a mozgalom tudományát, szervezeteit.

„Nemzeti radikalizmus” című írásában kifejti, hogy az igazi mozgalom az országé, nemzeti, de nemzetközi is, az egész néphez szól. Önkormányzatok alkotják a szerves életet, a görög polisz közösségteremtő piacaira van szükség. A mezőgazdaság kertészetté emelésével, minőségiparral, telepítéssel, állami hitellel lehet a gazdaság reformját megoldani. A politikai mozgalomhoz politikai ismeretek kellene, a Politikai Tudóstársaság terve elősegítené ezt. Továbbá szükséges a közép-európai együttműködés.

A Szekfű Gyula által a „Három nemzedék” kapcsán megfogalmazott öt ellentmondásra reagálva, Németh a legsürgetőbbnek a földkérdés megoldását tartja, mégpedig a föld „elkertesítésével”. Nem elegendő önmagában a földosztás, a telepítés, minőségi földművelés kell. A katonai szolgálat és a mezőgazdasági népnevelés sajátos ötvözetével lehet hatékonyan növelni a fogyasztást. Egy új, művészibb életforma reményében írja, hogy ízlésünk az étvágyban már rég kertpárti lett. A minőségi termelés a szellemi élet egészére visszahat és vonzóvá válik. (Németh, 1940, 60.)

A második ellentmondás: a zsidóság kapcsán Németh László úgy véli, a zsidóság csak akkor támogatja a mi szocializmusunkat, ha mi a fellegvár föladása fejében visszaadjuk nekik teljes szabad mozgásukat a nemzeti élet minden területén, lelki békét kötünk a zsidósággal.

A harmadik antinómia: az elszakított magyarság kérdéséről Németh azt mondja, a magyarság feladata az idegen kézbe került testvérek életben tartása. A magyarságnak európai problémákat kell magára vállalnia, vagy alulmarad. Nincs gravitációs góc a jelenben sem Magyarországon. (1940)

A negyedik probléma a nemzedéki kérdés. Németh kételkedik, de amellet voksol, hogy a jó ügy szolgálatába állítható huszoneveseknek bizalmat kell adni.

Az ötödik pont a felekezeti kérdés, amelynek kapcsán Németh László úgy véli, nagy utat tett meg a kereszténység mind az egyházon belül, mind azon kívül, nem tagadható ki az örökségből.

Németh László szerint más kérdések is felvethetők lennének, de a legfontosabb, hogy európai magyar út kell.

A reformkoncepció megvalósításának kidolgozására is vállalkozik. Mint vérbeli pedagógus és orvos úgy véli, az iskola nem veszi figyelembe, hogy a lélek nem egyenletesen fejlődik, a pubertás előtt és után egészen más természetű.

A megoldást a hadseregben látja, amely az ország javának emberanyagát másfél évig kezében tartja. Ezt az időt lehetne kihasználni, ez pótolhatná a második oktatást.

A húsz év körüli fiataloknak háromféle képzésre van szükségük: a szorosan vett katonaira, amely megtanítja a fegyverforgatásra, fegyelemre, pontosságra, tisztaságra. Majd munkászázaljakban földekre, műhelyekre, közmunkákra kerülnének. Versenyekkel fejlesztenék a társas életet, hogy amikor a fiatal visszamegy a szülőfalujába, visszakívánozzék azokba a helyi művelődési körökbe, amelyeket a hadsereg szervezne. A munkahadsereg és az önképzőkör sajátos keveréke lenne a megoldás. (Németh, 1940, 133–135.)

A telepítés csak akkor lehet sikeres, ha a földművelés színvonalát megemelik, ha a tömegtermelésről áttérnek kert-termelésre. A munkáshadseregben mutatott kiválóság alapján lehet a telepeseket kiválogatni.

A munkáshadsereg a munkanélküli értelmiséget is képes lesz beszívni, különösen a mérnököket, gazdaszókat. A település új értelmiséget hozna magával, így rengeteg érettségizett fiatal terelhetne a belső gyarmatok felé. A hadsereg szorosabb kapcsolatba kerülhet a vidékkel. Ez a forma felpuhítaná a kaszányák embertelen mivoltát. A hadseregből kikerülőeknek képzettnek kell lenniük, enélkül nem ér semmit a föld.

Magyarországon ma sok értelmes ember lappang, fel kell kutatni őket, agytrösztté kell őket szervezni, a közélet vitális helyére kell dugni őket. (Németh, 1940, 146.)

„A reformnak most kell elkezdődnie. Ha nem történik meg, a magyarság elveszett..., elsőnek hagyom el a magyar közéletet, s hallgatásommal adok igazat azoknak, akik mint va-

lami hulláktól fertőzött talajt akarják lehordani az egész magyar középosztályt, s növénytelen csikorgó salakkal, de biztos alappal tölteni fel helyét.” (Németh, 1940, 147.)

Összegzés

A magyar reformpedagógia kibontakozásának idején olyan sajátos reformalternatívák jelentek meg a magyar szellemi életben, amelyek érintkezési pontokat mutatnak egyrészt a magyarság kiütkeresésével, másrészt a reformpedagógia törekvéseivel. Tehát tartalmukban vagy motívumaikban magukon viselik a nevelés területére kiható reformok igényét, részben vagy egészben a korábbi hagyományos neveléstől, életviteltől eltérő koncepciót képviselnek.

Szabó Dezsőt és Németh Lászlót számos elem köti össze, Erdély a szülőhazájuk, mindketten tanárként is tevékenykedtek, mindketten jeles szépírók, a magyar-francia műveltség meghatározza szellemi támpontjaikat, mindketten saját identitásuk révén is kötődnek a parasztsághoz, mindketten erős kritikát gyakorolnak, tevékenységük és életútjuk nagy hatást gyakorolt a magyar szellemi életre, ám megítélésük ellentmondásos. Kiütkeresési szándékuk több pontban egyezett és azonos felismeréshez vezette el őket, ám egészében mégis eltávolította őket egymástól.

A *Nyugat*-nál indulnak, Szabó szellemi atyja Ady, Németh Lászlóé pedig Szabó Dezső. Mindkettejük művei beírták magukat a két világháború közötti Magyarország kultúrtörténetébe. Hatásuk mai napig tart. Újraolvasásuk (nem kisajátításuk) segít a magyarság történelmi útvesztőjének megértésében.

Szabónál erősebb a romboló, a kritikai elem, míg Németh László tudatosan az építő reformok kimunkálásán fáradozott. Szabót többször elragadja a szenvedély heve – és így sajátítja ki, főként antiszemitizmusa révén a szélsőjobboldal –, míg nem felismeri a német veszélyt és elhatárolódik a radikális jobboldaltól.

Németh óvatosabb, egyáltalán nem politikus alkat, a jövő, az építő jellegű reformok jellemzik. A felvilágosodás szellemiségét idéző népevelő és népművelő koncepciói a nemzet aktuális problémáinak megoldását sürgeti a tudós ember naivitásával, aki nem látta kellően a politika sűrűjében fenyegető világháborút és a fasiszta agresszió veszélyét.

Mindketten bemutatják saját nemzedékük negatív példáit. Németh, valamint később, leltisztult regényeinek hősnőin keresztül is láttatja ezeket, nevelő szándékkal.

Szabó Dezső inkább beéri az expresszív képek bemutatásával, míg Németh egy kidolgozott, ám utópisztikus koncepciót ad. Németh jól körvonalazható, konkrét képzési modell kidolgozásán fáradozik, amelyben kiemelt szerepet kap a fiatalság.

Szabó Dezső halála az ostromlott fővárosban véget vet a nagy hatású gondolkodó életnek. Németh Lászlónak megadatik, hogy 1945 után is hasznossá tegye magát kísérletező pedagógusként, és újabb reformok kidolgozásával gazdagítsa a magyar pedagógiát. Mint sikeres író eléri, amit író Magyarországon elérhet, megbecsülést, hírnevet, kitüntetések.

IRODALOM

- Berend T. Iván (1983): *Válságos évtizedek. Közép- és Kelet-Európa a két világháború között*. Gondolat, Budapest.
- Bertényi Iván–Gyapay Gábor (1993): *Magyarország rövid története*. Maecenas Kiadó, Budapest.
- Fülep Lajos (1919): *Szabó Dezső regénye*. (Az elsodort falu. Regény két kötetben.) Táltos Kiadó, *Nyugat*, 1919. 16–17.sz.
- Glatz Ferenc (1989): Előszó. In: Szekfű Gyula (1989): *Három nemzedék és ami utána következik*. Maecenas cop., Debrecen.
- Gudjons, H. (1994): *Pädagogisches Grundwissen*. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

- Laczkó Miklós: A politikai ideológia irányzatai. Sajtó, közoktatás, társadalomtudomány és művészet az ellenforradalmi korszakban. IX. fejezet. In: Ránki György (Főszerk.) (1976): *Magyarország története*. (Szerk. Hajdu Péter, Tilkovszky Loránt) Akadémiai Kiadó, Budapest. 811–911.
- Laczkó Miklós (1988): *Korszellem és tudomány 1910–1945*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Márkus László: A politikai ideológia kérdései a 20-as években. IV. fejezet. In: Ránki György (Főszerk.) (1976): *Magyarország története*. (Szerk. Hajdu Péter, Tilkovszky Loránt) Akadémiai Kiadó, Budapest. 571–596.
- Mészáros István–Németh András–Pukánszky Béla (2001): *Bevezetés a pedagógiai és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest. 191–245.
- Németh András (Szerk.) (2002): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (1998, 2003): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2004): Fejezetek a magyar egyetemi neveléstudomány és reformpedagógia ambivalens kapcsolatából. In: (Szerk. uő.): *A szellemi tudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András–Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András–Ehrenhard Skiera (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh A.–Skiera E.–Mikonya Gy. (Hsg.) (2006): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, ländspäzifische Entwicklungstendenzen*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh László (1989): *Sorskérdések*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Németh László (1927): *Új élet*, 4. sz.
- Németh László (1940): *A minőség forradalma*. Magyar Élet Mozgalom kiadása, Budapest.
- Monostori Imre: *A Németh László recenzió változása a rendszerváltás után*. www.kortársonline.hu/0102
- Oelkers, J. (1983): *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*. Agentur Petersen, Westermann, Braunschweig.
- Oelkers, J. (1992): *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. Beltz Verlag, Weinheim-München. 2. Aufl.
- Skiera, E. (2004): Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, 4. 32–43.
- Pukánszky Béla–Németh András (1999): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Prohászka Lajos (1996): *A tanulás elmélete. (1937)* Hasonmás kiadás, Budapest.
- Szabó Dezső (1919): *Az elsodort falu*. Táltos Kiadása, Budapest.
- Szekfű Gyula (1989): *Három nemzedék és ami utána következik*. Maecenas cop., Debrecen.
- Szőke Domonkos (1994): *Modernizáció és/vagy népiség? Kérdések a 30-as évekből*. Ethnica Kiadás, Debrecen.
- Szőke Domonkos (1994): *Nemzet, középosztály, reform*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Szőke Domonkos (2002): *Szellemi és ideológiai elemzések és elméletek a két világháború közötti Magyarország történelméről*. Ethnica, Debrecen.
- Szőke Domonkos (1994): *Nemzet, középosztály, reform*. Csokonai Kiadó, Debrecen.

KÉPI HANGSÚLYOK A PEDAGÓGIAI SZAKSAJTÓBAN, 1960–1980

A gyermekkép, a gyermekkortörténet kapcsán az ifjúság antropológiai megjelenítésének kérdéseivel néhány évtizede mind a nemzetközi, mind a hazai tudomány (neveléstudomány, pszichológia, kulturális antropológia) intenzíven foglalkozik. (Gurevics, 2003, Szabolcs, 1999, Pukánszky, 2001, Golnhofer–Szabolcs, 2005) Hogy a gyermekről és a gyermekkorról interdiszciplináris módon érdemes gondolkodni, a neveléstudományban nem régi fejlemény. Az angol szociológusok által művelt „új szociológia”-i gyermekkorutalások metodikailag és tematikailag is áthelyezték a kutatói szempontokat, s a történeti és a társadalomtudományi, egyfajta fejlődéselvhez kötött aspektusok mellett a világképekkel, az azokkal szorosan összefüggő antropológiai, műveltségképi és mentális alakzatokkal történő vizsgálódásokat is szorgalmazznak. A gyermekről szóló és a gyermekkorról alkotott sokféle elképzelés összefüggést mutat a négy történeti európai kulturális hasadással éppúgy, mint a hasadások eredményeként létrejövő térfelek művelődéstörténeti korszakaiban konstruált világképekkel s azok antropológiai következményeivel: így számos gyermekség-értelmezés születik, amelyekhez hol kapcsolódik, hol éppenséggel nem egy-egy pedagógiai elképzelés is. A gyermekkort társadalmi konstrukcióként látó kutatók számára tartalmilag és metodológiailag számos, eddig kevésbé használt eljárás nyílik meg.

Jelen munka ezt az interdiszciplináris terepet vizsgálja, ugyanakkor a többnyire feltáratlan hazai, új – bár szűk, de érdekes – területet ikonográfiai módszer segítségével közelíti meg.

A beszámoló tárgyául az 1960–1980-as évek szocialista irányultságát elkötelezetten vállaló magyar pszichológiai és pedagógiai szakajtó közleményei közül a vizuális illusztrációinak jól körbehatárolható, egyedi fotográfiai eljáráson alapuló, de sokszorosítással duplikált, propagandisztikus céllal létrehozott csoportját kiválasztva. A nevelésügyi sajtó áttekintésekor három évtized kiadványainak – *A Tanító, Köznevelés, Óvodai Nevelés, Úttörővezető* – azon fotográfiáit és a hozzájuk társuló tanulmányokat vesszük tüzetesebb vizsgálat alá, amelyek az iskolaügyben érintett gyermek tulajdonságairól, megjelenítéséről, annak értékeléséről, avagy fejlesztendő jellegzetességeiről, illetve a gyermeket magában foglaló pedagógiai térről referálnak. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a gyermekről mely vizuálisan meghatározható elemek és mintázatok jelennek meg az írott szöveghez társítottnak, de mindenekelőtt a képi anyagban. Miként jelenik meg a gyermek? Mely antropológiai terek és milyen tevékenységek által reprezentált a tanuló? A különféle terekben és cselekvésekben ábrázolt gyermekhez miféle módon kapcsolódnak különböző értelmek és jelképek, s azok mifélék? E kérdések kapcsán vannak-e, s ha igen, milyen változások mennek a kérdéses húsz év alatt végbe? Van-e a szocialista pedagógia gyermekábrázolásának meghatározható sajátossága az említett, világgépi szempontból homogén időszakban?

A gyermekkép

A gyermekképet vizsgáló kutatások többsége a világképet, az emberképet és a műveltségképet elkülönítve, illetve a gyermekképet az emberkép felnőttképétől elhatárolva ragadja meg. Néhány esetben, a régebbi korok antropológiai sajátosságainak tanulmányozásakor, a képek közötti kapcsolatrendszer is körvonalazódik.

Hazánkban a gyermekkép történelmi bemutatásával több monográfia (Szabolcs, 1999, Pukánszky, 2001) és tanulmánykötet (Pukánszky, 2000, 2003) foglalkozott. Ezek az írások a szocialista pedagógiában megjelenő gyermekképet s e gyerekkép változásait tárják fel. A kevés vonatkozó írás közé tartozik Kéri Katalin (2003), Kis-Molnár Csaba és Erdei Helga (2003), Sáska Géza (2004), illetve Géczy János (2006b) néhány közleménye. Kéri Katalin a *Nők Lapja* és az *Óvodai Nevelés* tartalomelemzésen alapuló bemutatásával, Géczy János pedig a szocialista gyermekfelfogás ikonográfiai megjelenítésével foglalkozott a *Köznevelés* című folyóiratban.

A pedagógiai tér

A pedagógiai intézmények építményeivel, az iskola architektúrájával, téri elképzeléseivel, a térszervezés és a pedagógiák szoros együtt járásával néhány évtizede mind a nemzetközi, mind a hazai tudomány intenzíven foglalkozik, s e problémakör, túl a történelmi vizsgálatokon, az összehasonlító neveléstudomány részévé kezd válni. Az 1990-es években a tudásfejlesztő iskola helyett a képesség és gondolkodás fejlesztését szorgalmazó EARLI kutatóinak beszámolóit, majd a térszervezéssel kapcsolatos okfejtések révén emelkedett az érdeklődés a tanítás tere iránt. (Jelich–Kemnitz, 2003, Kemnitz, 2001, Géczy, 2006a, Hercz–Sántha, 2009, Sánda, 2008) Vizsgálatunk e törekvések jegyében használ olyan – a kulturális antropológia térfogalmaival könnyen azonosítható – térfogalmakat, mint a pedagógiai tér, az ideális pedagógiai tér, az iskolai tér és a pedagógiai architektúra.

Jelen tanulmány egyik tárgya: a pedagógiai tér. Annak is egyetlen formája, az iskolai tér, mégpedig az, amely képek révén többnyire megjelent az 1960-as évek magyar pedagógiai szaksajtójában: az osztálytér. Ennyiben tehát a három lehetséges antropológiai tér közül kevésbé foglalkozik az első antropológiai térként ismert jelenséggel: az ember testét hártaó ruházattal, öltözettel, eszközökkel, s ugyancsak kiesik vizsgálata közvetlen tárgyából az iskola intézményét magába foglaló kultúrtáj, amely már a harmadik antropológiai tér egyik rétege.

Ugyan e terek elemei is feltűnnek a pedagógiai folyóiratok különböző illusztrációtípusain, de közülük csak némelyik épül be a térszimbolizációba, mint például a tanár attribútumaként megjelenő ruházat vagy az gyakor oly szívesen használt mutatópálca. (Géczy, 2008)

Ikonográfiai eljárás

A neveléstörténelmi-ikonográfiai kutatás módszerei egyéb diszciplínák ilyen irányú gyakorlataból származnak; a képelemzés-értelmezéshez főként a művészettörténet, a társadalomtörténet és a vizuális művészetek járultak hozzá. Vizsgálatunk során elsőként elkülönítettük a fényképészeti eljárással készült dokumentumképeket és a művészeti nevelést szolgáló (többnyire képzőművészekől származó) illusztrációkat. A későbbiek során kizárólag a fényképek elemzésére vállalkoztunk. E képek szerzőinek többsége ismeretlen, másoké, mivel az MTI fotósai, ismert vagy azonosítható, s akadnak olyanok is, amelyeket az egyes közlemények szerzői állítottak elő.

A képek elemzéséhez a korszak történetéhez kapcsolt személyes, illetve másoktól szerzett ismereteink jelentik a háttértudást. A képi közlés leírása az alábbi – nemzetközi kutatásokban is követett – algoritmus alapján történt:

- (a) az ikon előállításában szerephez jutó szakemberek feltárása (a felvétel készítője, szerkesztő, képszerkesztő, szerkesztőségi felügyelő, kiadó stb.), a kép adatolása;
- (b) a ikonikus egységek azonosítása (helyszín, tárgyi elemek, részt vevő emberek, antropológiai teret képező dolgok);

- (c) az ikonon megragadható, bemutatott jelenség, tevékenység, cselekvés rögzítése, leírása;
- (d) az előismeretekkel azonosítható, a felvételeken megragadható szimbólumok, szimbólum-mintázatok rögzítése;
- (e) az ikonikus közlemény jelentéssíkjainak, együttesének kibontása, ikonográfia;
- (f) a képi közleményhez társult szónyelvi elemek, nyomtatás révén társított jegyek bemutatása, az általuk kitett nyomatékok számbavétele;
- (g) a laptestekben képviselt, ugyanakkor a lap megjelenésekor a társadalomban, a lap olvasóiban is meglévő, nyílt konnotációk megnevezése, amelyek a dokumentumfotók észlelésekor igazoltan hatnak a nézőkre;
- (h) s a lehetséges megközelítések közötti, ikonológiailag/ikonográfiailag ellenőrizhető eljárásokon alapuló döntés; a valósághű fénykép és a metajelentések megjelenítése.

A források: a képes neveléstudományi és pszichológiai lapok

Elemzésre a szocialista pedagógia 1960–1980 közé eső szakaszainak a szaksajtóját választottuk, annak is azon részét, amely a különböző műfajú közleményei között képeket, illetve illusztrációkat tartalmaz. A vizsgált, iskolaügyet megjelenítő pedagógiai kiadványok a következők: *Óvodai Nevelés*, *A Tanító*, *Köznevelés*. A nagy példányszámban megjelent nyomdatermékek közül azokat a képeket és tanulmányokat vetettük tüzetesebb vizsgálat alá, amelyek az osztálytérőről, a gyermek megjelenítéséről, illetve az iskoláztatásba került gyermek jellegzetességeiről referálnak.

E kiadványok mindegyikéről elmondható, hogy az oktatáspolitikai felügyelete alatt álltak, hiszen mindegyik folyóiratban megtalálható a „...Minisztérium folyóirata” kitétel.

Bemutatás tárházává válik az *Úttörővezető* című folyóirat is, amely mind szöveg-, mind képi világában bőségesen számot ad a korabeli gyermekvilágról. A választást befolyásolta az a tény, hogy a lap célközönségét, a címből következően is, az úttörő korú gyermekek fiatal és felnőtt korú nevelői alkották; feltételezzük, hogy olyan kútforra találtunk, amely releváns tényekkel rendelkezhet a gyermek ábrázolásának tekintetében.

A folyóiratok szerkesztésében tükröződnek az oktatáspolitikai folyamatok.

Kelemen Elemér (2002) a szocialista korszak oktatáspolitikáját a következőképpen tagolta. Az első korszak az „ötvenes évek”, ez a korszak kívül esik vizsgálatunk kérdéskörén. A második ciklus az 1961. évi oktatási törvénytől az 1972. évi párhatározatig tart – ezt a korszakot oktatáspolitikai szempontból nevezhetjük a „hosszú hatvanas éveknek”. A következő éra 1972-től az 1985. évi oktatási törvényig tartott – az előző mintájára nevezhetjük a „hosszú hetvenes éveknek”. Az utolsó periódus 1985-től a rendszerváltozásig tart, melyet nevezhetünk a „rövid nyolcvanas éveknek”. A képek és a szövegi világ nagyban követi az oktatáspolitikai döntéseket. Az 1961. évi oktatási törvény, majd az 1972. évi párhatározat is korszakhatárnak mondható, mely nagyban befolyásolta a periodikák tartalmi és képi világát.

Óvodai Nevelés (1948/1953–)

Az *Óvodai Nevelés* a gyermek jellemzésére a gyermek arcát találja megfelelőnek. A folyóiratban bemutatott portrék többnyire közlőről mutatják meg az intézményben tartózkodó gyermek érzelmeit kifejező arcát, ritkábban pedig a gyermek tevékenységét. A gyermek közösségi lény, elfoglaltságai társasak, felügyelet mellett történnek.

Az *Óvodai Nevelés* a Művelődésügyi Minisztérium folyóirata, 1953-tól adják ki, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete által 1948-ban alapított *Gyermeknevelés* jogutódjaként. (Báthory–Falus, 1997, III. 92.) A folyóirat felelős szerkesztője Kovásznai Józsefné. Az *Óvodai Nevelés* néhány ezres példányszámban megjelentetett tudományos-ismeretterjesztő



1.



2.



3.

1. kép. Munkáltatás. Az asztalnál magányosan tevékenykedő gyermek önfeledten végzi feladatát: a bal kezével lefogott papiroson jobbójában tartott ceruzájával egyetlen foltot rajzol. A fénykép szerzője ismeretlen, cím nélküli. Óvodai Nevelés, 1961. 1. Hátsó, külső borító.

2. kép. A hatvanas évek végétől egyre gyakrabban találkozók az olvasó olyan gyermeket bemutató fényképpel, ahol a képen szereplő gyermek érzelemben gazdag kommunikációja a hangsúlyos.

Az akarattal rendelkező, elképzeléssel jellemzett gyermek mint pedagógiai probléma a szakcikkek tárgya is. Erdei Katalin vagy Markó Kamilla felvétele, cím nélkül. Óvodai Nevelés, 1972.

3. 95.

3. kép. A világra figyelő, abba behelyezkedő, emberekkel kapcsolatot tartó gyermek a gyerektől elvárt tulajdonságok megtestesítője. A fénykép szerzője ismeretlen, a mű cím nélküli. Óvodai Nevelés, 1981. 10. 349.



4.



5.



6.

4. kép. A környezet megfigyeltetése. Az óvodai terem élőlényarkában az akváriumi életet tanulmányozzák az óvónő irányítása mellett a gyermekek. Az iskoláztatási térben a köpenyes asszony a munkát, az otthoni viseletükben lévő gyermekek a szabadidős tevékenykedést képviselik. Óvodai Nevelés, 1962.

5. kép. Óvodai foglalkoztatás. Az iskolai térben csoportfoglalkozáson kártyák összevetése, azonosítása történik – a gyermekeket előkészítik az iskoláztatásba. Erdei Katalin vagy Markó Kamilla felvétele, cím nélkül. Óvodai Nevelés, 1972. 3. 94.

6. kép. Iskolai tér – amelyben a közösség tagjai előtt, óvónői segédlettel oldja meg feladatát a lányka. A szerző ismeretlen, cím nélkül. Óvodai Nevelés, 1982. 11. 381.

havi periodika, az ötvenes években a szovjet mintát követő gyermekszemlélet nyílt propagátora. A cikkek tudományosnak szánt jellegéről referál a tanulmányok végén az irodalomjegyzék, az egyes lapok alján jegyzetapparátus található.

A tanító munkája (1963–1968), A Tanító (1969–1991)

A *tanító munkája*/A *Tanító* fényképfelvételein a tantermi helyzetek bemutatására törekszik. A tér egyszerre nevelés és oktatás helyszíne, amely kizárólag közösségi cselekvések számára nyújt lehetőségeket. A térszervezést alapjában meghatározzák az ülőalkalmatosságok és a tanítót szolgáló eszközök elhelyezkedése. A tanórai cselekvések főszereplője a gyermeket megközelíteni kész pedagógus. Az ábrázolt gyermek a tanár vagy a tanár által vezényelt tanuló-közösség vonzáskörében áll.

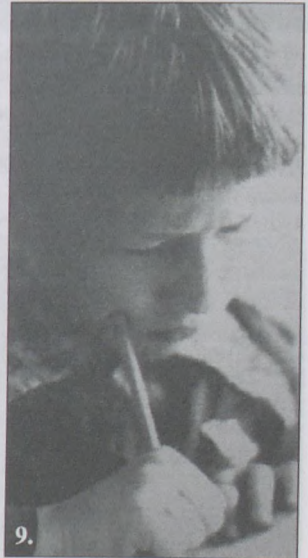
A Pedagógiai Lexikon (Báthory–Falus, 1997) szócikkírója szerint a periodika az alsó tagozatos nevelők szaklapja. 1963–1968-ig *A tanító munkája*, majd 1969–1991-ig *A Tanító* címmel jelenik meg. A Művelődési Minisztérium módszertani folyóirata. A szöveg és kép viszonyát vizsgálva a periodikában megfigyelhetjük, hogy a szerkesztőség által képviselt hierarchia szerint van felépítve, amely a vizsgált korszak összes évfolyamán végig vonul. A szöveg és kép duális egységében a szöveg az a szerkezeti egység, amely dominál, a kép pedig kiszolgálja a textust. A hierarchikus viszonyban a szöveg az uralkodó egység, a kép alárendelt szerephez jut. Ez nemcsak a mennyiség kérdéskörében meghatározó, vagyis hogy több a szöveg, mint a kép, hanem abban a minőségi értelemben is, hogy a kép a szöveget magyarázza, a piktúra a textus jármában él. A szöveg az elsődleges, az ikon a másodlagos.



7.



8.



9.

7. kép. A kép a közösségi élethez oly fontosnak ítélt higiénias eljárások egyikét állítja előtérben. A körömkefével ügyködő, saját antropológiai terétől megfosztott, s iskolai köpenybe bújtatott, takarosan megfésült leány önfeledten végzi feladatát – azonban kétséges, hogy a felvétel pillanatfotó volna. Patkó Klára felvétele, MTI-fotó, cím nélkül. A tanító munkája, 1964. 6–7. Első, külső borító.

8. kép. Téli táj krétarajzát egészíti ki a tábla előtt álló gyermek. Tekintete arra figyelmezteti az olvasót, hogy a képnek s a köpenyes leány tevékenységének nézői is vannak. A lány mintegy a közösség által elvégzett feladat tárgyiasítója, ezért, hogy a többiek korrekciójára várva fordul feléjük. Ernst István felvétele, cím nélkül. A Tanító, 1972. 12. Első, külső borító.

9. kép. Feladata megoldásán töprengő gyermek. A pedagógiai folyamatban részt vevő, annak kihívását elfogadó, munkálkodó gyermek képe. Kriss Géza felvétele. A felvétel címe: Nem nehéz a matematika? A Tanító, 1982. 5. 16.



10. kép. Osztálytermi felvétel. A padsorban ülő, gondozott öltözékű és elvárt magatartású gyermekek párbán tevékenykednek. A változatos iskolaköpeny és hajviselet szabad iskolai hangulatra utalnak. A magas tanterem, a magasra szerelt fogas és a fali tábla régi típusú iskolaépület sajátosságai. Balla Demeter felvétele, cím nélkül. A tanító munkája, 1964. 4. 13.

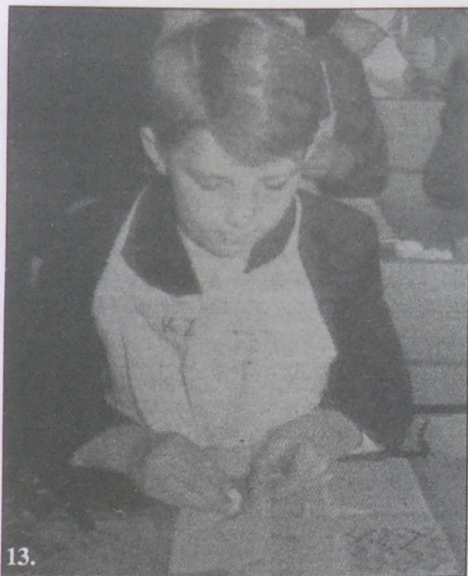
11. kép. A modern oktatás kellékei közül az orsós magnetofon utal az iskolai oktatás módszertanának változására. A tanterem ugyan új építményen belül található, de a szerkezete hagyományos. Szerző ismeretlen, cím nélkül. A Tanító, 1972. 9. 20.



12. kép. A frontális oktatáshoz berendezett teremben többnyire a tanár közelítheti meg a gyermeket. Az óra tanulása. A dobogóra helyezett tanári asztalt népi iparművészeti terítő borítja, amelyet a családi hangulat keltőjeként kedveltek korábban. A tanító köpenye divatos öltözéket takar. A Tanító, 1981. 6–7. 7.

Köznevelés (1945–)

A *Köznevelés* mindenekelőtt politikai, oktatáspolitikai funkciót tölt be az erősen propagandisztikus és internacionalista szemléletet érvényesítő neveléstudományi szaksajtó táborában. Ezt igazolja a periodika alcíme is: *Oktatáspolitikai Hetilap*. Gyakorlatilag a vizsgált időszakban a magyar (oktatás)politikai élet valamennyi hangsúlyos szereplője megnyilatkozik, akár interjú formájában, akár közleménnyel, esetenként pedig egy-egy politikai beszéd szó szerin-



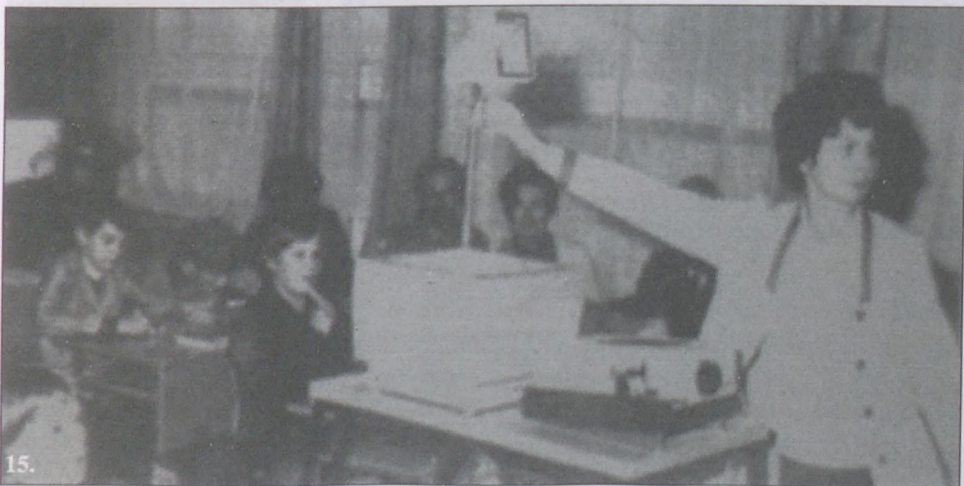
13.



14.

13. kép. Munkára nevelés az általános iskolában. Köpenyére vett kötényben ül a fiú tanuló az iskolapadban. A gyermek, társaihoz hasonlóan, szöveget vágott ki s ragaszt fel egy papírlapra. A felvétel szerzője ismeretlen. Kézimunkaóra a József Attila Általános Fiúiskola II. osztályában. Köznevelés, 1961. augusztus 15. 14–15. Első, belső borító.

14. kép. Tábla előtt álló, felelő tanuló lány. Elsődleges antropológiai terében a ruházatát védő, a tanulói funkciót jelző köpeny eltünteti a nemi sajátosságait, ugyanakkor a hajába foni szalag éppen azt hangsúlyozza. Köznevelés, 1973. március 9. 10. 5.



15.

15. kép. A programozott, illetve az audio-vizuális oktatás számos példáját felvillantják a sajtó-fotók. A TANÉRT által készített állványon a korszak valamennyi tantermi AV-eszköze felsorakozik. A modern berendezésű tanteremben az (előtérben álló) tanári asztal már azonos magasságban áll a tanulók padjaival. (Az asztalon egy mérgező hatású levéldísznövény – amelyet a korszak kertészete tett népszerűvé.) A felvétel szerzője ismeretlen. Készült a révfülöpi iskolában. Köznevelés, 1982. február 5. 6. 7.

ti közlésével (például: Pozsgay, 1981, Aczél, 1988). A pártkongresszusok és egyéb politikai fórumok történéseinek és döntéseinek közlése is a lap kötelességei közé tartozott.

A *Köznevelés* sajtófotói révén szinte naprakészen követhetők az oktatásügyi határozatokban megnevezett célterületek. A tevékenykedő tanulók a szocialista pedagógia sajátosságait, pl. hol a munkára nevelést, hol a közösségi nevelést képviselik. A tanulók antropológiai terei uniformizáltak.

Úttörővezető (1956, 1958–1990)

Az *Úttörővezető* sajtófotóin az iskoláztatás színterének átalakulása, mindenekelőtt a kibővülése figyelhető meg. A lap a közösségi mozgalmi élet alkalmait és benne részt vevők cselekvéseit népszerűsítik és emelik normává. A folyóirat képein követhető a mozgalomtól való lassú eltávolodás és a demilitarizálódás. Ugyanakkor felértékelődnek a társas, gyermeki élet alkalmai.



16.



17.



18.

16. kép. *Úttörők számháborúja az erdőben. Nyakkendő, őrsi zászlót kezében tartó, homlokán azonosító számú tréningruhás gyermek áll a fa koronájában. Csuzi Zsuzsa vagy Ferkis Emil felvétele, cím nélkül. Úttörővezető, 1963. 8–9. 35.*

17. kép. *A nemzeti sajátosságokra nevelés jegyében hangsúlyos a néptánc- és népzeneoktatás. A tornateremben fellépésre készülő lányok öltöznek. Csuzi Zsuzsa vagy Ménesi Dezső felvétele. Úttörővezető, 1963. 5. 11.*

18. kép. *Szalonnasütés. Gonda Jenő felvétele, cím nélkül. Úttörővezető, 1982. szeptember. Első, külső borító.*

A Magyar Úttörők Szövetségének lapja, az *Úttörővezető* című periodika a többi képes kiadványhoz képest sajátos helyet foglal el a neveléssel foglalkozó szocialista szaksajtó erőterében, hiszen a közösségi nevelés színterével, az úttörők és úttörővezetők tanításával, oktatásával foglalkozik. Az *Úttörővezető* ideológiai és propagandaközvetítő lapként funkcionál, ezért elmondható, hogy leginkább mozgalmi ismeretterjesztő jellegű – még akkor is, ha időnként vezető neveléstudományi szakemberek nyilatkoznak benne. A szakértők feladata abban merül ki, hogy a „kemény” tudományos tényeket az uralkodó ideológiától átitatva „lággyá”, az úttörők és úttörővezetők számára (is) fogyaszthatóvá tegyék. Ezen a ponton megállapítható, hogy az eddig vizsgált lapok közötti hierarchiát tekintve az *Úttörővezető* a leginkább ideologisztikus-propagandisztikus újság, és egyben ez a nyomtatvány az, amelyik tudományos szempontból a legalacsonyabb színvonalú. (Géczi–Darvai, 2009)

Amíg az iskolaépítészlet architektúráis kérdésekkel foglalkozik, a teret berendező, a nevelés-oktatásban használatos tárgyakat a közösségi térbe beemelő szakemberek nyilvánvalóan szembetalálják magukat azzal, hogy mi láthatja el e terek reprezentálását, másként mondva: a terek mely szimbólumokkal uralhatók. Hogy ez a kérdés komolyan felvetődött, arra példa egy illusztráció: 1960-ban, a *Köznevelés* egyik belső borítóján, neveléstörténeti illusztrációként jelenik meg egy 19. századi rézkarc. A *Köznevelés* eddig is, a későbbiekben is gyakorta él a múlt és a jelen összevetésével, ez a kép is e tendencia bizonyítéka.

A második és harmadik antropológiai teret ábrázoló képen a vidéki iskola szellemiségére, kettős funkciójára az épület előtt álló kereszt, s az iskola udvarában magasodó harangláb utal. Hasonló erősségű jelekre van szüksége a szocialista pedagógiának is – de vajon melyek válnak központi szerepűekké?

Amíg a vizsgált időszakban az *Óvodai Nevelés* illusztrációi alapján az ember – többnyire az óvodás és a gondozónője – testi megjelenési formáinak enciklopédiáját képes az ikonográfia iránt érdeklődő kulturális antropológus összeállítani, a *Tanító* olvasói számára feltárul, hogy az iskolai tér szervezésében milyen szerep jut a pedagógus, s miféle módokon fejti ki pedagógiai hatását. A *Tanító* képein a gyermekekkel körbevett tanár áll a centrumban, aki – mindenekelőtt a testével – egyben a pedagógiai tér uralója. A téri elemek mindegyike a biztonsággal birtokolt, hatásos eszközrendszer funkcióval bíró része. A tanítást-tanulást szolgálja valamennyi: vagy úgy, hogy annak értékét hangsúlyozza, vagy pedig használójának kivételes értékeire figyelmeztet.

A *Köznevelés* vizuáliái, ha alacsony számúak is, az iskolatér, az iskolai térelrendezés, az iskola architektúráját összetett módon jelenítik meg. Ez a periodika egyedülálló a képi bemutatásban: a merev-hivatalnoki iskola- és tanárképtől a bensőséges intézmény, a megértő-szerethető tanárkép irányába változik.

Valamennyi bemutatott iskolában a centrális pedagógiai tér az osztályterem. Az osztályteremhez vezető közlekedők révén könnyen el lehet jutni a kisegítő terekhez: ezek közül egyetlen alkalommal sem mutatták be a feldolgozott lapok a mosdókat, WC-ket, egyéb mellék-helyiségeket, annál többet az építészetileg tanterem vagy folyosó kinézetű könyvtárat, a jól felszerelt, de zsúfolt szertárakat, a tanári, illetve igazgatói irodákat.

Az osztályterem a tanár által uralt tanulóhely. A tanulást szolgálják a mindenkor rögzített padsorok, amelyekben kettesével ülnek, hol kényelmesen, hol kényelmetlenül a tanulók (hi-



19. kép. Pusztai iskola.
Egykori rézkarc (A magyar
nevelés történetéből 5.)
Köznevelés, 1960. 5. Első,
belső borító.



20. kép. Az osztályterem 1960-ban. Czabán Samu Téri Általános Iskola. Szépítési verseny. Köznevelés, 1960, 13. Hátsó borítón.



21. kép. Az iskolai terek között egyre gyakrabban jelennek meg a nem osztálytermi felvételek. Gyárfás László: A kaposvári tanítóképző gyakorlóiskolája. Köznevelés, 1982. április. 30. 18.

szen a padok mérete nem veszi figyelembe az egyéni antropológiai adottságokat), s valójában csak az ilyen pároknak van (egymással) valódi kommunikációra lehetőségük.

Az osztálytér valamennyi bútor, taneszköze, díszítőeleme uralja a tér tanuló lakóit (de ha szülők ülnek e padokban, akkor őket is), s ehhez hozzájárul a tér egészét egyedül felhasználni jogosult tanár szerepjátéka. Ő az, aki, úgy tűnik, e teret maga rendezte be (ámbar maga se több annak kellékénél), ő annak uralkodója.

A tanteremben néha a teljes, köznapi életterre jellemző – a tanteremben valójában diszfunkcionális – elemek is megjelennek: fülkét eltakaró függöny, mögötte mosdótállal; cserpes virágok; festménymásolat, tárló, amelyeknek a nevelésben lehet hasznuk, mások viszont csupán a polgári lét kellékei, mint például a tanári asztal borító kendő, a rajta álló virágváza. S ilyesmi – már ha van – a könyvekkel megrakott (diákok számára némelykor elérhetetlen magasságban falra szerelt) könyvespolc is.

Az osztálytér funkciótól és intenciótól terhelte: útmutatásai, hasznos tanácsai, életmódbeli algoritmusai vannak. A tételrendezés a képek tanúsága szerint standardizálódott. pedagógiaileg értékelte tér elemei: téglalap alakú terem, előtérbe állított dobogó, tanári asztal és szék, tábla, föllette a hatalom identifikáló jelei – címer, zászló, ideológusok (Marx,

Engels, Lenin) és politikusok képei, nemzeti jelvények, kulturális értékek másolatai, óra, velük szemben a csak frontálisan kezelhető, padokba ültetett, egymástól elkülönített tanulók tömege. Körben fehér falak, segédeszközök (nyomatott vagy egyedi kivitelezésű tablók, táblák, térképek, fényképek stb.) képi és nyelvi rendszabályaival. Itt minden hatni rendeltetett; nincs benne semmi egyéni, s minden ereje abban van, hogy a közösség normáit jeleníti meg.

Ami a kutatás során azonnal nyilvánvalóvá vált, az az, hogy a képileg bemutatott pedagógiai terek többségében tanulók vannak jelen, s körülöttük érzékelhető egy szimbólumokkal el látott burok.

Az osztályon uralkodó szimbólumok

A hatvanas évek magyar tantermének, illetve iskolájának szimbólumai a tanulás értékelői, s a nevelés-oktatás és a tanítás-elsajátítás fogalmainak és folyamatainak árnyalói. A szimbólumok által uralt tér funkciója közérthető: a világtól elkülönített, munkálkodásra alkalmassá tett, vezetővel rendelkező helyen minden a tudás növelését szolgálja.

Az évtized végével sűrűsödnek az illusztrációkon azok a jelek, amelyek nem a fogalmi tanuláshoz járulnak hozzá, hanem a képességfejlesztéshez. A munkaszervezési mód változása, a frontális oktatás kizárólagosságának megkérdőjelezése azonban nem jelenti azt, hogy a pedagógiai tér átalakítása mozgalommá válna.

Az oktatás-nevelés színtere, mivel intézményes, s mivel a kollektív szempontok alapján konstruált tudásátörökítésben különösen értékelt, a hatalom sajátos reprezentációjának színtere. Többszörösen is az. Az társadalmi szempontból, világképi oldalról, szociológiai aspektusból, pszichológiaiilag és a nevelésügyben. A pedagógia helyei-terei-elemei szimbólumokként lépnek föl, s együttesük egységes mintázatba rendeződik. Ilyen mintázat például az az 1960-ból származó felvétel, amelyen a társadalmilag magasra értékelt esemény évfordulójára emlékeztetve, a látogató számára „olvashatóvá” téve megjelenik a Szabadság-szobor, a nemzeti címer eleme, zászlók, népművészeti tárgyak, s tablóvá rendezett – bizonyító erejű – dokumentumok.

A szakajtóban megjelenített tantermi tér sajátosságai

Az iskolai tér a '60-as évek neveléstudományi sajtójának képanyaga alapján az intézményes tudásátadás helyszíne. Egyszerre szolgálja a rendszerbe foglalt s kanonizált ismeretek megfelelőnek gondolt átszármasztását, végső soron az akkori világkép, az annak részét képező emberkép, műveltségkép stb. tételes reprezentációját, hozzájárul a hatalmi terekben elvárt mentalitás kialakításához, ugyanakkor – a nem csak az iskola intézményéhez kötődő egységei által – része a nem intézményes tudásátadásnak is. Benne nem csupán oktatás zajlik, hanem annál körvonalazhatatlanabb, foszlékonyabb, a mentalitáshoz kapcsolható eljárások is, így például a test, a tér, az idő, a nyelv, a képi szimbólumok használata is.



22. kép. Gebri Antal: Budapest XII. kerületében a 286-os számú Kossuth Lajos úttörőcsapat már elkezdte a csapatmúzeumhoz összegyűjtött anyag feldolgozását. Úttörővezető, 1971. 2. Első, külső borító.



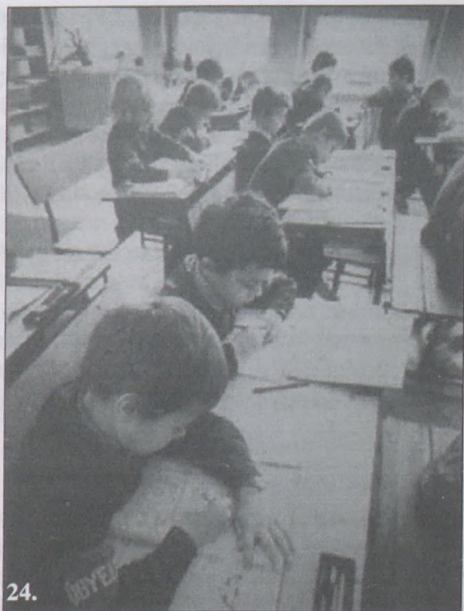
23. kép. A tanterem. A másodlagos antropológiai térben a tanár szerepének átalakulására utalnak az audio-vizuális eszközök. Szebelédy Géza felvétele, MTI-fotó, cím nélkül. A Tanító, 1968. 6–7. 5.

Ebben a kollektívum képviseletére és pedagógiai használatra kialakított térben, ahol elsődleges az osztálytér, majd azt követik az egyéb iskolai terek (közlekedők, szaktantermek, könyvtárak, szertárak, munkaterek), a kanonizált kortársi képzetek és a korábbi világképek együttese, keveredése található meg. Sajátossága, hogy alakzatokba rendezettek az ember mindennapi életéhez ajánlott, intézményesen képviselt értékek, vagy ezen értékek szimbólumai – például a tudást leginkább felajánló helyszín, az iskola köré, illetve a tanár vagy a tanár által tanított-vezetett tanítvány köré. Ezek mindegyikének sajátossága, hogy egyfajta magasra értékelt műveltséget, ismeretet, iskolázottságot, képzettséget hivatkoznak.

Az önmaguk által vagy jelképek révén jelen levő dolgok az intézményekben képviselt, közösségi gondolkodást jelzik, s az individuum közösségbe történő bevezetődésének mintegy jelzői.

E térség legfőbb ismérve a tanár központi szerepét hangsúlyozó elrendezettség, amelyben a tájékozódást tárgyiaság és képiség – azaz ikonográfiai harmonizáció segíti. Emellett az elit oktatási igényét képviselő tudásátadási algoritmusok szolgálják a szocializációt. E tér sok szempontból strukturált, s ennyiben matematizált is. Másrészt írás-olvasási módok is hozzájárulnak a tér topográfiájának megteremtéséhez és természetesen e topográfia olvasásához és helyes értelmezéséhez. A felnőttek, a képzők saját maguk értékeiről vallott elképzelései ugyancsak tetten érhetők e korszakonként különbözőképpen kanonizált helyszíneken. A kontroll alatt tartott, a praxissal hitelesített térhasználat a közösség által értékelt kompetenciákat eredményez, s más kompetenciák értékére is rávilágít.

24. kép. A hagyományoshoz képest a tanulók foglalkoztatására alkalmasabbnak vélt modern tanterem. Hemző Károly felvétele, cím nélkül. Köznevelés, 1973. november 9. 36. Első, külső borító. (Ez a kép a szaksajtóban többször is felbukkan, pl. Általános iskolai rajzóra. Hemző Károly felvétele. Köznevelés, 1973. május 18. 3.)



Az, hogy az iskolai tér egyszerre képes intézményesen képviselt és intézményen kívüli ismeretek megjelenítésére, annak hasznára utalva, az iskola intézményének létokaként is szolgál. Az iskolai oktatásban fontosnak állított különböző tudások kialakításához járul hozzá, illetve a társadalom igényeit is közvetítheti az oktatás számára.

A gyermek képe

A gyermeknevelés célja: egy utópikus erkölcs

A magyar szocializmus, miként a szocializmus valamennyi nemzeti változata, a tudományos haladásra épített társadalomra hivatkozó, kollektív munkálkodást feltételező politikai utópiák egyike. (Baumann, 1976) A tudományos-technikai fejlődésre – a történetiség meghatározott irányára – apelláló szocialista antropológia alapkérdése az ember erkölcsi változásában való töretlen hit.

Ideológia és erkölcs forrt össze ebben a világalomra törő ábrándképben, amely egyszerre utal a tudományra, a történetiségre, az azok eredményeként kiforruló (önmagát meghaladni képes) erkölcsiségre. Legitimációját és terjeszkedését egyik oldalról társadalmi osztályszempontokkal végzi el, másrészt pedig a katonasággal biztosítja. E nézet szerint a szocialista ember erkölcsé hozzájárul a világ előrehaladásához, ezért a szocialista erkölcs nevelés útján történő kialakítása az iskolaügy feladata.

S ha a rendszer önmagát ideológiailag és erkölcsileg legitimálta, érthető, ha ennek az ideológiának és erkölcsiségnek a nemzedékek közti átszarmaztatását hatékonyan igyekszik szabályozni.

A szocializmus leghosszabb hazai időszaka, a „kádárizmusként” ismert magyar változata is bár szakaszolható, alapja mindvégig a „haladás, az erkölcsi tisztaság, a szocialista haza szeretete” (Kádár, 1974, 49.), és normái közé tartozik a munka, a munkás, a közösség, a haladás és a haza iránt érzett szenvedély s a proletár nemzetköziség vállalása – miként ezekre Kádár János (1985, 204.) maga is hivatkozott: „a munka megbecsülése és a dolgozó emberek tisztellete, a közösségi magatartás és felelősségvállalás, a köztulajdon védelme és a takarékos gazdálkodás, az önként vállalt fegyelem, az új iránti fogékonyság és a kezdeményezőkézség, a szocialista haza szeretete, más népek megbecsülése, a proletár internacionalizmus”.

A közösség és a világnézeti nevelés: a mozgalmi emberré válás útja

A gyermek nevelésére a munkásosztályt képviselni képes közösség vállalkozik. Tapasztalható, amint a család mellett egyre növekvő szerephez jut az iskola és az iskolán belüli mozgalmat képviselő kisdobos- és úttörőszervezet. A társadalmat képviselni kész, közösségi célokra összpön-

tosító nevelés színterei az 1960-as években a családi közege jellemző módon kezdenek átkonstruálódni. Az inkább az oktatásra összpontosító iskolán belül tevékenykedő, mégis leginkább az iskola mellé rendelt, s a nevelést célul kitűző úttörőszervezet az életkori sajátosságokra ügyelve, a nem iskolai gyermeki tevékenységre figyelve szervezi közösségi programjait. Ugyanakkor az iskola és az úttörőszervezet egyként azt a feladatot hangsúlyozza, amelynek megvalósulása esetén a gyermek a szocialista-kommunista társadalom hasznos felnőttjévé válik.

A gyermeki programok feladata a felnőtt létre kondicionálás, miként olvasható az *Úttörővezetőkben*:

„A gyermekek kommunista nevelését nagy gonddal, felelősséggel végzi az iskola, a család, az úttörőszervezet – az egész társadalom. A cél azonos: felkészíteni a gyermekeket ifjú és felnőtt korukra, társadalmi életükre, a szocializmus, a kommunizmus építésére. Az úttörőszervezeteknek megtisztelő feladat jut ebből a munkából: a gyermekek életkori sajátosságának megfelelően tartalmas programmal átszőni életüket, saját szervezetükké tenni a csapatot, rajt, örsöt, ezzel mintegy kiegészíteni, teljessé tenni az iskola nevelő hatását.” (Rakó, 1964, 8.)

Egy fénykép 1973-ból

Az osztálytermi munkát ábrázoló sajtófotó nem a mellette található közlemény illusztrációja. A tantervmódosítást elrendelő útmutatást, azaz a tananyagcsökkentést, a pedagógiai-metodikai korszerűsítés szükségességét, a szervezeti feltételek fejlesztését tartalmazó, 1973/74. tanévben életbe lépő rendelkezést értelmező cikkben többször előfordul a készségfejlesztés szorgalmazása. Az iskola e funkciójához illeszkedik az esztétikai nevelés, amely egyidejűleg több tantárgy feladata, de különösen a művészeti jellegű tantárgyaké.



25. kép. Általános iskolai rajzóra. Hemző Károly felvétele. Köznevelés, 1973. május 18. 3.

A kép helyszínének tanterme modern: az ablakok, a csővázas, kétszemélyes padok, a hozzájuk tartozó támlás lócák alapján szinte meghatározható az iskolaépület, illetve a terem berendezésének időpontja is. A helyiség végében, a falnál gyermek számára használható, elérhető és széles rakfelületű polcok magasodnak, rajtuk néhány könyv, társasjátékdoboz, gyermekjáték, abakusz. A zárható szekrény tetején kerámia virágváza áll, benne vágott virág, a falon két tányér. Az ablak alatt elhelyezett radiátor előtt felkopaszodott dísznövény. A szintre a teljes falat képező billenő ablakokon semmi sem akadályozza a fény szabad beáramlását.

A kétszemélyes, enyhén dőlt felületű asztalkák nem látszanak megfelelően nagyoknak a rajzói festéshez, a köztük lévő üléshelyek sem biztosítanak elég mozgásteret a munkálkodáshoz. Éppen csak elférnek a rajzlapok, a gombfestékdobozok és az ecsetek mosásához használt folyadékot tartalmazó tégelyek, üvegek.

A gyermekek ülve dolgoznak, fölállni sem nem célszerű, sem nem lehet. Köpeny védi ruházatukat. Nyakukban nyakkendő. Alkotnak: azonban a kép nem ennek eredményét, hanem a folyamatot rögzíti. Az osztály előtt, a fölemelt rajztáblán mutatja be a tanítónő a mintát, amelynek művészi utánzása az elvárt feladat.

Egy fénykép 1983-ból

A szakfolyóiratok ismételten hírt adnak az újonnan épített vagy átalakított iskolákról. Ilyenkor az épületet kívülről ugyanúgy bemutatják: a Maglódi úti tizenkét tantermes intézmény csupa üveg falai magukban foglalnak egy napközis termet, könyvtárat, természettudományi előadót, s két, gyakorlati foglalkozáshoz tervezett termet. Igaz, az iskola átadásakor, a demográfiai hullám révén megjelenő húsz tanulócsoporthoz számukra e sokféle funkció tereket mindegyikét oktatásra kell felhasználni.



26.

26. kép. A Maglódi úti iskola természettudományi előadója. Köznevelés, 1983. november 18. 5.

A természettudományi előadó világos, kerámiaburkolatú padlózatú terem. A terem laboratóriumszerűen steril: kutatói munkálkodást feltételez. A helyiségben három padsort helyeztek el a tanulók részére, többnyire kettesével. A munkafelület rendesen kialakított és terjedelmes. A tanár a frontális oktatáshoz illő teret némileg átszervezte. A tanuló párok egymástól függetlenül dolgoznak, a tanár felügyelete mellett.

A szimbólumok közötti állandó tényező: a gyermek

A szocialista-kommunista világgépet és filozófiát követő nevelésügy valamennyi szegmensében, így az iskoláztatás tereiben is szimbólumok képviselték az állampárt felügyelete alatt működő oktatásügyet. Az eszmét képviselő, nemzetközileg egyezményes, s a pedagógikum helyszíneit változatos módon uraló szimbólumok – a vörös zászló, a szabályos ötágú vörös csillag, az egymáson keresztbe helyezett sarló és kalapács, a felemelt ököl – mellett, hozzájuk hasonlóan szimbólum a gyermek is. A gyermek képe változatos szimbólumképzéshez nyújt alapokat: e szimbólumok egyszerű vagy összetett módon ugyancsak az univerzális szocialista eszmeiség megnyilatkozására adnak módot; a kommunista jövőre, a tudományos tudásra, a szociális kötelességekre, a sokféle módon megjelenített közösségi élet ábrázolásával az individuum közösség alá rendeltségére, a társadalom életében alapvető munkásosztály munkájára hivatkozással a kollektív cselekvés értékeire történik általa utalás. A gyermeket bemutató kép ellentételezésre is alkalmas: a múlttal, a megállapodottal, a reménytelenséggel szemben pozitív tartalmat képvisel, egyúttal a közösség feladatát, célját és vágyát is kifejezi.

A gyermek képe ugyanakkor szinte bármire fölhasználható. A hatvanas években éppúgy szerepel a termelőmunka és az iskola kapcsolatát érzékeltető fényképeken, mint a hatvanahetvenes évek fordulójának „bukásmentes iskola” kampányának felvételein, az oktatási kísérletekben, az iskolakísérletekben, a fakultációs programokon, a tantervi reformokat bemutató riportokban – azaz a gyermekek (a tanárokkal és az iskola intézményével együtt) éppen az állandóságot képviselik a politikailag-oktatáspolitikailag gyorsan változó pedagógikumban.

Összegzés

A vizsgált korszak gyermekképe – mind a szöveges források, mind a képek tanúsága szerint – nem választható el az időszak világgépének megfeleltetett emberképtől: gyermek és felnőtt antagonisztikusnak látszó összehasonlítása mentén történik a narráció. (Másfajta összehasonlításra is alkalmas a gyermek: múlt és jelen, jelen és jövő is munícióhoz jut a gyermekképek jóvoltából.) A gyermekkép (és a gyermekkortörténet) különösen összeforrottnak tűnik az iskolai képviselő révén az emberkép részét képviselő nőképpel, és ugyan távolabbi, de még mindig szoros kapcsolatot mutat a családdal, a mentalitástörténettel.

Közös norma jellemzi a képeken megjelenő személyeket. Ugyancsak közös normát képviselnek a szimbolikus értékű tárgyak is.

Önmagában jelentésszerű, hogy a felvételek tanúsága szerint a gyermek elsődleges iskolai tere: a közösséget magában foglaló tanterem. E tanterem az 1960-as évek végétől a filozófiára és pedagógiára egyszerre figyelő magyar iskolaépítésszek jóvoltából kezd átalakulni: a tanulás munkahelye az oktatás és nevelés otthonává, s utóbb inkább a tanulást megtanító helyszínné alakul.

Amennyiben a legfőbb iskolai teret, az osztálytermet a reprezentáció terének tekintjük – s az ilyesféle használat nem állt távol a szocialista eszmét tartalmilag-formailag számos helyen képviseltető nevelésügyi szándéktól –, akkor annak komplex szimbolizációját is le kell írni: abban a terem alakja, megvilágítása, a tanulók és az oktatók munkálkodásához szükséges iskolabútorok, a világgép hangsúlyos elemeit (internacionalizmus, tanulás, tudás, jövő-

kép, munka, művészet, nemzeti hagyományok stb.) képviselő, a szimbolizmust direkt módon vállaló tárgyak, megjelenítések együttest képeznek a saját antropológiai határaikban sokféle módon jelzett felnőttekkel s tanulókkal. A társadalom értékhierarchiáját képviselő, szimbolikáját tekintve rendkívül redundáns tér a tanulási viselkedést határozza meg, s az ennek alárendelt nevelését.

Képeken történő ábrázolása a gyermeket a szocialista világképi szimbólumok közé emeli, mégpedig annak összetett alakzatai közé. Az egyszerű szimbólumokhoz (vörös csillag, zászló, sarló és kalapács, fölemelt ököl, Internacionálé stb.) képest komplex, de még jól azonosítható tartalmak megjelenítője, amelyhez az alapot biológikuma (gondozásra szoruló testelke-elméje, kedvessége stb.) és elvárt közösségi szerepe, társadalmi rendeltetése (a gyermek mint megváltó; a jövő letéteményese; a társadalmi eszmény megvalósítója) szolgáltatja. Ugyanakkor, mivel e szocialista-kommunista utalások kifejtésére nem csupán a gyermek és képe az alkalmas, a szimbólumok polivalenciája hozzájárul ahhoz, hogy a gyermek és a felnőtt közt ne legyenek éles különbségek. Éppen ezért nem lehetetlen, hogy e szimbólumképzési gyakorlat tovább erősítette a gyermekkor és a felnőttkor közötti éles határ eltűnésének folyamátát. (Sáska, 2004)

IRODALOM

- Aczél György (1988): Makarenkó időszerűsége. *Köznevelés*, 17. 3–7.
- Az 1960–1980-as években... (2009) Poszter. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pannon Egyetem, Veszprém, 2009. november 19–21.
- Báthory Zoltán–Falus Iván (Szerk.) (1997): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Baumann, Z. (1976): *Socialism: The Active Utopia*. Holmes and Meier, New York.
- Géczi János–Darvai Tibor (2009): *Gyermekkép a pszichológiai és pedagógiai szaksajtóban*. Poszter. IX. Neveléstudományi Konferencia, Veszprém.
- Géczi János (2006a): A pedagógiai szaksajtó. 1956. *Educatio*, 4. 511–538.
- Géczi János (2006b): A szocialista gyermekfelfogás s a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. *Köznevelés. Magyar Pedagógia*, 2006, 2. 147–168.
- Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In: Pukánszky Béla (Szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 180–193.
- Gurevics, A. (2003): *Az individuum a középkorban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Hercz Mária–Sántha Attila (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja. *Iskolakultúra*, 9. 78–94.
- Jelich, F.-J.–Kemnitz, H. (Hsg.) (2003): *Die pädagogische Gestaltung des Raumes*. Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kádár János (1974): *Válogatott beszédek és cikkek*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Kádár János (1985): *A békéért, népünk boldogulásáért. Beszédek, cikkek 1981–1985*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Kemnitz, H. (2001): „Pädagogische” Architektur? *Die Deutsche Schule*, 1. 46–57. Pedagógiai architektúra – A pedagógiai terek kialakításának lehetőségei két iskola példája alapján. *Magyar Pedagógia*, 1. 119–128.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (Szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 229–245.
- Kis-Molnár Csaba–Erdei Helga (2003): Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után. In: Pukánszky Béla (Szerk.) *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 246–286.
- Nagy Sándor (Szerk.) (1978): *Pedagógiai lexikon*. I–IV. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pozsgay Imre (1981): Jó iskolát teremteni a hazának, a szocialista Magyarországnak! *Köznevelés*, 27. 3–4.
- Pukánszky Béla (Szerk.) (2000): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (Szerk.) (2003): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Rakó József (1964): Az úttörőszervezet helye a gyermekek nevelésében. *Úttörővezető*, 10. 8–10.
- Sanda István Dániel (2008): A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítészeti törekvései. *Iskolakultúra*, 18. 9–10. 129–144.
- Sáska Géza (2004): Az alternatív pedagógia poszt szocialista győzelme. *Beszélő*, 12.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A TANKÖNYV-DIPLOMÁCIA CSELEKVÉSTERE A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI HAZAI TANKÖNYVREVÍZIÓS MOZGALOMBAN

Jelen dolgozat a két világháború közötti hazai tankönyvrevíziós mozgalom történetéből kiemelten foglalkozik a hazai tankönyv-diplomácia cselekvésterével. Konkrétan a klebelsbergi időszak egyik leginvenciózusabb tankönyvszerzőjének, a tudós *Domanovszky Sándornak* a nemzetközi, különösen az 1928-as oslói történészkongresszuson és az 1929-es velencei tanácskozáson elhangzott javaslatait, erőfeszítéseit, a kultusztárcához e tárgyban írt jelentéseit veszi górcső alá, és rendszerezi azokat. Nem titkolt szándékunk, hogy a tankönyv-diplomácia szempontjából eddig alig feltárt történeti – főként hazai kéziratári – források segítségével a tudós kevésbé ismert szerepszállaira is ráirányítsuk a figyelmet. A két világháború közötti történészkongresszusok tankönyvüggyel kapcsolatos konfliktusait a konfliktuskezelés és érdekérvényesítés lehetséges módozatainak szempontjából igyekszünk bemutatni. A nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalommal is foglalkozó, úttörő jellegű feldolgozások (*Dárdai*, 2002, *F. Dárdai*, 2006), vagy jelen frás szerzőjének a hazai tankönyvrevízió témájában írt közleménye (*Albert B.*, 2008) a tankönyvrevíziós mozgalom témája iránti fokozott érdeklődésre utal. A téma interdiszciplináris jellegét az adja, hogy a kutatás tárgya egyrészt a történettudomány része, ugyanakkor a kutatási eredmények a művelődéstörténet részeként meghatározott kulturális kontaktológiai vizsgálatokat, valamint a neveléstörténethez sorolandó tankönyvtörténeti kutatások eredményeit egyaránt gazdagítják.

A téma hazai kéziratári forrásai

Domanovszky Sándornak a kultusztárcához írt felterjesztései a két világháború közötti nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalom hazai vonatkozásának szisztematikus-történeti áttekintéséhez új adatfeltárással szolgálnak. A Klebelsberghez, majd Hóman Bálinthoz írt leveleinek forrásértéke azért jelentős, mert maga a Domanovszky-hagyaték csak 1976-ban került az MTA Könyvtára Kézirattárának állományába és csak pár évvel később történt meg a feldolgozása. Ezért – bár a nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalom historiográfiai áttekintésének alapját jelentő két 1945 utáni UNESCO-kiadvány, az 1946-os „Looking at the World through Textbooks”, és az 1949-es „Handbook for the improvement of textbooks and teaching materials” (*I. F. Dárdai*, 2006. 9.) hazai vonatkozásainak részletes feldolgozása jelen frás szerzője részéről még a kezdeteknél tart – kevés az esélye annak, hogy a nemzetközi történészkongresszusokról készült Domanovszky-beszámolókat bármely, a nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalommal foglalkozó kiadvány forrásként használhatta volna. Az UNESCO 1949-es kiadványa például alig tesz említést a magyarországi eseményekről, a bibliográfia egyetlen magyar nyelvű anyagot, Olay Ferencnek, a VKM egykori osztálytanácsosának egy 1933-as munkáját közli, amelynek feldolgozása – ismerve a szerzőnek mint a korszak egyik ismert propagandistájának a munkásságát – történettudományos szempontból óvatosabb forráskritikát igényel. A neves német történész, Karl Dietrich Erdmann (a Comité International des Sciences Historiques, CISH elnöke, 1975 és 1980 között) a történészkongresszusok fejlődéséről írt német nyelvű munkája (*Erdmann*, 1987) megemlékezik ugyan Domanovszkynek a történészkongresszusokon való szerepvállalásairól, de a VKM-mel folytatott levelezéseit, a levelek tankönyvrevízióval kapcsolatos vonatkozásait nem említi. Domanovszkyt, kinek ne-

vét őrzik a nemzetközi bulletinok, a nemzetközi történészbizottság legbefolyásosabb szervezőjét méltatja Glatz is, „s így utal tevékenységére elismeréssel a Nemzetközi Bizottság történeti összefoglalója is”. (Glatz, 1990. 227.) Érdemes tehát a hazai kéziratári források tükrében alaposabban megvizsgálni azt, hogy melyik történészkonferencián, tanácskozáson milyen szempontból került elő a hazai tankönyvrevízió kérdése.

Tankönyvrevízió alatt az egyes, főként történelmi tárgyú tankönyvekben előforduló tendenciózus magyarázatok vagy tájékoztatlanágból eredő hibák, téves nézetek, illetve a gyűlöletkeltésre irányuló részek tankönyvekből történő eltávolítását értjük. Számos tanügyi és egyéb szervezet foglalkozott a tankönyvrevízió kérdésével, többek között a Történettudomány Nemzetközi Bizottsága (a továbbiakban CISH) által rendezett történészkongresszusok történelemtanítással és tankönyvüggyel foglalkozó szekciója is. Lukinich Imre kéziratári irathagyatéka részletes felsorolást nyújt a két világháború közötti történészkonferenciákról, az 1926-os genfitől az 1938-as zürichi rendezvényig (Lukinich Imre. OSZK Kéziratár Fond 116/128–116/186.). E konferenciák egy részén – saját irathagyatéka, de az ELTE Egyetemi Levéltár BTK Dékáni Hivatali anyagok szerint is – Domanovszky képviselte Magyarországot.¹ Miért Domanovszky lett a kiválasztott?

A tankönyvügy külhoni képviselője, Domanovszky Sándor

Alain Besançon írja: „A nagy emberek történelmi jelentősége azon alapul, hogy a kedvezőbb pillanatban felbukkan egy olyan modell, melyet egy ember testesít meg személyében és gondolkodásában, és amely megfelel egy csoport kívánságainak, és azon képességének, hogy megragadja, birtokba vegye őt és azonosuljon vele.” (Besançon, 1971, 91–140. 95. Besançon idézi Röckelein, 2002. 2–3.) Nincs szándékunkban Domanovszkyt csak a racionalitás belső parancsainak engedelmesként személyiségeként bemutatni, olyan embernek, akinek ne lettek volna hibái. Ugyanakkor a fenti idézet jól illik Domanovszkyra és arra a helyzetre, hogy miért pont ő lett a hazai tankönyvügy külhoni képviselője. Éppen ezért a hazai történetírás bécsi korszakának kiemelkedő képviselőjét, a Klebelsberg által elindított történetkutatói program egyik végrehajtóját, Domanovszkyt érdemes bemutatnunk, az eddig kevésbé ismert szerepszállaira rámutatnunk. Az egyetemi adminisztrációban betöltött funkciói mellett – mint azt az Országos Közoktatási Tanács (továbbiakban OKT) jegyzőkönyvei², de saját irathagyatéka³ is tanúsítja – jelentős tantervfejlesztő tevékenységet folytatott. Előadó tanácsosi minőségben, állandó bizottsági tagként vett részt az OKT munkálataiban. E tisztségét 1921. július 1. és 1926. június 30. között látta el, bár bécsi tartózkodása miatt csak 1923-tól kapcsolódott be a tantervi munkálatokba. Azt tapasztalja, hogy a történelmi szakbizottság történelem tantervvel kapcsolatos tárgyalásainak kezdetekor felvetett fontos szempontok közül egy sem érvényesült. Domanovszky ezért nyújtotta be különtervezetét (uo.), amely alapjául szolgált az 1924-es középiskolai történelem tantervnek is. Tervezetében két elengedhetetlen posztulátu-

¹ Az 1929-es velencei kiküldetéssel kapcsolatban például Wolkenberg Alajos rektor 1929. május 7-én továbbított Petry Pál államtitkár levelét a bölcsészettudományi karnak, melyben ez olvasható: „A minisztertanács előterjesztésemre hozzájárult, hogy a Comité International des Sciences Historiques folyó év május hó 6, 7. és 8-án Velencében tartandó ülésére Dr. Domanovszky Sándor és Dr. Lukinich Imre egyetemi ny. r. tanárok kiküldessenek. Egyben Dr. Domanovszky Sándort a magyar királyi kormánynak a kongresszuson való képviselőletével megbízom.” Bp-en, 1929. május hó 2-án. A miniszter helyett: Dr. Petry Pál s.k. államtitkár. ELTE Egyetemi Levéltár BTK DH. 1601. Domanovszky Sándor velencei útja.

² Különösen az OKT 1923. november 27-i és az 1924. március 18-i ülések jegyzőkönyvei. OPKM

³ MTAK Kéziratár Ms 4519/78. Különvélemény a történelem tanterv kérdésében

mot nevezett meg: egyrészt a nemzeti történettanítás elmélyítésének, másrészt a legújabb kor korábbiaknál bővebb tárgyalásának szükségességét. A nemzeti hagyományok ápolását Domanovszky kötelességnek tekintette, nemzetfelfogása viszont polgári-liberális alapokon nyugodott, nem a külsínt, nem a múlt és a történeti jogok hangsúlyozását értette nemzeti történettudat alatt, hanem az apáktól átszarmazottakhoz való okos magaskodást. Mint külvilágban olvasható: „A forradalmár francia kegyelettel őrzi még elpusztult épületeinek emlékét is és más színű kövekkel rakja ki az út következtében helyüket, a konzervatív magyar többnyire azt sem tudja, hol voltak szülővárosának egykori történelmi nevezetességei. A szocialista francia megemeli kalapját a trikolor előtt, ha a katonaság a zászlóval elvonul előtte, míg a chanvin magyarok fölényesen megmosolyogják az effajta nevezetességek pózt. Szónoklataikban, beszédjükben dobálóznak a történelmi nevekkal, de többnyire még Rákóczi, Kossuth és Széchenyi jelentőségével és elveivel sincsenek tisztában.”⁴ Nem tekintette célravezetőnek azt, ha a tanuló saját hazája történetét a világesemények és az általános fejlődés folyamataiból kiszakítva tanulja. Ezért azt képviselte a neves történész, hogy a magyar történetet a világtörténelemmel kapcsolatban kell tárgyalni, ami Domanovszky szerint a régi tantervi keretben nem lehetséges.

Óraszámnövelést kért a történelemtanítás számára. Ezt követeli meg a legújabb kor behatóbb ismertetése is Domanovszky szerint. Az érvényben lévő tanterv a magyar történetet 1867-tel, míg az egyetemeset 1870-tel zárta. Ez nem tartható, már csak a Magyarországra nézve tragikus békerendszerek ismeretében sem. Pedagógiai, tantárgy-didaktikai felkészültségét bizonyítja az a javaslata, mely szerint szakítani kell az addig érvényes, évfolyamokra lebontott történelmi korszakolással is, egyrészt a 476-os, másrészt az 1648-as évszámmal mint tananyagot záró cezurával. A történettanításnak két tényezője van ugyanis, „korok állapotának rajza és átalakulási folyamatok vizsgálása.” (Uo.) Pedagógiai szempontból Domanovszky azt tartotta célravezetőnek, ha a tananyagbeosztásnál a lehető legjellegzetesebb, legnagyobb állandóságot képviselő, virágzó korrajz zárja le egy-egy osztály anyagát. Elvei visszaköszönek az 1924-es középiskolai történelem tantervben, de tankönyvei címeiben is (pl. Az ókor története Kr. u. 180-ig a középiskolák IV. osztálya számára. Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1927., vagy Világtörténelem a katonacsászárok korától a középkori császárok virágkoráig. A középiskolák V. osztálya számára. Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1928). A szerző láthatóan felkészült, ismeri a korábbi hazai és a korabeli nemzetközi tanterveket, tankönyveket; felismeri azt, hogy a történelem nem szenvedhet óraszámcsökkenést, mert az a tantárgy súlyának csökkenésével jár, mint láthattuk, figyel a világtörténelem és a nemzeti történelem arányára, felhívja a figyelmet a külföldi tantervek kritika nélküli átvételének veszélyeire.

Az Országos Közoktatásügyi Tanács korabeli jegyzőkönyve erről így ír: „... a németek abban a szerencsés helyzetben vannak, hogy amikor világtörténelmet tanítanak, akkor egyúttal nemzeti történelmet is tanítanak, melyet az utóbbi érdekében már nem kell sokkal kiegészíteni”.⁵ Úgy gondolja, hogy a magyar történelem ne a világtörténelem függeléke legyen, hanem azon belül erősödjön.

Domanovszkyt felkérték tankönyvírásra is. Eredmény: a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda középiskolai tankönyvsorozatainak megírása, társszerzőként részvétel a felső kereskedelmi iskolai tankönyvek munkálataiban (ezek a Lampel Kiadó gondozásában láttak napvilágot). Domanovszky tantervfejlesztő és tankönyvíró munkásságának részletes áttekintése nem szolgált más célt, mint annak bizonyítását: a tudományszervező, tanterv- és tankönyvíró Domanovszkynak a delegáció vezetésére történő kiválasztása nem volt véletlen.

⁴ Uo. A szövegközlésben javítottam a kéziratban található elírásokat és gépelési hibákat.

⁵ OKT jegyzőkönyvek. 1923. nov. 27. OPKM.

Domanovszky kellő áttekintéssel rendelkezett a két világháború közötti nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalom áramlatairól is. A tankönyvügy kérdését fontosnak ítélte meg, úgy vélte, hogy a témával csak higgadtan lehet foglalkozni. Elismeréssel szőlt a Universal Christian Conference on Life and Work 1928-as kiadványáról (Ed. *Calgreen*, 1928), annak ellenére, hogy egy szlovák tanár magyarellenes írása is megjelenthetett e kötetben. Messzemenőig elítélte a témában napvilágot látott tudománytalan gondolatok sokaságát, a „hozzánemértésből adódó bárgyúság” alapján született túlzásokat⁶. Ezek közé tartozott a német Siegfried Kaweraunak egy közös történelmi kézikönyv megírására irányuló 1921-es genfi, vagy Dumasnak egy nemzetközi iskolai tankönyv kiadására vonatkozó 1931-es javaslata. Domanovszky ismerte a tankönyvrevízióval foglalkozó egyéb szervezetek kezdeményezéseit is. Nagyra értékelte a Carnegie Alap munkáját, a francia tanárok 1926-os strassbourgi konferencián történt kezdeményezését, melynek következtében több mint húsz történelemtankönyvet kivontak a forgalomból, és sikeresnek tartotta a Norden Szövetség tevékenységét is, különösen a Svédország és Norvégia közötti regionális megállapodást a tankönyvkérdésben.

Mint résztvevő, nyomon követte a CISH által rendezett történelemszakkongresszusok történelemoktatási albizottságában elhangzó javaslatokat. Legjelentősebbnek a spanyol Julio Casares 1921-es javaslatát tekintette, de elismeréssel szőlt a francia Caprának a budapesti történelemszakkonferencián, 1931-ben elhangzott előadásáról. A francia előadó az oktatáson belül a történeti igazság kérdésével foglalkozott. A háborúkkal kapcsolatban például kifejtette azt, hogy „ferde törekvés volna, ha a háborúk történetét ki akarnánk zárni a tanításból, minthogy ezek benne vannak a históriában, és minthogy, őket elhagyva, a gazdasági és a társadalmi élet jelenségeinek változásait sem lehetne megmagyarázni”. A hazafiság kérdésében pedig megállapította, hogy az egyes országokból a tantervekre vonatkozóan kapott jelentésekből kitűnt, hogy kevés kivétellel minden ország azon az állásponton van, hogy a gyermeknek először saját hazája történetét kell megtanulnia, de hogy hasonló határozottsággal hangsúlyozzák azt is, hogy a történettanításnak nem szabad a nemzeti eszme igazságtalan dicsőítésének hibájába esnie, nem szabad gyűlöletre és a legyőzött nemzetek megvetésére tanítania.⁷

Domanovszky szerint Magyarország a nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalomba csak a CISH révén kapcsolódott be. Mint a CISH konferenciák delegáltja viszont fenntartásokkal vélekedett a CISH történeti albizottsági munkálatairól. Reálpolitikusként látta a CISH korlátait, egyrészt azt, hogy az albizottság főként adatgyűjtő munkát végzett, másrészt azt is tudta, hogy a német Arnold Reimann-nak az 1928-as oslói kongresszuson a nemzetközi tankönyvellenző bizottság felállítására irányuló és az azt elvetett javaslata (l. ezzel kapcsolatban *Erdmann*, 1987) óta ferde szemmel tekintenek a CISH történeti albizottságára. Domanovszky tudott Gustave Glotznak a Népszövetséghez intézett kezdeményezéséről is, mely arra irányult, hogy a Comité albizottságának véleménye nélkül ne lehessen határozatot hozni a történeti oktatást érintő kérdésekben. Domanovszky felismerte azt, hogy a történelemoktatási és tankönyvkérdésben egy nemzet sem fogja alávetni magát egy nemzetközi bizottság döntéseinek, éppen ezért ragaszkodott a Casares-féle javaslathoz. Támogatta még a holland Buurweld kezdeményezését is, amely arra irányult, hogy minden országnak célszerű felállítani egy olyan szervezet, mely azt kutatja, hogy az ő országára vonatkozóan más országok tankönyvei mit tanítanak.⁸

⁶ MTAKK Ms 4519/76 1. A történeti oktatás és a történeti tankönyvek revíziójának kérdése c. összefoglaló.

⁷ MTAKK Ms 4519/76. 1. 5

⁸ MTAKK Ms 4519/76 1.

Kultúrdiplomáciai mozgáster a hazai tankönyvügy érdekében

A történészkonferenciákon milyen lehetőségek rejlettek a magyar kultúrdiplomáciai mozgáster alakítására? A kultusztárcának írt beszámolóiból ismert Domanovszkynak azon elképzelése, hogy miként képzelte el a kultúr- és tankönyv-diplomácia mozgásterének alakítását.

Egyrészt magának a kultúrdiplomáciának a jelentőségét, a külképviseletet, a delegáltak minél nagyobb számban való jelenlétét tekintette fontosnak. Az oslói kongresszusról szóló, Klebelsbergnek írt 1928. okt. 4-i levelében⁹ Domanovszky szava is tette a mindössze négy fős magyar részvétel hátrányát, hiszen így nem minden előadást lehetett meghallgatni, a fontosabb döntéseknél a szükséges jelenlét sem volt biztosított. A lengyelek közel negyven fős, a románok 14 fős delegációja nagyobb érdekérvényesítő erőt jelentett.

Nagyobb kultúrdiplomáciai mozgásteret jelent az, ha egy kisország a nemzeti érdekérvényesítés szempontjait regionális szinten képes megfogalmazni. Domanovszky ezért az 1928-as oslói konferencián azt javasolta, hogy a nyugati országok Magyarországgal és a magyar történelemmel szembeni tájékozatlanságát könnyebb úgy felszámolni, ha a speciális magyar történet megírása helyett egy összefoglaló kelet-európai történet készül el, amelyben a magyar szempontok dominálnak. Domanovszky a magyar–lengyel közös múlt hangsúlyozására célozott, hiszen a lengyel fél támogatásán keresztül a franciák szimpátiáját is el lehet nyerni fontosabb kérdésekben. A Domanovszky-javaslat summázata: diszkrét propaganda folytatása, a regionális szempontok felismerése a nemzeti történelemtanítás és tankönyvügy védelmében.

Domanovszky szerint a realitások felismerése is hozzátartozik a jó kultúrdiplomata eszköztárához. Hasonlóan gondolkodott erről a krakkói történészprofesszor, Jan Dabrowski is. Éppen ezért érdemes a két történelmi személy párhuzamos életrajzában rejülő szereplenyomatokra rámutatnunk.

A középkorász Domanovszkyhoz hasonlóan a történészkonferenciák gyakori résztvevője a lengyel Jan Dabrowski (életrajzához *Dívéky*, 1961.) A krakkói történészprofesszort – akit, mint levelezései bizonyítják, szinte baráti szálak fűzték Domanovszkyhoz (és Lukinich Imréhez is) – Domanovszkyhoz hasonlóan tudományszervezői és publicisztikai tevékenységet is folytatott. A történettudomány népszerűsítése érdekében pedig, mint *Dívéky* fogalmaz: „az ifjúság részére történő hozzáférhetővé tételével is foglalkozott, olyképpen, hogy kézikönyveket írt a középiskolák tanulóit és tanárait részére”. (*Dívéky*, 1961) Domanovszkyhoz hasonlóan Dabrowski is írt tehát tankönyvet, amelyről Domanovszky Klebelsberghez írt levelében eképp vélekedik: „...Most van életbelépőben az új tanterv Lengyelországban is. Még csak az ókori tankönyvük készült el. Ez is jóval bővebb, mint ahogy az nálunk szokásos. Mellékelem a Dabrowski féléit, mely szép kiállításával is kitűnik.”¹⁰ A történelem tananyag beosztását tekintve – a kéziratári források is a két történész hasonló gondolkodását bizonyítják. Domanovszkynak a világtörténelem-nemzeti történelem arányára irányuló véleményét a fentiekben már jeleztük. Dabrowski is hasonlóan fogalmaz, amikor az 1934-es bázei értekezleten azt hangsúlyozta, hogy a kis népek inkább elszenvedői a történelemnek.¹¹

Milyen konkrét lépéseket tett Domanovszky a hazai tankönyvügy érdekében? A nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalom hazai történetében kurióznak számít egy svéd tanár által szerkesztett, a fentiekben már említett kétkötetes munkában egy szlovák szerző tanulmánya. František Loubal érsekújvári tanár több mint tíz oldalon keresztül keményen bírálta magyar történelem tankönyveket. Nem célunk, hogy a szlovák szerző vádjainak valóságtartalmával

⁹ MTA KK Ms. 4519/56.

¹⁰ MTA KK, Ms. 4519/67. Domanovszky 1929. december 13-i levele Klebelsberghez.

¹¹ Domanovszky és Dabrowski kapcsolattörténetének jövőbeli feltárása, levelezéseinek feldolgozása a hazai tankönyvtörténeti és a kulturális kontaktológiai kutatásokat is gazdagíthatja.

foglalkozzunk, sokkal inkább az, hogy mindez a hazai delegáció vezetőjéből milyen cselekvéskényszert váltott ki. Domanovszky azonnal felismerte, hogy sérül a magyar érdek, ha Loubal vádjai válasz nélkül maradnak. Ezért több levélben sürgette Klebelsberget egy memorandum megírásának és sokszorosításának fontosságára. Kellő körültekintéssel járt el Domanovszky, amikor azt javasolta Klebelsbergnek, hogy a Wilhelm Carlgren svéd tanárral (a kötet szerkesztőjével) igen jó kapcsolatban álló Szelényi Ödönt bízva meg a válaszbeadvány megszerkesztésével. Ennek eredménye lett a „Bemerkungen” című beadvány¹², melyet a velencei Comitén 1929-ben ismertettek. Az sem mellékes, hogy Domanovszky kollégái érdekeit is szem előtt tartotta: Szelényinek ötven pengő tiszteletdíj kifizetését kérte. Ugyanakkor önmérsékletre intő javaslatot is megfogalmazott a magyar történész, amikor azt ajánlta Klebelsbergnek, hogy a magyar tankönyveket is revízió alá kell vonni. Az már nem Domanovszky múlótt, hogy a számos ígélet ellenére (pl. az új tankönyveknél a magyar szempontokat fokozottan figyelembe veszik), vagy hogy például Carlgren sajnálkozását fejezte ki az oslói incidensért, lényeges eredmény ebben a kérdésben nem született.

Nem elhanyagolható Domanovszkyak a Szellemi Együttműködés Nemzetközi Bizottsága Magyar Nemzeti Bizottság külföldi tankönyvügyi albizottságban végzett munkája sem. Az MTA keretében működő bizottság Lukinich-hagyatékban megtalálható jegyzőkönyvei¹³ tanúsítják Domanovszky széles körű tájékozottságát és kezdeményező szerepét. A Fináczy Ernő vezetésével működő albizottság számos szervezetet tömörített, így az MTA képvisellete mellett helyet kapott a m. k. külügyminisztérium, a Tankönyvügyi Bizottság, a Magyar Paedagogiai Társaság Külföldi Tankönyvügyi Bizottsága, valamint a VKM is. Az 1932. december 6-i alakuló ülésen Domanovszky részletesen ismertette a CISH munkáját. Beszámolójában kifejtette, hogy nehézkesnek tartja a nyugati államoknál a tankönyvkérdésben eredményeket elérni, az utódállamok vonatkozásában pedig szinte lehetetlennek tekinti azt. Kiemelte a személyes kapcsolatok felvételét a tankönyvkérdésben, csak ennek sikertelensége után követné az előírt eljárást. Az albizottság egyik feladata a tankönyvgyűjtés volt, irattárát, valamint tankönyvi könyvtárát a VKM hivatali helyiségében rendezte be. Domanovszky a Magyar Történelmi Társulat ügyvezető alelnökeként felajánlotta a társulat tankönyvrevíziós munkálataiban való közreműködését is. Beszámolt arról is, hogy a Párizsban székelő Szellemi Együttműködés Nemzetközi Intézetében elkezdődött egy nemzetközi tankönyvtár szervezése. (Az albizottság meg is kereste Rothbert kisasszonyt, a szervezet tankönyvügyi előadóját a nemzetközi tankönyvtár szervezése ügyében.) Domanovszky javasolta, hogy ne csak a párizsi tankönyvtárát, de a hágai békepalotában Ter Meulen igazgató által tervezett nemzetközi tankönyvgyűjtemény látogatását is szervezzék meg. Láthatjuk, hogy a neves történész széles körű rálátással rendelkezett a nemzetközi tankönyvgyűjtő munkáról is. Tájékoztatta az albizottságot a Conference de l'Enseignement Historique azon kezdeményezéséről, mely a tankönyvügyi kérdésekben egy folyóirat beindítására irányult, s javasolta a folyóirat előfizetését néhány példányban.

¹² MTAKK Ms 4519/65. Bemerkungen. Zu F. Loubals Kritik der magyarischen Lehrbücher, erschienen im I. Band des Report on nationalism in history textbooks. Stockholm, 1928. S. 68–76.

¹³ L. Szellemi Együttműködés Nemzetközi Bizottsága Magyar Nemzeti Bizottság Tankönyvügyi Albizottságával kapcsolatos iratok. (Gépiratos másolatok) 1928–1933. OSZK Kézirattár 116/201. 1.2. 3.

Összegzés

A két világháború között a tankönyvrevízió kérdésével számos szervezet foglalkozott, így a CISH történetészkonferenciák is. Ezeken a konferenciákon a tankönyvdiplomácia cselekvésterét a delegáltak személyes kvalitásai is meghatározták. A Domanovszky-jelentések a szerző tudatos és széles körű tudomány- és érdekvényesítő tevékenységére utalnak. Személyes kapcsolatok építésén, háttérbeszélgetéseken, beadványok, memorandumok megszerkesztésére tett javaslatain keresztül, s ha kellett, a cél érdekében Domanovszky a kultusztárcát is sürgette a helyes döntések meghozatalára. Átlátta a tankönyvrevíziós mozgalom áramlatait, ismerte a nemzetközi kezdeményezéseket, a fontosabb beadványokat. Felismerte, hogy bár a tankönyvügy a történetstálalkozókon is nemzeti ügyként van jelen, a nemzeti érdekvényesítés érdekében, főként a kisországok mozgáskényszere miatt, azt regionális szinten célszerű képviselni. Nem az ő hibája, hogy a nyugati országoknál kevés eredményt lehetett elérni, vagy az, hogy mindez az erőfeszítés az utódállamoknál még kevesebb sikerrel járt. Az igyekezet ellenére sem tudtak a nemzetállamok a tankönyvverdésben (sem) elszakadni nacionalista hagyományaiktól.

IRODALOM

- Albert B. Gábor (2008): A magyarországi tankönyvrevíziós mozgalom a két világháború között. *Századok*. 142. évf. 63–78.
- Besançon, Alain (1971): Psychoanalytische Geschichtsschreibung. In: *Wehler*. 91–140.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyv kutatás alapjai*. Dialog Campus, Bp.–Pécs.
- Divéky Adorján (1961): Jan Dabrowski 70 éves. *Századok*, 95. évf. 1. 168–169.
- Erdmann, Karl Dietrich (1987): *Die Ökumene der Historiker. Geschichte der Internationalen Historikerkongresse und des Comité International des Sciences Historiques*. Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen.
- F. Dárdai Ágnes (2006): Tankönyvek a társadalmi-politikai érdekek kereszttüzében. In: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. II. kötet. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának kiadványa. Budapest, 8–41.
- Glatz Ferenc (1990): Egy Habsburg nádor a magyar történetírásban (Domanovszky Sándor: József nádor iratai című kéziratos művének kiadása 1988-ban) 226–262. In: *Történetírás korszakváltásban*. Gondolat, Budapest.
- Handbook for the improvement of textbook and teaching materials*. (1949): UNESCO, Paris.
- Olay Ferenc (1933): *Magyarország a külföldi tankönyvekben. Adalékok a tankönyvek nemzetközi revíziójához*. Magyar Nemzeti Szövetség, Budapest, 102.
- Report on nationalism in history textbooks* (1928): Prepared and compiled by the working committee of a special commission on education. Stockholm. A.-B. Magn. Bergvallas Förlag. Stockholm. (Ed. Wilhelm Carlgren)
- Röckelein, Hedvig (2002): A pszichohistorikus módszer hozzájárulása az „új történelmi biográfiához”. *AETAS*, 2–3.

ABSTRACTS

Valéria Csépe

WORD STRESS – THE FORGOTTEN ASPECT OF THE TEACHING OF THE FOREIGN LANGUAGES?

The past one a number new area of science was born from the marriage of the cognitive psychology and the nerve science in one and a half decades. So the pedagogic one you are an education nerve science (neuroscience in education), one of the capital objectives of which the learning and the brain research exploration of the effect of teaching happening to the help of methods. With examples of the models of the word stress and his cerebral processing snatched out from our own results and the works of other ones onto the mother tongue onto processing becoming specialized we desired it our readers, to direct the attention of educators teaching the foreign languages first of all.

Katalin Forray R.

SOCIAL EQUALITY VS CULTURAL IDENTITY: GYPSY / ROMA EDUCATIONAL POLICIES IN SELECTED EAST-CENTRAL EUROPEAN STATES

Two policies of Gypsy / Roma education are differentiated in this paper. *Policy A* deals with the Gypsy / Roma communities as socially disadvantaged groups; while *policy B* recognises them as cultural minorities and aims at integrating them to the cultural minorities of the respective countries. Policy A uses education as a means for socio-economic equality. Policy B applies schools and other institutions for developing the Gypsy / Roma cultural identity by conveying and disseminating their cultural heritages. The two policies are partly complementary, but partly contradictory. Their representatives have been competing from the political transition (1989-93) on, and can also be connected to political ideologies and party politics. 2004-2010 proved to be a period of the domination of policy B in the new EU countries of the region. Various socio-economic government projects have been launched, they proved to be partly successful, but partly not. Policy B (the cultural identity of the Gypsy / Roma communities), in other countries stresses the outstanding importance of the formal and non-formal roles of the educational institutions. In this case it is hoped that the higher level of schooling would end up in better labour chances and improved living conditions of the Gypsy / Roma population.

József Kaposi

THE DEVELOPMENT TASKS AND MULTI-PERSPECTIVE APPROACH

The study shows, by way of the characteristics and content of development tasks, a possible lesson plan on the existing diversity in groups of society, on the characteristics of different cultures, beliefs, manners of behaviour, etc. The interesting and novel sources in the development tasks aim not only to involve the students, but to form and develop abilities necessary for pluralism and tolerance, and to foster the formation of collective identity as well as an acceptance of cultural diversity by means of a multi-perspective approach.

Judit Kerülő

CHANCE TO THE COEDUCATION. THE EXPERIENCES OF AN INTEGRATIONAL PROCESS

Our research focuses on this problem because of the shutdown of an elementary school in Nyíregyháza, which educated solely roma students. The integration started in September 2007. Based on the intercurrent time and experiences gathered we were looking for the answers to the question: what achievements were made and what problems were caused by the termination of the segregated education. The study analyzes the difficulties of the integration from the points of view of the receiving institutions, the roma students and their parents as well as the non-roma students already attending these schools.

Márta Fábíán

FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND LINGUAL ENVIRONMENT: PRESCRIPTION ARE THE EXAMINATION OF THE SKILLS AMONG MONDINGUAL AND BILINGUAL LANGUAGE STUDENTS LIVING IN ENVIRONMENT

The aim of the research was to examine the receptive skills of 11-12 year-old learners of English living in a monolingual (Hungarian dominant) and bilingual (Hungarian-Ukrainian) environment. The learners from bilingual environment outscored their monolingual fellow-students in both skills. Having decoded the words they paid more attention to reconstructing the meaning of the text taking into account the elements of grammar, had advantages in tasks requiring more complex cognitive skills and were more successful in activating their schemata.

Teréz Jenei

ABOUT MULTICULTURALISM: THE ASPECT OF CHILDREN LITERATURE

Current study makes an attempt to summarize the representation of multiculturalism in children literature. Starting with the interpretation of the definition of *multiculturalism*, based on authorities using different perspectives, this essay examines the thematic delineation of ethnical, social and subcultural *otherness* in American, German, Scandinavian and Hungarian children literary works. In the summary it reminds the readers that children books could play important role of pedagogic influence in scholastic and extracurricular multicultural education.

THE STATUS OF ROMANI LANGUAGE TEACHING

Gipsy languages – Romani and Boyashi – are from those languages which can be taught as a native language in public education, if there is a need from the students. However, there are no data which can show Hungarian schools and kindergartens in which Gipsy language teaching exists. In this case we do not know who teaches, from which books, and who learns Gipsy languages, and we also do not know the results of the language teaching.

A research was made by the Romology Department of University of Pécs, in which those educational institutions were examined where Gipsy language learning exists. The aim of the data collection was to map those schools and kindergartens where Romani or Boyashi language teaching programmes exist, and to examine the effectiveness, the structure and content of these programmes. Furthermore, the opinion of the local governments, minority governments and non-governmental organisations about these projects were examined. Our aim was to collect the books, workbooks, other tools used for the language education.

The results of this national study revealed that there are a lot of things to do for a more effective Romani language teaching. I find it important to have more professional language teachers in the future, so the aim of our Department is the teacher training programme. Furthermore, there is a need for research in relation with the Romani language.

One of our most important roles is to make such books, workbooks and supplement materials, which suit to the expectations of the teachers and the students.

If we found Romani language teaching serious, there is a need for more support, not only in case of books, but regular, organised courses, and the evaluation of results.

Edit Katalin Molnár

THE EFFECT OF COGNITIVE AND AFFECTIVE FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF THE COMPOSITION ABILITY

Analysing data from a comprehensive competence development program in Hungarian public education, this study focuses on how written composition is related to cognitive abilities (inductive–deductive; systematising–combinative) and mastery motivation (general and foreign language specific). The results show that the examined abilities (as well as their development) and motivations affect the quality of the produced texts in different ways.

Virág Balogh

SKILL LEARNING IN AUTISM

We investigated probabilistic implicit (skill) sequence learning in Autism Spectrum Disorder (ASD). The children (ASD and typically developing control group -TD-) participated in the study were tested on Alternating Serial Reaction Time Task (ASRT). Autism is a syndrome characterized by difficulty in learning and development. The difficulty manifests mainly in the explicit learning tasks that needed conscious attention. However we have a smattering of implicit (skill) learning appears in autism, which operates unconsciously. TD and ASD children showed similar implicit learning. Our results may help the development of children living with autism by using more implicit methods.

THE COMPARATIVE EXAMINATION OF PAPER AND TESTING WITH A COMPUTER BASIS IN PROBLEM-SOLVING ENVIRONMENT

The introduction of technology-based assessment into education is only gradually possible. The purpose of this paper is to study the mode-effect in problem-solving environment. The PP and CB data collection took part in spring 2009. The sample for the study were drawn from 6th grade students (N=596). The CB data collection was accomplished with the TAO platform. Results showed that students achieved higher in CB problem solving environment than in PP format. Regarding gender analyses, the delivery media had significant impact for boys' achievement at test level. Boys' achievement was higher in PP test, while no achievement differences were found by gender in CB mode. The highest medium effect was noticeable in the case of items having different item types in PP and CB mode, most probably the difference is in these cases the role of item type and not the impact of medium.

Krisztina R. Tóth-Ágnes Hódi

ASSESSING READING IN A COMPUTERISED ENVIRONMENT

Along with the prevailing technological revolution and the ever growing availability of computers and Internet access, the notion of reading literacy have also broadened. We are not only required to decode, comprehend and use textual information in a printed format but on the computer screen too. Research has shown that the latter requires different skills than the process of traditional reading. Due to this phenomenon more and more research and assessment programs have focused on assessing students' reading skills in a computerised environment. In the present paper we introduce the results of the first step of a long-term longitudinal program that aims at shifting primary school students' reading assessment from paper-and-pencil based medium to a computer-based one.

Katalin Tamás

PROMOTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE PRESCHOOL WITH ARTISTIC THERAPY

In this presentation I aim to focus on recent research of education in inclusive settings. We carried out a new approach of a special educational need therapy "*free painting under protection*" by Éva Sándor. We applied the therapy in a kindergarten group where a girl with autism is educated together with children without impairment. We achieved the promotion of children's development in an indirect way, with the help of free painting, a motivating artistic method. We analysed the group activities on the basis of video recordings and the children's paintings, with special attention to inclusion.

PEDAGOGICAL METHODS TO HANDLE ADOLESCENTS' DRINKING HABITS

In Hungary, alcohol is the most widespread and approved psychoactive substance. As far as alcohol use and abuse are concerned, adolescents are one of the most endangered groups. Results of ESPAD researches draw attention to the fact, that for the last 15 years binge drinking has become popular among teenagers.

The questionnaire research was carried out in autumn 2008 in 9 secondary schools of different types. The results shows that younger students (14-16) and girls drink significantly fewer times than older students (17-20) and boys. Both the academic results and the attitude to teachers, as well as the relationship with parents show significant negative correlation with students' alcohol use. Regarding alcohol use at school events (trips, parties), data show significant difference between grammar school and vocational school students: grammar school students drink less. In most cases, teacher notice alcohol use at school events and react on it; however, they generally give oral warning or inform the parents, rather than give form or head teacher warning in writing.

According to students, prevention techniques applied by teachers are mainly secondary methods: control and punishment. However, primary prevention techniques, such as discussing rules in advanced or peer control must be more effective.

Anna Imre

SCHOOLS AND THEIR LEADERS

Anna Imre's paper, using the data-base and report of a recent survey of OECD (Teacher And Learning International Survey, TALIS) for a secondary analysis, by the help of a comparison of Hungarian data and international indicators, describes the most important features of school principals and school level characteristics from Hungarian viewpoint. In the second part of the paper, the author – using the leadership types defined by OECD and methodology of correlation analysis – explores some connections between leadership styles and a few areas of school and classroom level characteristics.

István Dobó

THE SCENES OF CONNECTIVIST LEARNING ENVIRONMENT

According to the fundamental assumption of the study, the paradigm of the competency based education may only come true in the information society of the 21st century, if the school is able to plan it accordingly concerned and to accomplish the pedagogic practice. The study wishes to examine the learning environment in which the personal knowledge acquisition happens. The study examines the informal learning environment of the network culture firstly, then the individual cognition and thinking and his narrative manner. He wishes to enquire that question finally, what kind of manner it is possible to seize the personal knowledge nets worked up in the course of the informal learning in the school.

Gabriella Pusztai

THE IMPACT OF ACADEMIC EMBEDDEDNESS ON STUDENTS' ACHIEVEMENT

After the reconstruction of higher education, student communities became socially more heterogeneous and the proportion of nontraditional students strongly increased in higher education. Students from lower social strata and from less prestigious secondary schools have deficiencies not only in cultural, but also in social capital since their current relationships and networks are not always able to integrate them into the academic community. In the present paper we intended to investigate the field of force of network structures around the student communities in the eastern higher educational region and to reveal the relation between students ties and academic career.

Mihály Fónai

THE ELEMENTS OF LISTENER'S/STUDENTS/ PROFESSION PICTURE

In this article we investigate three interconnected questions according to students' image of professions. This research dealt with students' situation who were involved into gift attendance program at the University of Debrecen. We analyse coherences between students' recruiting and self-ranking and knowledge for professions in this paper. We suppose that there is near context between social recruiting of faculties and students' ranking. These rankings and professionals' knowledge and skills are modulated by evolved stereotypes of several professions.

Ágnes Engler

YOUNG MOTHERS IN THE HIGHER EDUCATION IN HUNGARY

Decision making when investing into learning is largely determined by the social background of the individual. The reproduction of the social disequalities can occur even in the case of adults when investing to learning. In our research we are trying to find out whether the difficulty and the reproduction of social inequalities still continue in the adult education. In our longitudinal research we were looking for women who were on their child care leave and studied at the University of Debrecen and at the College of Nyíregyháza. The yield of investing in education during the careerbreak was measured by the circumstances of returning to work and the inequalities were examined in relation to the reintegration and learning.

Gábor Erdei

CHANGES IN THE LEARNING SOURCES AND LEARNING FORMS IN WORKPLACES

Learning as human phenomena and activities can occur in many different settings and forms. Currently one of the most significant scenes of learning – especially in adult learning – are workplaces. Because knowledge society is mainly based on the workplace learning activities, we have to turn more of our focus to workplace learning. This research – and case study – tries to discover the learning forms and sources and the changes of them in three workplaces.

Éva Farkas

EUROPEAN TRENDS IN TRAINING ADULT EDUCATORS

The quality of an educator's work has a vital role in the learning effectiveness of participants of training courses therefore the development of the education and training of adult educators is a stressed priority in the educational policy of the European Union.

Contrary to the European trend, in Hungary not enough attention has been paid to the training of adult educators up to this date. With the introduction of basic and master courses in Andragogy, it seems that enough specialists are trained for the professional area of adult education and training however the issue of training adult educators has not been clarified yet. The aim of the present study is to compare the Hungarian and international practices in the area of adult educator training with the exploration of the content and methodology of adult education programmes in Hungary and in Europe.

Péter Hídvégi

WORKPLACE MOTIVATION AMONG POLICE TRAINEES

The question is important for organizations to how to increase the level of staff motivation, how to get the work more efficient, higher performance, while the individual in terms of satisfaction, and achieve their goals is important. The aim of research: to explore relations in the national customs and finance guard and police stress level of teachers colleges, work motivation, work climate, commitment to organization, and the possibility of advancement. questionnaire data collection method applied. Testing of the Customs and finance in the region of the 5 teachers, 4 for the spot. The test sample of 603 persons and 112 customs and finance major educational groups. Based on the results of two sample case I found that staff motivation, if you feel that there is a prospect of promotion. In less than a year serving in the Customs and finance lower stress levels associated with a higher level of motivation, as a number of years serving finance officers seen.

Beatrix Vincze

SEARCHING FOR THE "THIRD WAY" IN EDUCATION BETWEEN THE WORLD WARS IN HUNGARY

The study discusses the influence of the reform pedagogy and the life style movement in Hungary between the two World wars. The novel from Dezső Szabó "The swept away village" and the theory from László Németh about the new education of the young people present the special method of the possible solution for the future.

Both writers turn to the peasantry, because the clear power can be represented only by the ancestral peasant society. László Németh found the way out in the "Revolution of the quality". It is based on the idea of "Garden-Hungary", which means the new form of the live and production.

Szabó criticized the capitalism and wanted to save the village. Németh worked out the new teaching program. He didn't want to have neither socialism nor communism and engaged himself for the third way.

János Gécsi

**PICTURES OF EDUCATION: AN ANALYSIS
OF THE PEDAGOGICAL PERIODICALS, 1960-1980**

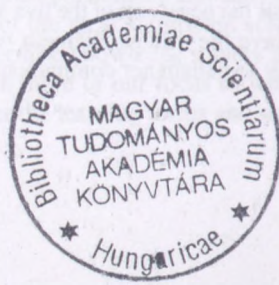
This educational-anthropological paper examines the photography and the accompanying studies presented in the outspokenly socialist psychological and pedagogical trade press during the 1960s-1980s. It will present a rigorous analysis of the characteristics and representations of children in education; their assessment and the qualities considered to be in need of improvement; and the pedagogical spaces.

The author investigates the visually identifiable elements and patterns that accompany the written texts and that appear in the visual material. How do the images present a child attending school? What anthropological spaces and actions is the child represented by? How do different meanings and symbols get connected to the child in these spaces and actions? Are there changes in these tendencies during the span of twenty years? If so, what kind of changes are they? Is there a distinctly specifiable trait of the way children are depicted by socialist pedagogy throughout this period of relatively homogeneous worldview?

Gábor B. Albert

**HUNGARIAN COURSEBOOK DIPLOMACY
BETWEEN THE TWO WORD WARS**

The study reviews the conflicts over student's books in conferences and symposiums of historians, and the possible methods of conflict management and lobbying between the two world wars. Particularly, Sándor Domanovszky's reports on this subject to the Ministry of Education are examined and systematized in it.



Az Országos Neveléstudományi Konferenciák történetében először adott otthont e rangos eseménynek „vidéki” egyetem. 2009-ben Veszprémben, a Pannon Egyetem rendezhette meg a sorozat kilencedik konferenciáját, amely egyrésztől szervesen illeszkedett a korábbi seregszemlék hagyományaihoz, másrésztől viszont – az integritás és integrálhatóság jegyében – nyitott más tudományterületek irányába is. Az új kutatási eredményeket közlő tanulmányokból képet kaphatunk az idegennyelv-tanítás különböző aspektusairól, a nyelvi kompetencia fejlesztési lehetőségeiről, tanárképzés és a tanár-továbbképzések világáról, az iskola szervezeti elemeinek összefüggéseiről. Külön helyet követelt magának a pedagógiai mérések és az ezekkel összekapcsolható tanulási környezet, valamint az esélyegyenlőség, hátrányos helyzet és az integráció kérdései is. Kötetünk tanulmányait különösen azon olvasók figyelmébe ajánljuk tehát, akik olyan területek iránt érdeklődnek, mint a többnyelvűség és multikulturalitás, a tanítás és tanulás, a nevelés és iskola, a felsőoktatás és felnőttképzés problematikája és a történeti kutatások.



9 789639 698888