

Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Tudományos Bizottsága



ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

2011

Közoktatás,
pedagógusképzés, neveléstudomány
A múlt értékei és a jövő kihívásai



ÚJ KUTATÁSOK
A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

SOROZATSZERKESZTŐ

KOZMA TAMÁS–PERJÉS ISTVÁN

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉS- TUDOMÁNYOKBAN

KÖZOKTATÁS, PEDAGÓGUSKÉPZÉS, NEVELÉSTUDOMÁNY
A MÚLT ÉRTÉKEI ÉS A JÖVŐ KIHÍVÁSAI

MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA
ELTE EÖTVÖS KIADÓ • 2012

A kiadvány megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógikum Központ támogatta.



Szerkesztők: Kozma Tamás és Perjés István

Lektorok: Bábosik István, Bárdos Jenő, Benedek András, Brezsnay László, Csapó Benő, Falus Iván, Forray R. Katalin, Golnhofer Erzsébet, Halász Gábor, Hunyady Györgyné, Kárpáti Andrea, Kozma Tamás, Mátrai Zsuzsa, Meleg Csilla, Mesterházi Zsuzsa, Németh András, Pukánszky Béla, Pusztai Gabriella, Szabó László Tamás, Szabolcs Éva

ISSN: 2062-090X



Felelős kiadó: Hunyady András ügyvezető igazgató

Borító: Váraljai Nóra

Tördelőszerkesztő: Heliox Film Kft.

Nyomda: Multiszolg Bt.



TARTALOM

Előszó	9
----------------	---

ÚJ KUTATÁSOK A TANÍTÁS-TANULÁS ÉS AZ ISKOLA KÖRÉBEN

ANDL HELGA

Kisiskolák és helyi társadalmak	15
---	----

HERZOG CSILLA – RACSKÓ RÉKA

„Mindenevők-e” a tizenévesek?

A 14–18 éves tanulók médiaműveltség vizsgálata a kritikus médiahasználat vonatkozásában	33
--	----

JANURIK MÁRTA – JÓZSA KRISZTIÁN

A zenei képességek fejlődése és összefüggése
néhány alapkészséggel

63

KASIK LÁSZLÓ – LESZNYÁK MÁRTA – MÁTÉNÉ HOMOKI TÜNDE – TÓTHNÉ ASZALAI ANETT

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás vizsgálata többségi
és tanulásban akadályozott diákok körében

81

NYITRAI ÁGNES – ZENTAI GABRIELLA

Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése mesékkel
4–8 éves gyermekek körében

99

ÚJ KUTATÁSOK
A PEDAGÓGUSMUNKA ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÖRÉBEN

EINHORN ÁGNES

Pedagógiai kultúraváltás a feladatcultúra megváltoztatásával,
avagy miben fejleszti a tanárt a feladatfejlesztés? 123

FODORNÉ TÓTH KRISZTINA

A blog mint a hálózati tanulás eszköze.
Tanár- és tanuló-reprezentáció a hallgatói blogokban 133

MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA

A magyar pedagógiai lexikonok „tankönyv-képe”.
A tankönyvi szócikkek tematikus vizsgálata 143

SZÚCS KATALIN

A gyászjelentések pedagógiai vetületei 155

ÜTÖNÉ VISI JUDIT

Az Országos Képesítési Keretrendszer a közoktatás szemszögéből 173

ÚJ KUTATÁSOK A FELSŐOKTATÁS
ÉS A FELNŐTTKÉPZÉS KÖRÉBEN

**ERDEI GÁBOR – KOZMA TAMÁS – TEPERICS KÁROLY –
TŐZSÉR ZOLTÁN**

Az élethosszig tartó tanulás mérése – a tanulórégió vizsgálatának
lehetőségei 189

KATONA VANDA – KERÉKI JUDIT – ZÁSZKALICZKY PÉTER

Intézményi jellemzők és életutak az értelmi fogyatékos emberek
ellátórendszerében 211

KOVÁCS KLÁRA – BARTA SZILVIA

A hallgatói jól-lét dimenzióinak összefüggései 237

ORSÓS ANNA

Új irányvonalak a romológia oktatásában 249

VÁMOS ÁGNES ÉS MUNKATÁRSAI

A Bologna-folyamat követése akciókutatással.

A BaBe-projekt az ELTE-n 255

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSSZOCIOLÓGIA ÉS AZ OKTATÁSPOLITIKA KÖRÉBEN

ENGLER ÁGNES – FÉNYES HAJNALKA

A felsőoktatásban részt vevő hallgatók sajátosságai a társadalmi
nemek mentén 273

FORRAY R. KATALIN

Cigány diákok a felsőoktatásban 285

IMRE ANNA

Az 5-6. évfolyam nem szakrendszerű átalakítása:

jogszabályi változások és megvalósítási utak 299

RÉDAI DOROTTYA

„Sok újat nem mondtak. Mi már mindent tudunk erről.”

Az iskolai szexuális nevelés és a középiskolás lányok szexualitása 313

TORGYIK JUDIT

Az első uniós oktatási pályázatok háttere

és a megvalósítás tapasztalatai 331

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTÖRTÉNET ÉS A KOMPARATISZTIKA KÖRÉBEN

RÉBAY MAGDOLNA

Az arányosabb és igazságosabb teherviselés jegyében.

Javaslatok a (felekezeti) népiskolák finanszírozásának reformjára

a Horthy-korszakban 345

BALOGH LÍVIA

Kárpátalja magyar óvodáinak története (1919–1938)

.. .. . 365

UGRAI JÁNOS	
Bajor és osztrák párhuzamok a politikában a 18. század végén	373
KOLLARICS TÍMEA	
A fenntarthatóság megjelenése a tanösvények tervezésénél nemzetközi példák alapján	387
HÉJJ ANDREAS	
A tolerancia neveléstudományi alapjai	395
Abstracts	405
Authors	421

ELŐSZÓ

Sorozatunkat 2008-ban indítottuk újtjára – azzal a szándékkal, hogy a beérkezett kutatók kiadványa mellett (*Tanulmányok a neveléstudomány köréből*) szóhoz juszanak azok is, akik most fognak új kutatásokba. Angolul „emelkedő kutatóknak” (emerging researchers) nevezik őket. Mi azért választottuk inkább az „új kutatásokat”, hogy hangsúlyozzuk: mindnyájan lehetünk „föltörekvő kutatók”, amikor valamely számunkra is új területre érkezünk, új szemléletet és módszereket tanulunk. Ez a kezdőknek talán jobban megy (nekik minden vicc új), mint a már beérkezetteknek – de mindez fordítva is igaz. Lehet, hogy a kezdők azok, akik szolgálban követik az előttük járók útmutatásait – s a már érett kutatókban van meg a bátorság, hogy kutatási manírjaikkal és bejáratott szemléletükkel, módszereikkel önmaguk szakítsanak.

A sorozat kezdettől ezzel a dilemmával küzd. Aki a *Tanulmányokat* kedveli inkább, annak nem mindig világos, miért is van szükség a kezdőbbek „kiérleletlen” munkáira. Miért ne várjanak még, miért ne érleljék tovább kezdő műveiket? Akik pedig értik és méltányolják az *Új Kutatások* szerkesztőinek törekvéseit, azok úgy érezhetik, hogy a sorozat a *Tanulmányoktól* szív el erőforrást – szellemi, anyagit egyaránt. Nem sok ez a két sorozat együtt? Nem kellene egyiket legalább földadni?

A sorozat szerkesztői azonban negyedik éve egy másfajta dilemmával is küszködnek: a túlkínálat dilemmájával. A publikálás olyan, mint a szántás-vetés: minél többször csináljuk, annál gazdagabb a termés. Éppen mint az országos neveléstudományi konferenciák sorozatánál. Ha csupán a tökéleteseket engednék érvényesülni – a tökéletes absztraktokat, előadásokat, prezentációkat, konferencia szerepléseket –, akkor végül már csak a jéghegy csúcsa látszanék. Válogatni majd csak azután lehet – azután kell –, hogy a jelentkezések és a szereplések megizmosodtak és belső kényszerünké váltak.

Az *Országos Neveléstudományi Konferenciát* (ONK) és az *Új Kutatásokat* (ÚKN) nem véletlenül említettük együtt. Az évek során szorosan összefonódtak, igazolva, hogy a neveléstudományi kutatásokat csak úgy lehet elsajátítani, ha nevelés- és oktatáskutatásokat végez az ember, új belépők és érett kutatók egyaránt.

Ehhez pedig fórumok kellenek; kellően színvonalasak ahhoz, hogy belépni érdekes és fontos legyen, de kellően bátorítók is ahhoz, hogy kezdőbbek és érettebbek egyaránt fontosnak tartásák időről-időre megmérteni magukat.

Az *Új Kutatások* negyedik kötete a 2011-es országos neveléstudományi konferencia előadásain és poszterein, prezentációin és konzultációin alapul. Azokat az előadásokat látogattuk meg és kértük be, amelyek, szerkesztői megérzésünk szerint, leginkább reprezentálták a sorozat célját: bemutatni, hogy melyek ma a magyar nevelés- és oktatáskutatás új területei és innovatív törekvései. A szerkesztők meggyőződése, hogy – ha nem sikerült is föltétlenül valamennyi új terület bemutatni (a szélső határterületek fejleményei kimaradhattak) – ez a kötet is tanulságos tükröt tart mindazok elé, akik rácsodálkoznak a nevelés- és oktatáskutatások expanzivitására.

A kötet csaknem egy éven át készült; több fordulós válogatói munka előzte meg és kísérte végig. Az induló közel száz tanulmányból – objektív és szubjektív okok miatt – mintegy a negyede „maradt állva”, azaz jutott el a publikálás stádiumáig. A szerkesztők arra törekedtek, hogy a nevelés- és oktatáskutatások lehetőleg valamennyi ágában és területén megtalálják az új kezdeményezéseket, bemutatva, milyen széles – már-már parttalan – a nevelés- és oktatáskutatás.

Ne csodálkozzék az olvasó, ha – a sorozat egyes tagjait összehasonlítva – számos eltolódást fedez föl az egyes területeken. Úgy tűnik, a nevelés- és oktatáskutatások hagyományos terepe (a tanítás-tanulás, illetve az oktatás-nevelés) mintha összeszűkülte volna. Persze, nem így van: maga a terep ma is látogatott – sok kutatás születik ezeken a területeken –, csak talán kevésbé újszerűek ma, mint más terek. Más, a megszokott hazai kutatások számára új terek meg épp csak megjelentek: például a komparatiztika, amelynek művelői mintha még nem találták volna meg kutatásaik tárgyát és módszereit. Ugyanakkor egyre hangsúlyosabbá válik például a felsőoktatás és a felnőttképzés vizsgálata, amely az elmúlt évek tanúsága szerint mind jobban uralni látszik a korábban jobbára iskolára összpontosuló nevelés- és oktatáskutatásokat.

Mint eddig általában, most sem született tökéletes mű. Területek maradhattak ki, bár a szerkesztők meggyőződése szerint meg kellett volna jelenniük (például a tanítás-tanulásban, különösen a tantárgy-pedagógiákban, az ún. „módszertanokban”). Jobb meggyőződésünk ellenére is utat engedünk olykor tanulmányoknak, amelyek nagyon is magukon hordozzák az első próbálkozás jegyeit, s még nem dönthető el róluk, vajon újat akarnak/tudnak mondani, vagy csak hibás útra tévedtek. Az idő – vagyis a későbbi publikációk – fogják majd csak eldönteni, hogy a szerkesztők (meg a szerző) jól mérte-e föl az esélyeit, vagy egyszerűen csak eltévedt, behódolt egy divatnak.

Mégis útjára bocsátjuk sorozatunk negyedik kötetét, mert ezeket a dilemmákat – mint a cselekvés dilemmáit általában – csupán maga a cselekvés (esetünkben

a publikálás) oldhatja föl. Tanulságul szánjuk mindazoknak, akik részt vettek benne – akár mint szerzők, akár mint lektorok, akár mint hallgatóság. S bátorításul azoknak, akik most nem tudtak vagy nem akartak bekerülni. A nevelés- és oktatáskutatás mindnyájunk ügye, közös felelősség. Osztozzunk hát jókedvűen benne.

A szerkesztők

ÚJ KUTATÁSOK
A TANÍTÁS-TANULÁS
ÉS AZ ISKOLA
KÖRÉBEN

ANDL HELGA

KISISKOLÁK ÉS HELYI TÁRSADALMAK¹

A magyarországi iskolahálózat változása szorosan összefügg a településszerkezet alakulástörténetével, a demográfiai folyamatokkal – s ebben a kisiskolák sajátos szereppel bírnak. Mértékadó tanulmányok taglalják a kisiskola előnyeit és hátrányait (pl. FORRAY 1995; FORRAY 2009; Kistelepülések kisiskolái 2006; IMRE 1997; IMRE 2003), s az utóbbi években több elemzés fókuszába került a kisiskola, vagy a kistelepülési iskola valamint az eredményesség–hatékonyság–méltányosság viszonyrendszerének vizsgálata is (Vö. LANNERT 2004; VÁRADI 2008; LANNERT–NÉMETH–SINKA 2008; Kistelepülések kisiskolái 2006).

A kisiskolákra vonatkozó komplex kutatásunk adatai alapján látható, hogy Baranya megye alapfokú oktatásának hangsúlyos szerkezeti pillére a 150 fő alatti iskola, mely többnyire a környező kistelepülések felől centrumként értelmezett, 500–1000 fős község közigazgatási határain belül helyezkedik el. Kutatásunk arra is rámutatott, hogy a baranyai 150 fő alatti iskolákban a magyarországi átlagot jelentősen meghaladja a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányszáma, ugyanakkor az is világossá vált, hogy a vizsgált intézmények nagy hányadában zajlik nemzetiségi – német, horvát, cigány kisebbségi – oktatás.

Hogyan alakult a vizsgált Baranya megyei intézmények sorsa az utóbbi években? Megkíséreltük feltárni a lehetséges fenntartói és intézményi stratégiai utakat (építve több, ebben a tárgyban megjelent elemzésre, vö. LANNERT–NÉMETH–SINKA 2008; IMRE 2008), a megszűnés, tagiskolává válás, fenntartóváltás, az önállóság megtartása, az újraindítás okait, ágenseit, motivációit, folyamatát – egy hátrányos helyzetű település iskolájának példáját elemezve. Választ keresünk arra a kérdésre is, hogyan érintik a változások a mikroközösségeket, lokális társadalmakat, különösen a perifériális helyzetű kistérségekben, és ezzel együtt milyen alternatív útja kínálkozhat a helyben történő oktatási formáknak, hogyan mutatkozhat meg ennek társadalmi hasznossága a hátrányos helyzetű tanulók szempontjából?

.....
¹ A tanulmány az alábbi írás bővített változata: ANDL Helga: Jelenlét és elszigetelődés – a kisiskolák problémakörének néhány aspektusa. In: ORSÓS Anna–TRENDL Fanni (szerk.) (2012): *Útjelzők*. PTE BTK, Pécs.

Kutatásunk módszerei között az oktatásstatisztikai adatok elemzése, a dokumentum- és interjúelemzés, megfigyelés voltak meghatározóak.

A KISISKOLA TERMINUS DILEMMÁI

Ha a kisiskolákra vonatkozó fogalommagyarázatot keressük, azt tapasztaljuk, hogy a különböző definíciós kísérletek bár specifikumuk evidensnek tűnik – nyilván a szóösszetétel előtagja határozza meg a fogalmat –, mégis erősen flexibilisek. Az 1997-ben megjelent Pedagógiai lexikon szócikke a következő definíciót alkalmazza: „A magyar neveléstörténetben hagyományosan alkalmazott terminus legtöbbször a népiskola szinonimájaként [jelenik meg]. A jelző alapvetően a *viszonylag alacsony tanulói létszámból* (ez sokszor a tanulócsoportok osztatlanságával is együtt járt), illetve *az iskolának helyt adó település méreteiből* (ti. falusias kistelepülés) adódott.” (*Pedagógiai lexikon* 2. 1997: 240) A kurzív szövegrész első megállapításunkat erősíti meg: a szummatív vagy szintetizáló leírás, mely abban a tekintetben összefoglaló jellegű, hogy megkísérli egybeírni definíció-alkotáskor a téma tudományos eredményeit, nem ad pontos fogódzót arra vonatkozóan, mit is tekinthetünk *kis*-nek. Furray R. Katalin egy tanulmányában a kisiskolák fogalmkörét kimozdítja a számosság-alapú definíciós keretből, és a fogalmat azon intézményekre alkalmazza, melyekben osztatlan vagy részben osztott rendszerben folyik az oktatás. „Ez a meghatározás alacsony tanulói és tanítói létszámokat, kistelepülési – falusi – székhelyet implikál, továbbá ma már magában foglalja azt is, hogy alsó tagozatos iskoláról van szó, esetleg olyan több-évfolyamos iskoláról, amelyben a tanulói és tanítói létszámok miatt az alsó tagozat osztatlan vagy részben osztott rendszerben működik.” (FORRAY 1998: 5) Mások szerint – mint azt a *Pedagógiai lexikon* is jelzi – „az iskolának helyt adó település méretei” mérvadóak, így több kutató az 1000 illetve 2000 fő alatti települések iskoláinak kérdéskörét tárgyalja ezen címszó alatt. Imre Anna egy 1997-es tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy „a legkisebb iskolák többsége az 1000 fő alatti és az 1000–2000 lakos közötti településeken található” (IMRE 1997: 2). A Radó Péter és munkatársai által 2006-ban készített Oktatáspolitikai Elemzések Központja (OPEK)-tanulmány a kistelepülési kisiskolák helyzetét vizsgálva azon oktatási intézményekről ír, amelyek olyan településeken működnek, ahol csak egy általános iskolai feladat-ellátási hely található, továbbá az iskolában egy évfolyamon sincsenek párhuzamos osztályok vagy nyolc évfolyamnál kevesebbel működnek. (*Kistelepülések...* 2006: 11) Furray R. Katalin 2008-ban írt, falusi kisiskolákról szóló tanulmányában bővíti a kisiskolák fogalmával leírt intézményi kört: „... kisiskolának mondjuk azokat is, ahol nincsen párhuzamos osztály, bár

csoportösszevonás nem vagy csak ritkán fordul elő. Bár pedagógiailag nyilvánvalóan nem azonos problémákat felvető intézményekről van szó, a bő harminc év alatt, amíg a hálózati „ésszerűsítés módszere a kisiskolák megszüntetése, körzete-sítése volt, a kétféle kisiskola kilátásai nagyon is hasonlóak voltak.” (FORRAY 2009: 245) A fogalom karakterét láthatóan a terep termeli ki újra meg újra – ily módon nem jutunk merev fogalom-meghatározáshoz, hiszen az folytonosan változik: a kutatói kérdések vagy a hétköznapi társadalmi valósága szűkíti-bővíti-módosítja az értelmezés keretét.

A fenti, példaszerűen kiragadott meghatározásokból az is kiderül, hogy nincs egyértelműen elfogadott létszám (sarokszám) sem a településekre, sem az iskolákra vonatkozóan; ha a kisiskolák kérdéskörében vizsgálódunk, azt tapasztaljuk, hogy a meghatározás jellemzően a számosságon alapul – a település lakosságszámának, az iskola tanulói létszámának, az évfolyamok és évfolyamonkénti osztályok számának függvényében értelmeződik. Az utóbbi években a kis létszámú iskolák (így tehető egyértelműbbé a kisiskola fogalma a jelen tanulmány számára), bármi módon is definiáljuk azokat – főként a Köznevelési Törvény 2006-ban történt módosításai miatt –, újra a figyelem középpontjába kerültek, a fenntarthatóság és megszűnés szélsőséges binaritásában elbeszélve. És látszólag ez a marginális és bizonytalan helyzet – és az ehhez való variábilis viszonyulás – az, amely megragadhatatlan, mégis ott lévő közös jellemzője az ide sorolt intézményeknek.

Vizsgálatunk – a fentieket is figyelembe véve – azokra az iskolákra terjed ki, melyeknek *tanulólétszáma legfeljebb 150 fő*. Mivel fentebb utaltunk arra a fogalmi anomáliára, mely a kisiskola terminusa körül bontakozott ki, indokoltnak látszik néhány szóban értelmezni ezt az önkényesnek tűnő létszámhatárt, melyet a továbbiakban alkalmazunk. Mindamellet, hogy a flexibilis terminus éppen úgy tartható meg terminusként, hogy folytonosan újradefiniálásra kerül használatba vételekor. A kisiskola hivatalos fogalmát bár a mindenkori jogszabályi megszövegezés kínálja, mégis inkább a jogszabályi következmények határozzák meg a valóságban. Erre mutat Váradi Monika megjegyzése is a 2006-ban több kistérségben zajló kutatása kapcsán: „Ma már nem csak a 100 fő alatti nagyon kicsi osztálylétszámmal működő nyolcosztályos, részben osztott vagy alsó tagozattal működő iskolákat zárják be, illetve teszik tagintézménnyé. Tapasztalataink szerint a 100 fő feletti, 120–150 tanulóval működő iskolák is veszélybe kerültek, mert fenntartásukhoz, működtetésükhöz az önkormányzatok nem rendelkeznek elegendő forrással.” (VÁRADI 2008: 202) A Váradi-tanulmány következtetéseivel összeolvasva előzetes tereptapasztalatainkat, továbbá a számosság és oktatási forma alapú definíciós kísérleteket, azt találtuk: a 150 fős tanulói létszámkorlattal jelölt iskolák, illetve feladat-ellátási helyek tipizálhatók, ily módon együttesen (és nem csupán egyedi esetként) is leírhatóvá válnak, és nem utolsó sorban képesek vagyunk ezen

keresztül szélesebb társadalmi összefüggések körvonalazására. Vizsgálataink azt mutatják, ezen intézmények egyik fő specifikuma a folyamatos egzisztenciális fenyegetettség.

A KISISKOLÁK VILÁGA BARANYA MEGYÉBEN

Baranya megyében a közoktatási feladatokat – összefüggésben az aprófalvas településszerkezettel is – jellemzően a kisiskolák látják el.

1. táblázat. Általános iskolai ellátást biztosító települések száma és aránya Baranya megyében

Összesen	Települések száma		Általános iskolai ellátást biztosító települések száma és aránya	Általános iskolai ellátást biztosító települések közül 150 fő alatti (tag)intézménnyel rendelkező települések száma és aránya
	1–500 fő település	501–1000 fő település		
301	204	47	89 / 29,56%	58 / 65,16%

Az adatok forrása: „Baranya megye állandó lakossága 2010. január 1.” (www.barko.hu) és NEFMI Oktatási statisztikák 2009.

A 2009/2010-es tanévben általános iskolai ellátás Baranya megye 89 településén, a települések mintegy 30%-án zajlott. A települések közül 58 helyen (az általános iskolai feladatellátást biztosító települések 65%-án) találtunk 150 fő alatti (tag) intézményt (1. táblázat). Kérdésfelvetésünk tétje inentől kezdve nem csupán egy tudományos probléma analízise, illetve lehetséges válaszok kidolgozása, hanem egy adott társadalmi kört (területet, településeket, intézményeket és ott élő embereket) aktuálisan érintő, a mindennapokat közvetlenül befolyásoló változássorozat leírása, és ezzel együtt tényleges, a helyi társadalmi praxisba (cselekvési- vagy akciótervekbe, szándéknyilatkozatokba, oktatási programokba stb.) fordítható eredmények felmutatása is. Ezzel együtt megállapíthatjuk ugyanis, hogy ennek az intézményi körnek a veszélyeztetettsége nem egyszerűen iskolabezárásokat jelent, hanem teljes (társadalmi) szerkezetváltozást azokban a térségekben, ahol – hasonlóan Baranyához – a kisiskolákra épül az általános iskolai képzés.

Tételmondatok mentén kíséreljük meg a továbbiakban összefoglalni Baranya megyei tapasztalatainkat. Adataink egyértelműen mutatták, hogy Baranya

közoktatásának szerkezeti alappillére a 150 fő alatti kisiskola, amelynek fenntartója (vagy települése) jellemzően az 501–1000 főt számláló község, az a településméret, amelynek még van potenciálja arra, hogy a környező kisfalvak tényleges kiscentruma legyen.

2. táblázat. A 150 fő alatti általános iskolai feladat-ellátási helyek száma a különböző nagyságú településeken Baranya megyében

Tanulólétszám (fő)	Település lakónépessége (fő)					összesen (%-os érték)
	1–500	501–1000	1001–2000	2001–5000	5000 felett	
1–50	6	7	1	0	2	16 (25,4%)
51–100	3	11	3	0	0	17 (27%)
101–150	2	13	10	0	5	30 (47,6%)
összesen (%-os érték)	11 (17,5%)	31 (49,2%)	14 (22,2%)	0 (0%)	7 (11,1%)	63 (100%)

Az adatok forrása: KSH, „Baranya megye állandó lakossága 2010. január 1.” (www.barko.hu) és NEFMI Oktatási statisztikák 2009.

Az oktatás-statisztikai adatok sajátos összefüggést mutatnak a települések lakosság száma és a kis létszámú iskolák jelenléte között. Láthatjuk, hogy kisiskolák legnagyobb számban az 500–1000 fő közötti településeken találhatók, az ennél kisebb vagy valamivel nagyobb (1000–2000 fő) települések között alig van eltérés. A 2000–5000 fő közötti településeken jellemzően egy iskola működik, amely intézmény éppen a lakosság létszámából adódóan viszonylag magas tanulólétszámot mutat, ezért nem találunk kisiskolával bírót közöttük. Az 5000 fő feletti települések esetében a kisiskolák megjelenését több módon is magyarázhatjuk: elsődlegesen azzal, hogy ezek többsikolás települések. A kisiskolák tapasztalataink alapján a települések periférikus területein található vagy nem önkormányzati fenntartású intézmények (egyházi, alapítványi).

Tapasztalataink szerint az elmúlt évek intézményi átszervezéseinek elsődleges okai között – a demográfiai változások mellett – a következők voltak a meghatározók: a Közoktatási Törvény 2006-os változása, a finanszírozás lehetőségei

és a 2007-ben kiírt DDOP pályázati konstrukció² létszámfeltételei (az intézmények, illetve fenntartóik abban az esetben tudnak jelentős infrastrukturális beruházást és ehhez kapcsolódóan tartalmi fejlesztést végrehajtani, ha szorgalmazzák egy kistérségi/mikrotérségi központhoz való csatlakozásukat).

A törvényi és finanszírozási változásokra adott intézményi, illetve fenntartói válaszoknak különböző típusai mutatkoznak. Az egyik lehetséges válasz a megszűnés – Baranya megyében 7 településen (Bár, Homorúd, Matty, Máza, Szebény, Szentdénés, Zaláta) szűnt meg kisiskola a 2007/2008-as tanév kezdetére (ZSUPPÁN 2007), ezt a 2008-as és 2009-es tanévkezdetre újabb bezárások követték (Alsószentmárton, Baranyajenő, Máriakéménd).

A teljes megszüntetés mellett másféle utak is kínálkoznak. A vizsgálati körbe vont, a 2007/2008-as tanévben 150 fő alatti létszámmal működő iskolák sorsát követve az alábbi fenntartói válaszokat tapasztaltuk:

- Az intézmény fennmaradásának egyik lehetséges módja a törvény által felkínált tagintézménnyé válás, nem egy esetben az 5–8. illetve a 7–8. évfolyam megszűnésével. A vizsgált intézmények esetében 2007–2009-ig összességében 32 intézmény vált tagiskolává, az 5–8. vagy 7–8. évfolyam megszűnése 9 iskolát érintett.
- A megyében találtunk példát arra is, hogy egy intézményfenntartó társulás egyik településén alsó, egy másik településén felső tagozatot működtet: Bikal és Egyházaskozár az országban elsők között volt, akik 1998-ban másik öt településsel összefogva ily módon hozta létre iskolatársulását.
- Országszerte tapasztalható tendencia, hogy a kistépülések átadják iskolájukat más fenntartónak, ugyanis nem állami intézményfenntartókra nem vonatkozik az a jogszabályi kitétel, amely a 7. és 8. évfolyamos tanulólétszámot 15 fős minimummal határozza meg. A kisiskolák menekülési pályáját jelentheti az alapítványi fenntartás, melyre ugyan Baranya megyei példát nem találunk, országosan azonban megfigyelhető (LANNERT-NÉMETH-SINKA 2008). Egyházi fenntartóhoz került ugyanakkor – egyúttal tagintézménnyé válva – Dráva-fok 80 fő alatti tanulólétszámmal működő iskolája.
- A kisebbségi oktatás bevezetése, illetve alkalmazása – mivel a nemzetiségi oktatást folytató intézményekre nem vonatkozik az említett létszámhatár – szintúgy lehetőséget kínál arra, hogy a kislétszámú iskolák megmaradhasanak: az általunk vizsgált iskolák közül 52 helyen talákoztunk nemzetiségi oktatással. Mivel Baranya megye lakosságára a nemzetiségi sokszínűség jellemző, az intézmények jelentős hányadában hagyományosan jelen van a kisebbségi oktatás valamely formája.

² DDOP-2007-3.1.2./2F Integrált kis- és mikrotérségi oktatási hálózatok és központjaik fejlesztése.

- Több település számára az iskola további működésének lehetőségét az kínálta, ha iskoláját kistérségi fenntartásba adja: 2009-re a vizsgálati körbe vont iskolákat tekintve 10 esetben ezt a megoldást tapasztaltuk.

Vannak fenntartók, melyek – a fenti lehetőségeket is figyelembe véve – az önállóság megőrzését tartják szem előtt, számuk azonban folyamatosan csökkent. A vizsgálati körbe vont intézmények körében a 2006/2007-es tanév állapotához képest az önálló iskolák száma a 2009/2010-es tanévre harmadára (22) apadt. Az önálló intézmények szinte mindegyikére jellemző volt a német/cigány/horvát nemzetiségi oktatás alkalmazása.

Ez utóbbi tűnik a baranyai kis létszámú iskolák másik fő specifikumának: a nemzetiségi oktatás jelenléte. Baranya megye lakosságának összetétele, a nemzetiségek nagyarányú jelenléte hatással van az iskolák programjára is. A 2009/2010-es tanévet vizsgálva az országos átlagot (7%) jelentős mértékben meghaladja a nemzetiségi oktatásban (cigány kisebbségi oktatás nélkül) részesülő tanulók aránya (30%), s Baranya megye 150 fő alatti intézményeiben ez az érték még magasabb (43%). A cigány kisebbségi oktatásban részesülő tanulók aránya Baranya megyében szintén az országos átlag (6,5%) feletti (12%), a 150 fő alatti intézményeiben ez az arány eléri a 17,5%-ot. (Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák 2009.)

ÚJABB OKTATÁSPOLITIKAI TENDENCIÁK

Az iskolahálózat – elsősorban a 2006-os jogszabály-módosítások következtében történő – alakulása többféle anomáliát felvetett, s több tanulmány vizsgálja azt is, hogyan változott a kialakult új struktúrában a kisiskolák és a kistélepülések helyzete.³ A 2008-ban megjelent *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* szintén foglalkozik a kisiskolákkal: többek között célként fogalmazza meg, hogy „a tanulók érdekeit figyelmen kívül hagyó önkényes önkormányzati, társulási döntések elkerülése érdekében egyértelmű, számszerű kritériumokat is tartalmazó szabályozást kell kidolgozni arra nézve, hogy a kisiskolák és az alsó tagozatos tagiskolák milyen feltételekkel maradhatnak meg, illetve milyen feltételekkel zárhatók be.” (HAVAS 2008: 136) Megjegyezzük, tapasztalataink szerint az

³ A teljesség igénye nélkül, vö: IMRE Anna (2009): Iskolahálózati változások és kistépülési iskolák. In: KOZMA Tamás–PERJÉS István (szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest; VÁRADI MONIKA Mária (2008): Kistépülések és kisiskolák: közoktatási tapasztalatok a kistérségi társulásokban. In: KOVÁCS Katalin–SOMLYÓNÉ PFEIL Edit (szerk.): *Függőben. Közszolgáltatás-szervezés a kistépülések világában*. KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság, Budapest.

önkényesnek ítélt önkormányzati, társulási döntéseket sok esetben a jogszabályi-financiális kényszerhelyzet határozta meg, valódi döntéshelyzetről így kevésbé beszélhetünk.

A 2010-ben végbement kormányváltást követően ismét középpontba került a kisiskolákról való gondolkodás az oktatásirányítás szakmai és politikai szereplői részéről egyaránt. A fókuszba kerülés pontosan mutatja: a kisiskolák kérdésköre nem csupán iskolaszervezeti kérdés,⁴ hanem komplex társadalmi érintettséggel bír, sőt, politikai-ideológiai terheltsége is időről időre megmutatkozni látszik.

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről – melyet 2011. december 19-én fogadott el az Országgyűlés – a 2012. szeptemberéig hatályos 1993. évi LXXIX. törvénnyel (közoktatási törvény) ellentétben foglalkozik a kisiskolák problémakörével is: egyrészt iskolák alapítása-működtetése, másrészt létszám-minimumok, valamint osztatlan osztály szervezése terén fogalmaz meg előírásokat. A 89. § szerint „azon a településen, ahol legalább nyolc óvodáskorú vagy nyolc alsó tagozatos korú gyermek rendelkezik lakóhellyel és a demográfiai adatok alapján feltételezhető, hogy ez a létszám legalább három évig fennmarad, továbbá ha a szülők ezt igénylik, a települési önkormányzat kezdeményezésére a kormányhivatal gondoskodik arról, hogy helyben működjék egy óvodai vagy egységes óvoda-bölcsődei csoport vagy az alsó tagozat feladatait ellátó tagiskola”.

2011 márciusában – „Az új közoktatási törvény tervezetének vitaanyaga” nyilvánosságra kerülését követően – a minisztérium honlapján „Lekerülhet a lakat a bezárt iskolák kapujáról” címmel jelent meg az a pályázati felhívás, mely a bezárt kisiskolák újraindítását célozza.⁵ A pályázható 300 millió forintot a központi költségvetés biztosította, a minisztérium nyertes fenntartónként maximum 30 millió forint támogatást nyújt. A kiírt pályázatra végül mindössze tíz önkormányzat vagy társulás jelentkezett, melynek számtalan oka lehet: finanszírozási (a fenntartók tartanak attól, hogy a későbbiekben nem tudják működtetni az iskolát), demográfiai (továbbra is csökkenő gyereklétszám), lokális társadalmat érintő (a helyi társadalom nem támogatja az iskola újraindítását) okokat egyaránt említhetünk. Mindenesetre a pályázat iránti alacsony fokú érdeklődés újra felhívja a figyelmet arra, hogy a kisiskolák problémaköre nem csupán oktatáspolitikai kérdés – és felveti a területi-társadalmi folyamatok kontextusába ágyazott, komplex vizsgálat szükségességét, a kisiskolák újraindítása vagy bezárása, folyamatos működtetése esetén egyaránt.

⁴ Ezt külföldi példák is mutatják, lásd többek között: FICKERMANN, DETLEF-WEISHAUP, HORST-ZEDLER, PETER (szerk.) (1998): *Kleine Grundsulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

⁵ A pályázat forrása: „a Magyar Köztársaság 2011. évi költségvetéséről szóló 2010. évi CLXIX. törvény 1. melléklet XX. Nemzeti Erőforrás Minisztérium fejezet „Közoktatási feladatok támogatása” alcím „Kisiskolák újraindítása” jogcímcsoport előirányzatának terhére, 300,0 millió forint támogatási összeg felhasználására” (részlet a pályázati kiírásból).

A pályázók közül négy fenntartó nyerte el a támogatást, s a nyertesek között található egy baranyai település is. Siklósnagyfalu alsó tagozatos, osztatlan iskolája 1976-ban szűnt meg – a felső tagozatosok már ezt megelőzően Egyházasharasztiiban tanultak – a körzetesítés következtében,⁶ így esetükben nem egy néhány évvel ezelőtti bezárást negligál a nyertes pályázat, hanem egy harmincöt éve történt iskolamegszüntetést. Az egyházasharaszti általános iskolába a 2009/2010-es tanév statisztikai adatai szerint 191 tanuló járt, ebből 189 bejáró – kisebb részben Siklósnagyfaluról, nagyobb hányadban Alsószentmártonból. A diákok között 188 hátrányos, 167 halmozottan hátrányos helyzetű tanulót találunk.

A település 20 fővel tervezte indítani az iskolát a meglévő óvoda épületében, s az adottságoknak megfelelően Egyházasharaszti tagiskolájaként működik az intézmény.⁷ A faluban található óvoda 2004-ben helyi kezdeményezésre, pályázati forrás kiaknázásával nyílt meg egy olyan településen, ahol ezt megelőzően soha nem volt óvoda. Az „Asta Pentru Noi” óvoda tevékenységei közé tartozik a cigány kisebbségi nevelés is. Erre utal az óvoda beás neve („Ez értünk [van]”), amelynek jelentésképző ereje számos, inkább metaforikus alakzatot tesz valóságossá: a plurálisban egyszerre jelölődik a faluközösség és az ott élő beás népesség cigány identitása, a település megóvása, megőrzésének közösségi vágya. A gyermekközösség pedig ennek garanciája, miközben a „mi” a számukra válik a leginkább valósággá: az épületet, a benne tevékenykedő felnőtteket, játékaikat és sportszereiket jelenti. A 2007-ben jóváhagyott kistérségi közoktatási stratégia (Siklósi Többcélú Kistérségi Társulás Közoktatás-fejlesztési Terve) szerint várhatóan évente 5–9 óvodás kerül az intézménybe, ami az egycsoportos óvoda stabilitását biztosítja. Az óvodában bejáró gyermekek nincsenek, így várhatóan a helyi óvodások kerülnek majd folyamatosan a kialakított, új tagiskolába.

A falu lakóinak száma kb. 440 fő, az interjúpartnerek becslése alapján 70%-ra tehető a cigány lakosság aránya. Szintén becslések szerint a felnőtt lakosság mintegy 80%-a munkanélküli. A falu hátrányos helyzetű, a társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradott, illetve az országos átlagot jelentősen meghaladó munkanélküliséggel sújtott települések jegyzékéről szóló 240/2006. (XI. 30.) Kormányrendelet melléklete szerinti hátrányos helyzetű települések listáján is szerepel.

A 2011 szeptemberében megnyitott új iskola 15 fős tanulólétszámmal indult, az 1–3. évfolyamon összevont osztállyal. A 2–3. osztályos diákok korábban az

⁶ Az egyházasharaszti iskola és körzetének részletesebb elemzését lásd: ZOLNAY János (2007): *Kirekesztés, szegregáció és vákuumhelyzet a drávaszegi kistérség iskolakörzeteiben*. eöklk, Budapest.

⁷ A siklósnagyfalui iskola újraindításáról a médiában is több hír megjelent. Máté Balázs *Ötödével kevesebb az általános iskolás* c. írása Baranya megye közoktatása kapcsán szól az iskolanyitásról. <http://www.bama.hu/baranya/kozelet/otodevel-kevesebb-az-altalanos-iskolas-381906> (Letöltés ideje: 2011. 06. 10.)

egyházasharaszti iskolába jártak, s a két tanító is az intézményben dolgozott, így egyfajta folytonosságot élhettek meg a tanulók az egyébként számukra is nehéz helyzetben. Az iskola indulása ugyanis nem volt problémamentes. Az összevont osztályban történő tanulásszervezés⁸ a tanítók számára újdonság – s még inkább kihívás – volt, a tervezés problémáival szembesültek, s hiába kerestek központi útmutatót, nem állt rendelkezésre. Úgy tűnik, minderre igazán csak a horizontális tanulás, más intézményi tapasztalatok átvétele nyújthatott s nyújthat a jövőben megoldást. Az egyházasharaszti iskolában éppen az elmúlt időszakban jelentős infrastrukturális változások történtek, így a digitális tábla a tanító és a diákok állandó használati tárgyává vált – ezt az új iskolában egyelőre nélkülözniük kell. Nehézségként jelentkezik az is, hogy a tanítók – bár a kapcsolattartás számos módjára törekednek – az eddigi nagyobb tantestülettől részben elszigetelődnek, ahogy a tanulóknak is hiányozhatnak addigi társaik. Emellett a gesztorintézményt is érinti a tagiskola nyitása, számukra az ezáltal csökkenő tanulólétszám jelenthet gondot. Az óvoda számára is új helyzetet teremtett az épületen való osztozás, az alkalmazkodás, új rend kialakítása.

A tagiskola folytatta az egyházasharaszti intézmény gyakorlatát: egésznapos formában zajlik az oktatási tevékenység, alkalmazzák az IPR-t (iskolai integrációs program), hangsúlyt helyeznek a cigány kultúra megjelenésére, így nyelvoktató cigány kisebbségi oktatás is része az iskolai programnak. Mindezt kiegészítő újdonságként angol szakkörre is jelentkezhetek a diákok.

Felmerülhet a kérdés, hogy akkor, amikor inkább intézmények bezárásának vagy összevonásának vagyunk tanúi, mi motiválhat egy hátrányos helyzetű települést új iskola nyitására. Interjúpartnereink válaszai a település praktikus jelentkező hasznain túl a szimbolikus értékekig vezettek. Kiemelték a munkahelyteremtés fontosságát, a meglévő épület hatékonyabb kihasználtságát, a pénzforrások bevonását a településre. Praktikus hozadékként értelmezték azt is, hogy a diákokat nagyobb biztonságban érzik, hiszen nem kell egy másik településre utazniuk – egyúttal a szülők is könnyebben elérik az iskolát, napi kapcsolatba kerültek a tanítókkal. Szakmai érvként említették az óvoda-iskola átmenet megkönnyítését, az óvodával való közvetlen kapcsolatot, a folyamatos szakmai konzultációk lehetőségét, de az óvodások kíváncsiságát mint motiváló tényezőt is. Mindezek felett álló érvként hangzott el, hogy elsősorban eszmei jelentősége van a település szempontjából az újranyíló iskolának („A gyerekek a jelen és a jövő”), mely a közösségi tudat intézményesülésének jele, közösségszervező erővel bír,

⁸ Az összevont osztályban való tanításról – s ennek pedagógiai hozadékaikról – lásd: FORRAY R. Katalin (2009): Falusi kisiskola és lokális társadalom. In: KOZMA Tamás–PERJÉS István (szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest; LAKI Tamásné (2010): Falusi kisiskola – múzeum vagy reformpedagógiai műhely? *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7. 51–59.

közös ünnepek, programok révén színesíti a település életét, sőt reprezentációs felülete a településnek. Egy interjúpartnerünk a nosztalgiát is motiváló tényezőként említette, amely a település múltjának egy darabjából képes építeni közösen elbeszélhető történetet. Ez a sokféle motiváció nyilvánul meg a helyi politikai szándékban és a szülői akaratban egyaránt.⁹

A többszörözött identitás-erő, melyről az óvoda kapcsán említést tettünk, valószínűsíthetően a saját iskola akarásában is megmutatkozik. Ennek nem csupán tényleges, gyakorlati társadalom-megtartó ereje sugárzik – ahogyan Forray R. Katalin és Kozma Tamás írja: „a közzintézményeknek a kistelepülésekről való kivonulása nehezíti az ott maradóknak életkörülményeit, egyúttal megfosztja e településeket és lakóikat életfeltételeik későbbi fejlődésének esélyeitől is. Az iskola – meggyőződésünk szerint – egyike a legfontosabb helyi közzintézményeknek.” (FORRAY R.–KOZMA T. 2011: 122)¹⁰

KISISKOLA ÉS HÁTRÁNYOS HELYZET

A kistelepülési kisiskolákról szóló Oktatáspolitikai Elemzések Központja (OPEK) tanulmánya hangsúlyozza, hogy „a kistelepülések kisiskolái kénytelenek teljesen nyitott beiskolázási politikát folytatni, ugyanakkor a hátrányos helyzetű tanulók aránya ebben az iskolatípusban növekszik leginkább. Szintén a kisiskolában a legmagasabb a roma tanulók aránya.” (*Kistelepülések...* 2006: 8) Mindez összefügg a kistelepülésekre sok esetben jellemző szelektív migrációval, és gyakran a tanulói elvándorlással, az erősebb érdekérvényesítéssel rendelkező szülők iskolaválasztási gyakorlatával. Másrészt több elemzés kitér arra, hogy a kisiskolák gyengébb eredményességi mutatói a tanulók kedvezőtlenebb szociokulturális háttéréből adódnak.¹¹ Mindez elkerülhetetlenné teszi, hogy foglalkozzunk az iskolák, illetve általános iskolai feladat-ellátási helyek tanulói összetételével, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok jelenlétével.

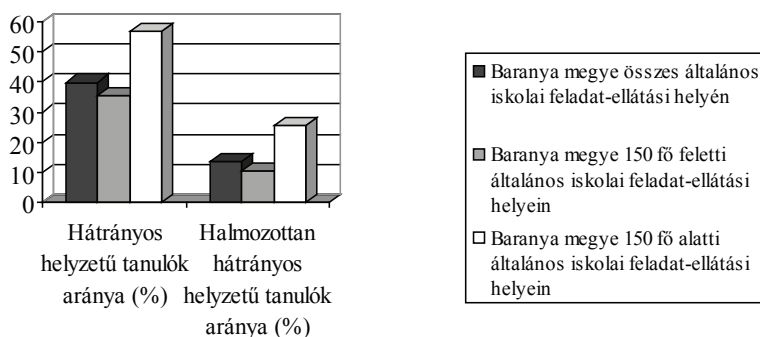
⁹ „Az önkormányzat mellett a szülők ragaszkodnak még a helyi iskolához. Láthatóan igénylik az iskola életében való részvételt a kistelepüléseken is, ez azonban csak helyben működő iskola esetében lehetséges.” (IMRE 2004)

¹⁰ A tanulmány eredeti megjelenése: FORRAY R. Katalin–KOZMA Tamás (1983): Lakossági érdekérvényesítés az oktatásban. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 95. Oktatáskutató Intézet, Budapest; módosításokkal: KOZMA Tamás (szerk.) (1986): *A tervezés és döntés anatómiája*. Oktatáspolitikai. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

¹¹ Az eredményesség, hatékonyság és méltányosság problematikájával foglalkozik a kistelepülési kisiskolák kapcsán több elemzés, vö: VÁRADI 2008; LANNERT–NÉMETH–SINKA 2008; *Kistelepülések...* 2006.

A Baranya megyei statisztikai adatok a fenti tényt látszanak alátámasztani. Ennél erősebb állításunk talán az, hogy az iskolák adatsora olyan tüneti elemként is elgondolhatóvá válik, mely a település, kistérség, térség egészének társadalmi szerkezet-átalakításának szükségességére mutat rá. Baranya megyében a 2009/2010-es tanévben az általános iskolai diákok csaknem 40%-a hátrányos, közel 14%-a halmozottan hátrányos helyzetű. A 150 fő feletti tanulólétszámmal rendelkező feladat-ellátási helyek esetében a mutatók értéke 35,45%, illetve 10,71%, míg a 150 fő alatti iskolák adatai ehhez mérten szignifikáns eltérést mutatnak (56,54%, illetve 25,74%). (1. ábra)¹²

1. ábra. Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók Baranya megye 150 fő feletti és 150 fő alatti általános iskolai feladat-ellátási helyein (2009/2010)



Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák 2009.

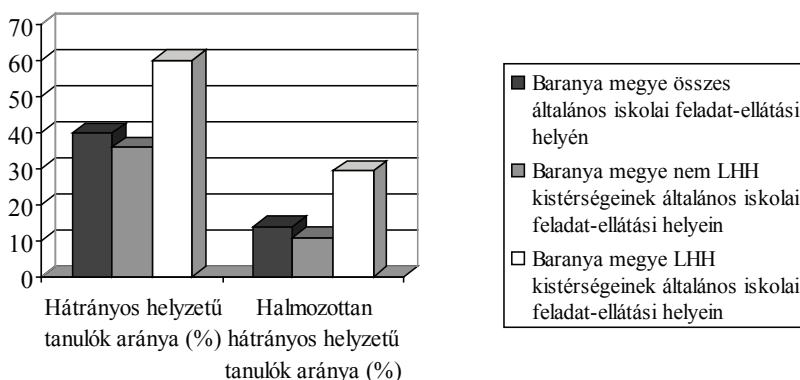
Baranya megye kilenc kistérsége közül három, a Sásdi, a Sellyei és a Szigetvári kistérség – társadalmi-gazdasági és infrastrukturális mutatók alapján – az ország komplex programmal segített leghátrányosabb helyzetű kistérségei közé tartozik. (Az LHH kistérségek listáját a 311/2007. (XI. 17.) Kormányrendelet a kedvezményezett térségek besorolásáról című jogszabály tartalmazza.)

A tanuló-összetétel vizsgálata során azt tapasztaltuk, hogy a három kistérség iskoláiban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya (60,04%, illetve 29,33%) jelentősen meghaladja a megyében található általános iskolák hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű diákjainak arányát (39,84%, illetve 13,84%). Ennél is jelentősebb különbséget találunk, ha azoknak

¹² Szerkesztés saját számítás alapján.

az iskoláknak az adatsorával (35,85%, illetve 10,78%) vetjük össze a mutatókat, melyek nem LHH kistérségben találhatóak. (2. ábra)

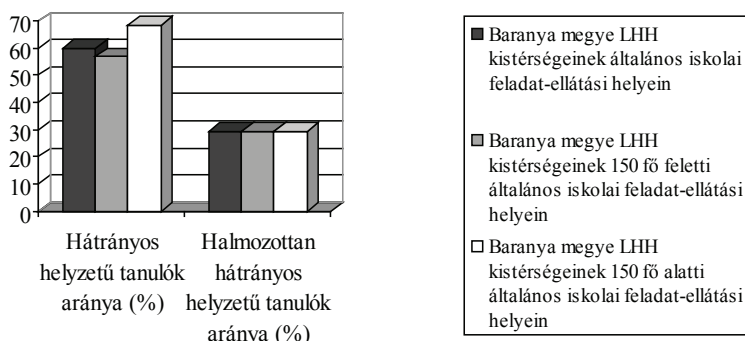
2. ábra. Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya Baranya megye LHH és nem LHH kistérségeiben (2009/2010)



Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák 2009.

Az előbbieken láthattuk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók a 150 fő alatti iskolákban felülreprezentáltak, azonban az LHH kistérségek esetében csak a hátrányos helyzet vonatkozásában találunk – kevésbé jelentős – eltérést (56%, illetve 68%), a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya a 150 fő feletti és 150 fő alatti iskolákban közel azonos (29%). (3. ábra) Az adott társadalmi határhelyzetben az mutatkozik meg, hogy bizonyos területek esetében az iskola végképp csupán elszenvedője az alakuló társadalmi folyamatoknak, leginkább a kollektív marginalizációnak. A 150 fő alatti és feletti iskolák bizonyos mutatóik tekintetében hasonlóak. Lényegében mindenki hátrányos helyzetűvé lesz, az elszigetelődés általánossá válik a helyi társadalom minden regiszterében, színterén. Forray R. Katalin a kisiskolák kapcsán fogalmazza meg azt a kutatói tapasztalatot, amely vizsgálódásunk nyomán újraértelmezhetővé válik szélesebb körben: „Nem az iskolán belüli szegregáció itt a probléma, hanem a falu, a falusi közösség és az iskola, az iskolai közösség marginalizálódása.” (FORRAY 2009: 253) Ezzel együtt a kistelepülési kisiskolák kapcsán megfogalmazott javaslat kiterjeszthetővé válik a leghátrányosabb kistérségekre: „Mivel az elszigetelődés kétségtelenül a legnagyobb probléma, olyan megoldásokat kell keresni, amely nyitja a zárat, kapcsolatok hálóját építi ki.” (FORRAY 2009: 253)

3. ábra. Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók Baranya megye LHH kistérségeiben, 150 fő feletti és 150 fő alatti általános iskolai feladat-ellátási helyein (2009/2010)



Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák 2009.

Újabb példánk kapcsán azt kívánjuk feltárni, egy perifériális helyzetű kistérségben milyen alternatív útjával próbálkoznak a „helyben történő oktatásnak”, hogyan mutatkozhat meg ennek társadalmi hasznossága a hátrányos helyzetű tanulók szempontjából. Az elemzésünk tárgyául választott település iskolája 2008. szeptember 1-jére bezárta kapuit, az intézmény jogutód nélkül megszűnt.

A Sásdi kistérség, ahol a település található, hazánk 33 leghátrányosabb kistérségeinek egyike. Népesége folyamatos csökkenést mutat: a 2001-es adathoz viszonyítva 6,5%-os népességfogyást tapasztalhatunk. (A Sásdi... 2009: 9) A 27 település között 21 olyan falut találunk, melynek lakossága 500 fő alatti. „Az elmúlt egy évszázad migrációs, gazdasági, társadalmi, politikai folyamatai és fordulatai, történelmi kataklizmái drámai módon alakították át a Baranyai-hegyhát település-szerkezetét; a 19–20. századforduló kistelepüléseinek és „átlagos” falvainak döntő többsége száz év leforgása alatt apró- és törpefaluvá olvadt.” (Kistérségi... 2009: 7) Az MTA Regionális Kutató Központja által végzett számítás szerint a szegénységi kockázat – mely a szegénység előfordulásának valószínűségét mutatja – 11 településen eléri a legmagasabb értéket (10), és ezek között a települések között található Baranyajenő is. (Kistérségi... 2009: 8–9)

Baranyajenő lakosságának változása a kistérségi tendenciával ellentétes képet mutat, legalábbis folyamatos csökkenésről a falu esetében nem beszélhetünk. A lakosság szám enyhén ingadozik, nem egy esetben népességgyarapodást tapasztalhatunk, az elmúlt évtizedben 500 fő körüli a lakosok száma. Az évtizedek során a szelektív migráció hatására a népesség összetételében jelentős változás történt és bár pontos adataink nincsenek erre vonatkozóan, minden interjúpartner

a roma/cigány népesség növekvő számáról tett említést. A folyamat a 70-es években kezdődött, amikor a település határán kívül fekvő cigánytelepet felszámolták és a lakókat beköltöztették a faluba. (KOVÁCS–RÁCZ 2008: 294). A településen jelentős a munkanélküliek aránya – kevés a munkalehetőség, többnyire a környező városokban tudnak csak elhelyezkedni, de mindezt nehezíti, hogy az állás-keresők többsége legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezik.

A csökkenő tanulólétszám miatt az iskola bezárásáról a 90-es évektől – amikor még 150–160 fő is járt az iskolába – többször szó esett¹³. A megszűnésről szóló hírek okozta bizonytalanság több szülőt arra ösztönzött, hogy a kistérségi központ, Sásd iskolájába írassa gyermekét, ahol a német nemzetiségi oktatás eleve vonzerőt jelentett. A tanulómozgások – felerősítve a demográfiai változásokat – végül azt eredményezték, hogy az iskolában egyre nőtt a cigány/roma gyermekek aránya, ezzel együtt a hátrányos helyzetű tanulók aránya is, ami tovább fokozta a tanulói elvándorlást.¹⁴

Az iskola bezárásának évében mindössze 52 tanuló járt az intézménybe, kétharmaduk halmozottan hátrányos helyzetű (*A Sásdi...* 2007: 55), becslések szerint 80–90% lehetett a cigány tanulók aránya. A működési terület települései a 6–13 éves korosztály létszámából adódóan alacsony – és csökkenő – létszámú iskolát vetítettek előre (*Kistérségi...* 2009: 10), az iskola fenntarthatósága így akkor is folyamatos problémát jelentett volna, ha a fent említett tanulómozgások nem mentek volna végbe. Az utolsó tanévben összevont osztályokban, négy tanulócsoportban zajlott az oktatás, szakkörökre, napközire már nem volt lehetőség, a szakos tanári ellátás több tantárgy esetében hiányzott (*A Sásdi...* 2007: 73). A fenntartás nehézségei végül az iskola bezárásához vezettek.

Az iskola megszűnését követően a pedagógusok számára nem adódott a térségben elhelyezkedési lehetőség, valamennyien munkanélkülivé váltak. Hosszabb távon pedagógus státuszhelyekre nem lehetett számítani, így elhelyezkedési esélynek vagy alacsonyabb státuszú munkahelyek, vagy pályázati projektek kínálóztak. Ezek mind magukban rejtik a folyamatos egzisztenciális bizonytalanságot, és a kistérség számára értelmisége egy részének elvesztését. A bezárás „nyerteseként” tekinthetünk az óvodára, mivel az alsó tagozatosok épületét (az ún. felső épületet) közoktatási célra hasznosították. Az óvodával egybeépített épületről van szó, így az óvoda számára két tantermet átadtak, s kialakításra kerülhetett egy tornaterem

¹³ Az interjúpartnerek beszámolói mellett a település és iskola alakulástörténetéhez adaléku szolgált Csonka Ferencné szakdolgozata. Interjúk készítésében részt vettek: Gyarakai Annabell, Havancsák Alexandra, Szabó Eszter.

¹⁴ Az iskola bezárását megelőző időszakot vö: KOVÁCS Katalin–RÁCZ Katalin (2008): Mozgásban: az együttműködések változó mintázatai a Sásdi Többcélú Kistérségi Társulásban. In: KOVÁCS Katalin–SOMLYÓNÉ PFEIL Edit (szerk.): *Függőben. Közszolgáltatás-szervezés a kistérségek világában*. KSKZ ROP 3.1.1. Programigazgatóság, Budapest.

és egy fejlesztő szoba, melyek eddig nem álltak rendelkezésre. Ezzel az infrastrukturális ellátottság javult, az óvodás gyermekek fejlesztésére több lehetőség adódik.

A falunak a kistérségi központtal kötött megállapodása alapján a tanulók a központi iskolába kerültek (bár a szülők egy része másik iskolát választott). A sásdi iskola kétségtelenül többféle szolgáltatást tud nyújtani a tanulóknak, mint amennyire Baranyajenőn lehetőség volt: bővebb a szakköri kínálat, lehetőség van a felső tagozaton tanulószobát igénybe venni, helyben található a zeneiskola, gazdagabb az eszközellátottság, jobbak az infrastrukturális mutatók, az iskolaváltás azonban konfliktusoktól terhelten zajlott. Az interjúpartnerek beszámolóí szerint a befogadás és a beilleszkedés sok problémát vetett fel, melyek közül az új helyzetre való felkészülés – illetve a helybeli szülők, pedagógusok felkészítésének – hiánya kiemelt helyen szerepel. (Az érintettek többsége úgy látja, ezek a problémák kevésbé jelentkeznek azokon az évfolyamokon, amelyeket már a bezárás után indítottak.) Az iskolaváltás általában is sok feszültséggel jár az összes érintett szereplő számára. Hiszen eltérő szocializációs közegek találkoznak, az idegenség sokféle élményének feldolgozására, értelmezésére az iskola világa általában nincs felkészülve. Ebben az esetben mindez hatványozottan jelentkezett. Részben azért, mert nagy gyereklétszámot érintett az iskolaváltás, részben azért, mert az érkezők és fogadók között jól érzékelhető a társadalmi különbség (a 2010/2011-es tanévben 27 baranyajenői tanulója volt az iskolának, közöttük 25 hátrányos, 20 halmozottan hátrányos helyzetű).

A praktikus nehézségeken túl azonban kevésbé megfogalmazhatóan, mégis egyértelműen megmutatkozik, hogy az iskola megszűnése tényleges, kitöltetlen teret hagyott a falu életében, amely míg létezett, kevésbé tudta megmutatni létezésének fontosságát.

Mindezek következményeként – elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók segítésére – 2011-ben pályázati forrásból (Gyerekesély Program) napközi nyílt Baranyajenőn, megvalósítva ezzel a „helyben történő (délutáni) oktatás” egy alternatív útját. A többcélú kistérségi társulás által benyújtott pályázat révén napközit és játékoszobát alakítottak ki a már említett „felső épület” két volt tantermének átépítésével, így összességében az épületek egyike megtartotta oktatási-nevelési funkcióit. Délelőttönként a négy év alatti gyermekeknek és szüleinek biztosítanak közös játéklehetőséget, képességgondozó foglalkozásokat, délután az iskolák tanulóinak nyújtanak lehetőséget tanulástámogatásra és szabadidős foglalkozásokra, két volt baranyajenői tanár vezetésével. A napközire az interjúpartnerek – akár csak az újonnan nyíló iskola esetében – közösségkovácsoló erőként tekintenek.¹⁵

.....
¹⁵ A kezdeti lelkesedést követően azonban fontos kérdés, miként tudják a motivációt fenntartani, hogyan tudja a település a település működési költségeket fizetni – és mi történik 2013-ban, a pályázat lejártát követően.

Tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy a kisiskola széles fogalmi spektrumát komparatív módon jelenítsük meg. A terminus használatba vételének aktusán túl arra vállalkoztunk, hogy két példa segítségével, melyek láthatóan ellentétesek (egyikük egy iskola nyitását, míg másikuk annak bezárását mutatta) az iskoláról szóljunk. Az iskoláról, mint közösségi térről, az iskoláról, mely a helyi közösség történetének része, arról, mely a „társadalom szimbolikus jelenlétét fejezi ki, a kulturális tőkéből való részesedést, a gyermek sorsáért viselt társadalmi felelősséget. Hiánya pedig a mindentől való megfosztottság érzékelhető eleme.” (FORRAY 2009: 250)

IRODALOM

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
 240/2006. (XI. 30.) Korm. rendelet a társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradott, illetve az országos átlagot jelentősen meghaladó munkanélküliséggel sújtott települések jegyéről
 311/2007. (XI. 17.) Korm. rendelet a kedvezményezett térségek besorolásáról
 A Sásdi kistérség esélyegyenlőségi akcióterve (2009)
 A Sásdi kistérség közoktatás-fejlesztési terve (2007–2013)
 A Siklósi Többcélú Kistérségi Társulás Közoktatás-fejlesztési Terve (2007)
 Az új közoktatási törvény tervezetének vitaanyaga (2010)
 Baranya megye állandó lakossága 2010. január 1. (www.barko.hu) (Letöltés ideje: 2011. 10. 28.)
 BÁTHORY ZOLTÁN–FALUS IVÁN (szerk., 1997): *Pedagógiai lexikon 1–3*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
 FORRAY R. KATALIN (1998): *A falusi kisiskolák helyzete*. Educatio Füzetek, Kutatás Közben 220, Oktatókutató Intézet, Budapest.
 FORRAY R. KATALIN (2009): Falusi kisiskola és lokális társadalom. In: KOZMA TAMÁS–PERJÉS ISTVÁN (szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest.
 FORRAY R. KATALIN–KOZMA TAMÁS (2011): Lakossági érdekvérvényesítés. In: FORRAY R. KATALIN–KOZMA TAMÁS: *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
 FICKERMANN, DETLEF–WEISHAUP, HORST–ZEDLER, PETER (szerk.) (1998): *Kleine Grunschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
 HAVAS GÁBOR (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: FAZEKAS–KÖLLŐ–VARGA (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest.
 IMRE ANNA (1997): Kistelepülési iskolák. *Educatio*, 1997/1.
 www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomso/211 (Letöltés ideje: 2009. 06. 2.)

- IMRE ANNA (2004): *A kistelepülési iskolák szerepe a kistelepülések népességmegtartó erejében*. Műhelytanulmányok, OKI, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatas-tarsadalmi/kistelepulesi-iskolak> (Letöltés ideje: 2011. 10. 17.)
- IMRE ANNA (2009): Iskolahálózati változások és kistelepülési iskolák. In: KOZMA TAMÁS–PERJÉS ISTVÁN (szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban* 2008. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest.
- Kistelepülések kisiskolái* (2006): Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. sulinova Kht., Budapest
- Kistérségi tükrök. Sásdi kistérség* (2009): http://www.eselyteremtes.hu/letoltes/letolt_sasdi_kistersegi_tukor.pdf (Letöltés ideje: 2011. 10. 17.)
- KOVÁCS KATALIN–RÁCZ KATALIN (2008): Mozgásban: az együttműködések változó mintázatai a Sásdi Többcélú Kistérségi Társulásban. In: KOVÁCS KATALIN–SOMLYÓNÉ PFEIL EDIT (szerk.): *Függőben. Közszolgáltatás-szervezés a kistelepülések világában*. KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság, Budapest.
- LAKI TAMÁSNÉ (2010): Falusi kisiskola – múzeum vagy reformpedagógiai műhely? Új Pedagógiai Szemle, 6–7. 51–59.
- LANNERT JUDIT–NÉMETH SZILVIA–SINKA EDIT (2008): *Kié lesz az általános iskola?* Kutatási jelentés a 2007 ősz elején lezajlott közoktatási intézményfenntartási változásokról. TÁRKI-TUDOK.
- MÁTÉ BALÁZS (2011): Ötödével kevesebb az általános iskolás. <http://www.bama.hu/baranya/kozelet/otodevel-kevesebb-az-altalanos-iskolas-381906> (Letöltés ideje: 2011. 06. 10.)
- VÁRADI MONIKA MÁRIA (2008): Kistelepülések és kisiskolák: közoktatási tapasztalatok a kistérségi társulásokban. In: KOVÁCS KATALIN–SOMLYÓNÉ PFEIL EDIT (szerk.): *Függőben. Közszolgáltatás-szervezés a kistelepülések világában*. KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság, Budapest.
- ZOLNAY JÁNOS (2007): *Kirekesztés, szegregáció és vákuumhelyzet a drávaszögi kistérség iskolakörzeteiben*. eöklk, Budapest.
- ZSUPPÁN ANDRÁS (2007): Kicsengetés I-II-III. *Heti Válasz*, 2007/49, 50, 51. sz. <http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/K7.xml/kisiskola.html> (Letöltés ideje: 2009. 06. 3.)

HERZOG CSILLA – RACSKÓ RÉKA

„MINDENEVŐK-E” A TIZENÉVESEK?

A 14–18 ÉVES TANULÓK MÉDIAMŰVELTSÉG
VIZSGÁLATA A KRITIKUS MÉDIAHASZNÁLAT
VONATKOZÁSÁBAN¹

A folyamatosan megújuló tömegkommunikációs eszközök használata, a tömeges mennyiségben felénk érkező információk kritikus értelmezése mára nem csupán az írni-olvasni tudást, vagy a számítógép felhasználói szintű képességét, hanem a funkcionális-, a digitális-, és a média-írástudást is igényli. A digitális forradalom – a világ digitális térben történő „újraateremtése” és az interaktív használatot biztosító infokommunikációs technológia – új minőséget teremtett. Lehetővé vált az ismeretek – a korábbi terjesztési módszerekhez (beszéd, könyv) képest – hihetetlenül gyors, és alacsony költségű terjesztése, kis területű tárolása, és globális hasznosítása. Másrészt a felhasználó (fogyasztó) nem csupán befogadója az információknak, hanem – az elektronikus hálózatoknak köszönhetően – földrajzi távolságtól függetlenül, időben folyamatosan, akár alakítója, fejlesztője is lehet azoknak, sőt ezt a szerzői, alkotói tevékenységet, akár interaktív módon, közösségben is végezheti.²

Az újmédia térhódítása és sokoldalú használata, a digitális platformok alkalmazása (digitális átállás, e-cinema), az elektronikus szövegek keresése és elérése, a szerzői jogokkal való bánásmód (pl. fájlmegosztó hálózatok), a személyes adatok védelme, a magánélet tiszteletben tartása, továbbá a fiatalok médiával kapcsolatos interaktív tevékenysége olyan mindennapos kommunikációs formák, melyre az oktatásnak is figyelmet kell fordítania. A XXI. századi tudástársadalom

.....
¹ A tanulmány alapját HERZOG CSILLA: „A 14–18 éves tanulók médiaműveltségének vizsgálata” című (a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola PhD képzésének keretein belül készülő) doktori disszertáció alfejezetei képezik.

² MLINARICS JÓZSEF–HORVÁTH NOÉMI: A XXI. század írástudása. Médiaműveltség – Media Literacy. *Felnőttképzés*, 2010/2. szám http://site.nive.hu/folyoiratok/images/stories/Felnottkepzes/2010/2szam/1100213_mlinaricsjosef-horvathnoemi_aXXIIszazadirastuda_utolsó (Letöltés ideje: 2011. 12. 13.)

technológiai környezetének (a való világot kiterjesztő digitális tér, globális, online hálózatok) a fenntartható fejlődés és az életminőség fejlesztése érdekében történő hasznosítása kikényszeríti egy új készség, a médiaműveltség megszerzését.

A MÉDIAMŰVELTSÉG VIZSGÁLAT ELMÉLETI ALAPJAI ÉS A KUTATÁS KÉRDÉSEI

Médiaműveltségen a médiához való hozzáférés, a média és a médiatartalmak különböző aspektusainak megértését és kritikus szemmel való vizsgálatát, valamint a különféle kontextusokban megvalósuló kommunikációra való képességet értjük, ami kiterjed a média valamennyi válfajára. Ennek birtokában képes a befogadó tudatosabban szemlélni azokat a médiaüzeneteket – műsorokat, filmeket, képeket, szövegeket, hangokat és weboldalakat – amelyek a különböző kommunikációs adathordozókon jelennek meg.

Az Európai Bizottság 2009. augusztus 20-i Ajánlásában a következő megállapítás olvasható:

„A médiaműveltség növelése jelentős mértékben hozzájárulhat a versenyképesebb tudásgazdaság, s egyúttal egy befogadóbb információs társadalom megteremtéséhez. A médiaműveltség mára az aktív és teljes körű polgári részvétel egyik elengedhetetlen előfeltétele, amellyel kivédhető vagy mérsékelhető a közösségi életből való kirekesztődés. Nem csak a fiatalabb generációra korlátozódik, hiszen a felnőttek, idősek, szülők, tanárok és médiaszakemberek számára egyaránt nélkülözhetetlen. Az internetnek és a digitális technológiának köszönhetően ma már egyre több európai polgár tudja, hogyan hozhat létre vagy oszthat meg képeket, információkat és tartalmat.”³

Az uniós tagországoknak 2006 végén a témában megtartott nyilvános konzultációja azzal az eredménnyel zárult, hogy Európában jelentős különbségek vannak a médiaműveltséggel kapcsolatos gyakorlatok és a médiaműveltségi szint tekintetében.⁴ Kétségtelen ugyanakkor, hogy a médiaműveltség szintjének felmérésére

³ Az Európai Bizottság Ajánlása egy versenyképesebb audiovizuális és tartalomipar, továbbá egy befogadó tudásalapú társadalom érdekében a digitális környezethez igazodó médiaműveltségről. (2009/625/EK) 2009. 08. 20. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:HU:PDF> (Letöltés ideje: 2011. 12. 13.)

⁴ Összefoglaló a médiaműveltséggel kapcsolatos nyilvános konzultáció eredményeiről: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf (Letöltés ideje: 2011. 12. 13.)

még nem álltak rendelkezésre egyeztetett kritériumok vagy normák, ezek megállapításához szükség volt egy kiterjedt, hosszabb távú kutatásra.⁵

2007 második felében az Európai Bizottság megbízásából készült el a „*A médiaműveltség tendenciái és megközelítési módjai Európában*” című tanulmány, melyben a szerzők felsorolták azokat a tényezőket, amelyek hátráltatják a médiaműveltség európai szintű fejlődését. Megnevezték a közös jövőkép hiányát, azt, hogy európai szinten nem láthatók a nemzeti, regionális és helyi kezdeményezések, továbbá hiányoznak azok az európai hálózatok is, amelyek koordinálnák az uniós tagállamok médiaműveltséggel kapcsolatos törekvéseit.⁶

Az elmúlt években olyan szervezetek támogatták pályázatokkal a médiaműveltség kutatását, mint az UNICEF, az OECD, vagy az Európai Bizottság. Uniós forrása volt annak a 2008. októbertől 2009. júliusig tartó médiaműveltség alapkutatásnak is, melybe 27 európai államot vontak be. A szakemberek a vizsgálat során meghatározták a médiaműveltség struktúráját (1. ábra), kiindulási pontot nyújtva ezzel a további – így a hazánkban is folytatott – kutatásokhoz.

A médiaműveltség szerkezet két alapeleme a külső környezeti és az egyéni tényező. A médiaműveltség legfontosabb külső környezeti tényezői: az adott ország médiaszabályozása, médiaipara, technológiai fejlettsége, és adatvédelemmel kapcsolatos eljárása. Az Európai Bizottság által szponzorált vizsgálat során a kutatók többek között választ kerestek az alábbi kérdésekre: az uniós tagországokban élők számára milyen széles körben biztosított a tömegkommunikációs eszközökhöz való hozzáférés; mennyire támogatja hatályos jogszabályokkal az állam a digitális felzárkózást, az európai szintű harmonizációt; van-e helye a közoktatásban a médiaoktatásnak.

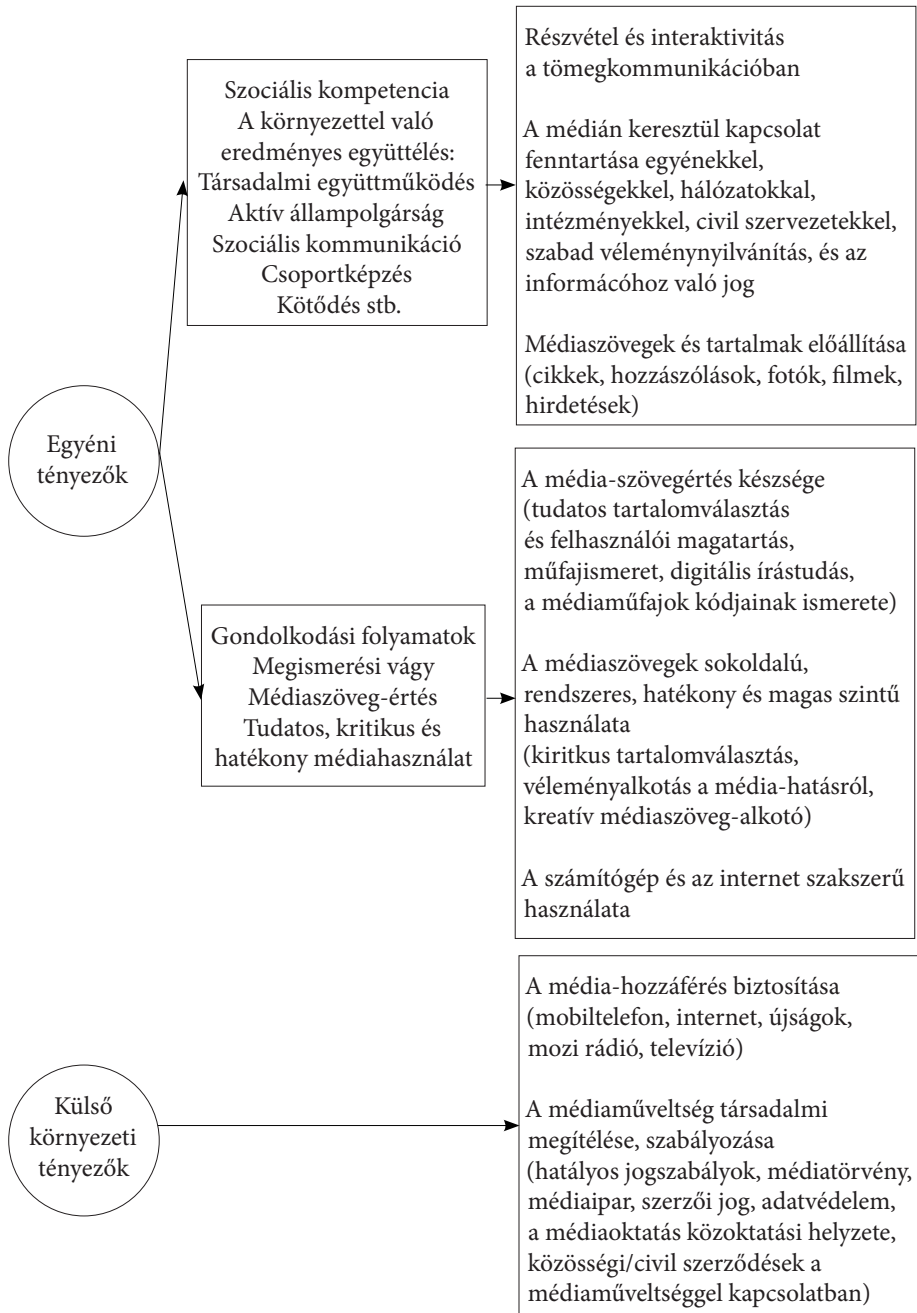
A vizsgálat a médiaműveltség egyéni tényezőire – annak kognitív és szociális dimenzióira – is kiterjedt. A kutatók a nemzetállamok szintjén kívántak adatokat gyűjteni a lakosság médiahasználatáról és médiaszöveg-értéséről, arról, hogy az egyének milyen céllal és tartalommal készítenek médiaszövegeket, és ezek segítik-e a tágabb környezetbe való beilleszkedést, illetve az aktív állampolgárság gyakorlását.⁷

⁵ Az Európai Bizottság Ajánlása egy versenyképesebb audiovizuális és tartalomipar, továbbá egy befogadó tudásalapú társadalom érdekében a digitális környezethez igazodó médiaműveltségről. (2009/625/EK) 2009. 08. 20. (2009/625/EK) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:HU:PDF> (Letöltés ideje: 2011. 12. 13.)

⁶ Media Literacy Study. COM(2007) 833 http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm (Letöltés ideje: 2011. 12. 13.)

⁷ CELOT, PAOLO–LÓPEZ, LUCIA GONZÁLEZ–THOMPSON, NAOMI (2009): *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report* edited by EAVI for the European Commission, Brussels http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_access (Letöltés ideje: 2011. 12. 13.)

1. ábra. A médiaműveltség struktúrája



Az empirikus adatok másodelemzéseiből, továbbá a 27 országból kiválasztott médiaszakemberek által – saját országuk médiaoktatásáról – összeállított anyag, és az általuk kitöltött kérdőívek szolgáltatják azokat az adatbázisokat, amelyek eredményeképpen az Európai Bizottság támogatásával megjelent *„Az európai médiaműveltségi szintek értékelésére vonatkozó kritériumok”* tanulmány (CELOT-LÓPEZ-THOMPSON 2009).

A 2009-es eredmények alapján azt a kijelentést tehetjük, hogy a környezeti faktorok kapcsán – a média-lefedettség terén – az elsők között Finnország, Svédország, Dánia és Luxemburg szerepel. A médiumok alkalmazása révén megvalósuló társadalmi együttműködésben és interaktivitásban az Egyesült Királyság áll az élen, őt követi Finnország, Franciaország, majd Belgium és Hollandia. Ez alatt azt értjük, hogy ezekben az országokban a lakosság a tömegkommunikációban rejlő lehetőségeket sokoldalúan képes használni. Amennyiben a környezeti faktorok mindegyikét figyelembe vesszük, akkor Finnország, Dánia az Egyesült Királyság és Hollandiában adottak leginkább a külső környezeti tényezők (médiaszabályozás, médiapiac, felhasználói hozzáférés stb.) ahhoz, hogy az állampolgárok magasabb szintű médiaműveltségre tegyenek szert (1. táblázat).

Az egyéni tényezők esetében – a tudatos és sokoldalú médiahasználattal kapcsolatos készségek terén – az elsők között a következő országok szerepelnek: Dánia, Luxemburg, Hollandia és Svédország. A médiumokkal kapcsolatos kommunikációs készségek terén (kreatív médiaszöveg-alkotás, véleményalkotás a média feltételezett hatásáról, stb.) az élen járó nemzetállamok Finnország, Dánia és Hollandia (1. táblázat). Összességében nézve a médiaműveltség egyéni tényezőit, akkor Dánia, Luxemburg és Hollandia tekinthetők az Európai Unióban követendőeknek.

Ugyanakkor a táblázat *„Kritikai képességre”* vonatkozó hiányos adataiból az is kiderül, hogy az európai államok médiaműveltség vizsgálata során a kutatóknak egyelőre nem sikerült olyan mutatókat, kritériumokat és normákat kialakítani, amelyek alkalmasak a tudatos és kritikus médiaszöveg-értés vizsgálatára (1. táblázat).

Az első uniós alap kutatás szerint Magyarország – a médiaműveltség becslött értéke alapján – a tagországok alsó harmadában helyezkedik el, annak ellenére, hogy hazánkban iskolarendszerű médiaoktatás folyik.⁸

Jelen tanulmányban ismertetünk egy 2009-ben lefolytatott médiaműveltségre irányuló alap kutatást, amely a 14–18 éves tanulók médiumokkal,

⁸ HARTAI LÁSZLÓ (2010): A médiaműveltségről uniós dimenzióban. GABOS ERIKA (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Kobak Könyvsorozat, Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület 54–61.

1. táblázat. A médiaműveltség környezeti és egyéni faktorai

Ország	Egyéni kompetenciák				Környezeti faktorok			
	Használati készség	Kommunikációs képességek	Kritikai képesség	Total	Média-lefedettség, elérhetőség	Médiaműveltség kontextus	Total környezeti faktorok	Total
EU-27	100	100	0	100	100	100	100	100
Ausztria	124,12	111,4	0	124,12	95,11	91,63	91,4	110,17
Belgium	96,22	62,89	0	96,22	85,65	141,1	117,26	99,26
Bulgária	54,5	72,86	0	54,5	64,23	43	44,72	52,18
Ciprus	67,77	48,63	0	69,77	89,52	43	54,55	59,3
Csehország	101,36	90,31	0	101,36	100,08	42,08	67,02	86,03
Dánia	148,69	131,07	0	148,69	135,09	119,67	126,3	141,93
Észtország	130,24	80,64	0	130,24	112,64	43	65,54	98,76
Finnország	136	142,89	0	136	156,21	157,94	157,2	146,67
Franciaország	110,94	88,28	0	110,94	107,92	155,15	134,84	119,89
Németország	108,55	105,46	0	108,55	91,49	43	55,59	96,44
Görögország	55,76	58,05	0	55,76	64,74	81,98	74,57	63,01
Magyarország	84,84	92,44	0	84,84	69,27	77,27	73,83	77,93
Írország	123,84	79,15	0	123,84	98,29	118,3	109,7	102,48
Olaszország	68,4	57,36	0	68,4	90,15	92,35	93,13	79,03
Lettország	102,96	54,84	0	102,96	83,96	43	53,2	75,52
Litvánia	91,29	45,61	0	91,29	67,96	84,05	76,76	75,04
Luxemburg	148,14	113,46	0	148,14	138,75	43	77,13	117,45
Málta	81,84	78,31	0	81,84	117,82	43,11	75,24	80,76
Hollandia	141,51	138,51	0	141,51	102,73	135,11	121,19	136,69
Lengyelország	78,52	94,52	0	78,52	42,24	63,83	56,44	72,1
Portugália	69,91	97,7	0	69,91	68,76	82,02	76,32	75,37
Románia	38,7	28,16	0	38,7	66,75	59,24	62,47	44,76
Szlovákia	84,25	71,86	0	84,25	66,33	43	45,62	67,62
Szlovénia	102,82	82,37	0	102,82	65,65	43	45,33	78,81
Spanyolország	85,91	63,12	0	85,91	101,91	94,59	97,74	86,37
Svédország	140,12	123,93	0	140,12	148,93	43	81,66	118,89
Egyesült Királyság	130,83	115,6	0	130,83	119,22	171,65	149,1	136,26
Értékhatar	Fokozat	Szín						
130 fölött	haladó							
70-30	közepes							
70 alatt	alapszint							

médiaszövegekkel kapcsolatos tevékenységeit, nézeteit, ismereteit és készségeit, képességeit hivatott feltárni.

Az alap kutatás kiindulópontját „Az európai médiaműveltségi szintek értékelésére vonatkozó kritériumok” című tanulmány adta, és az ebben javasolt médiaműveltség struktúráját vettük figyelembe. Célunk elsősorban annak utána járni, hogy a hazai közoktatásban 2003/2004-től bevezetett Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy mennyiben járul hozzá a tizenévesek legkülönbözőbb szocializációs hatásra kialakuló médiaműveltségéhez.

A dolgozat folytatásában összefoglaljuk a vizsgálat legfontosabb fázisait és röviden ismertetjük a kutatás során alkalmazott mérőeszközöket.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

A médiaműveltség feltárását kvantitatív és kvalitatív módszerekkel folytattuk 2009. február 16. és június 1. között. A kutatás könnyebb áttekinthetősége érdekében a 2. táblázatban foglaltuk össze az általunk meghatározott kutatási célokat és alkalmazott vizsgálati módszereket.

Az empirikus kutatást négy nagyobb vizsgálat keretében bonyolítottuk le. A kutatás *első fázisában* került lebonyolításra az a nagymintás kvantitatív vizsgálat (N=2954), melyben a 14–18 éves tanulók két részmintájával dolgoztunk. Az egyik részmintába azok a tanulók kerültek (N=1961), akiknek a közoktatás biztosította a Mozgóképkultúra és médiaismeret órát, a másik részmintába pedig azok a fiatalok (N=995), akiknek nem volt ilyen órájuk. Ez a két részminta tette lehetővé, hogy empirikus adatok birtokában véleményt tudjunk alkotni a tizenévesek médiaműveltségéről, ugyanakkor felismerhetőkké, és igazolhatóvá válhattak azok az összefüggések, amelyek háttérben az iskolai keretek között folytatott médiaoktatás áll.

A vizsgálatban két saját fejlesztésű kvantitatív mérőeszközt használtunk: a háttérváltozók kutatásához *kérdőíves módszert* (1), a magyar közoktatásban 2003/2004-től bevezetett Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyhoz kapcsolódóan pedig a tudáselemek, ismeretek, készségek, képességek vizsgálatára *papírceruza tesztet* (2) alkalmaztunk.

A médiahasználat kérdőív és a médiaműveltség teszt kitöltésére 2009. május 10. és június 1. között került sor, melynek technikai koordinálását a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat oktató szaktanár végezte. A médiahasználat kérdőív kitöltése 20–25, a médiaműveltség teszt pedig 30–40 percet vett igénybe.

2. táblázat. A 14–18 éves tanulók médiaműveltségének vizsgálata 6 kutatási módszerrel

A vizsgálatok kiterjednek: – a NAT alapján a médiaműveltséghez kapcsolódó készségek/ – a mozgóképeltúra és médiaismeret tárgyi hazai helyzetének feltérképezésére	Vizsgálati módszerek					
	Média-használat kérdőív: 48 feladat (N=2956)	Médiaműveltség teszt: 18 feladat (N=2956)	Fókusz-csoportos megfigyelés (N=107 tanuló; 8 csoport)	Tanulók médiaszövegeinek narratív elemzése (N=60)	Interjú a médiaoktatókkal (N=111)	Hospitálási naplók: Mozgóképkultúra és médiaismeret óra (N=105)
A 14–18 évesek tudatos és kritikus médiahasználatára (célja, módja, mértéke, infrastrukturális háttére, szülői korlátok, szabályok)	összesen: 37 feladat X	összesen: 5 feladat X	X	X	-	-
A 14–18 évesek médiaszöveg-értése, és lényeg-kiemelési készsége, képessége	összesen: 7 feladat X	összesen: 5 feladat X	X	X	-	-
A 14–18 éves tanulók médiához való hozzáállásáról kialakult nézetei	összesen: 2 feladat X		X	-	-	-
A tanulók mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képessége	-	összesen: 3 feladat X	X	X	-	-
A tanulók mozgóképi szövegalkotó kódjainak ismerete	-	összesen: 2 feladat X	X	X	-	-
A tanulók mozgóképi szövegalkotó kódjainak gyakorlati alkalmazása	-	összesen: 3 feladat X	X	X	-	-
A mozgóképeltúra és médiaismeret órák közoktatási gyakorlatának kutatása	összesen: 2 feladat X	-	-	-	X	X

Kutatásunk során Kelet-Magyarország és Pest megye vonatkozásában törekedtünk a szélesebb mintavételre. A mintavétel 11 magyarországi megyében – ebből kilenc kelet-magyarországi – és 53 településen folyt.

A mintavétel során – a települések vonatkozásában – arra törekedtünk, hogy reprezentálni tudjuk a néhány ezer lélekszámmal rendelkező községek, a kis- és nagyvárosok, illetve a megyei jogú városok által fenntartott közoktatási intézmények médiaoktatási gyakorlatát. Ezzel célunk, hogy az itt szerzett adatokból az országos adatokra is következtetni tudjunk.

A kutatás kvantitatív vizsgálatához véletlenszerűen kerültek kiválasztásra a közoktatási intézmények és a 14–18 éves általános és középiskolás tanulók (N=2954). A hazai közoktatásban jellemzően az általános iskola nyolcadik, a középiskola kilencedik, és tizedik évfolyamán foglalkoznak a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyak oktatásával. A vizsgálat során – a médiaoktatás fókuszba állítása mellett – arra törekedtünk, hogy a nemek, az évfolyamok és az iskolatípusok vonatkozásában is sikerüljön az országos reprezentativitást biztosítani.

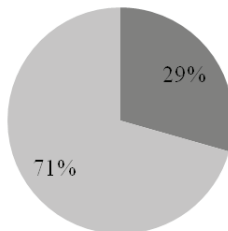
A MINTA JELLEMZÉSE

A minta nagysága 2956 fő, amely nemek tekintetében a véletlenszerű mintakiválasztás következtében nem mondható egyenletesnek, bár hasonló a férfiak (1110 fő; 37,6%) és a nők aránya (1846 fő; 62,4%).

Az oktatás fokát illetően két nagy kategóriát képeztünk, az egyik az általános, a másik a középiskolás tanulók. Az általános iskolás tanulók mintájához az 1995-ben, illetve az ettől később, a középiskolásokhoz az 1993–94, illetve az ettől korábban született tanulók tartoznak. Az általános iskolás tanulók aránya

2.ábra. A minta iskolatípusok szerinti megoszlása

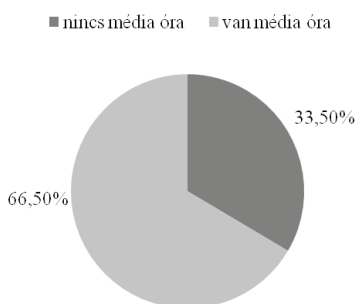
■ általános iskola ■ középiskola



alacsony (869 fő; 29%), míg a középiskolás tanulók aránya magas (2087 fő, 71%), amely annak is köszönhető, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat elsősorban a középiskolában tanulják. Az iskolák további típusok szerinti bontását (gimnázium, szakközépiskola stb.) jelen tanulmány szempontjából nem tartottuk relevánsnak.

Kutatásunk szempontjából az egyik legfontosabb mutató a mozgóképkultúra és médiaismeret tanulók aránya. A tantárgyat tanulók aránya a minta több mint felét teszi ki (1965 fő; 66,5%), míg a nem tanulók aránya ennél kisebb (991 fő; 33,5%).

3. ábra. A minta médiaoktatás szerinti megoszlása



A középiskolások közül a médiaoktatásban részt vevők aránya 1273 fő (64,78%), az általános iskolások 692 fő (35,22%). Az általános iskolások közül 692 főnek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órája (177 fő nem részesül ilyen oktatásban), a középiskolában 1273 főnek (814 fő nem részesül ilyen oktatásban).

A tanulmány folytatásában a saját fejlesztésű médiaműveltség teszt bemutatására vállalkozunk. Ez a mérőeszköz 18 nyílt végű feladatot tartalmazott. A válaszok alapján véleményt alkothattunk a tizenévesek médiaszöveg-értéséről és lényeg-kiemelési készségéről, képességéről, a tanulók tudatos műfaj- és műsorválasztásáról, a médiumok hatásáról kialakult véleményéről, a mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képességükről, illetve az általános –, és középiskolás fiatalok mozgóképpel kapcsolatos szövegalkotó kódok ismeretéről, és ezek gyakorlati alkalmazásáról.

A teszt fejlesztésekor a Nemzeti Alaptantervet vettük kiindulási pontként (202/2007. VII. 13. Korm. rendelet). A feladatok összeállításánál arra törekedtünk, hogy sikerüljön általuk lefedni azokat a tudáselemeket, ismereteket, készségeket és képességeket, amelyek a NAT-ban a Mozgóképkultúra médiaismeret tárgy kapcsán megnevezésre kerültek.

A mérőeszköz fejlesztése előtt – alapul véve a Nemzeti Alaptanterv Mozgó-képkultúra és médiaismeret tárgyra vonatkozó hatályos rendelkezéseit – azok a tudásterületek, tartalmi elemek kerültek meghatározásra, amelyekre a vizsgálat során figyelmet kívántunk fordítani. Ennek összefoglalását közöljük a 3. táblázatban.

3. táblázat. A médiaműveltség vizsgálat tudásterületeinek összefoglaló táblázata

Elemzési szempontok	Média-szövegértés	Alkalmazott médiaműveltség	Tudatos és kritikus médiahasználat
Meghatározás és jellegzetességek	A tanulók életkoruknak megfelelő felkészültséget szerezzenek a különböző – elsősorban audio-vizuális, mozgóképi – médiaszövegekkel kapcsolatban	A tanulók életkoruknak megfelelő felkészültséggel rendelkezzenek a digitális írástudás, azon belül is a mozgóképi írás-, és olvasástudás terén	A tanulók a médiumokkal és a médiaszövegekkel kapcsolatban képesek legyenek önálló és kritikus attitűd kialakítására, továbbá rendszeresen és hatékonyan használják a hagyományosnak tartott, és az új médiumokat.
A médiaműveltség tartalmi elemei	A médiaszövegek formátuma: 1. Nyomtatott forrás 2. Elektronikus forrás (audio, vizuális, audiovizuális) 3. Digitális forrás (internet, számítógépes- és komputerjátékok stb.) 4. Álló és mozgóképi (plakát, fénykép, film)	<i>Átfogó területek:</i> Média- és mozgóképi szövegek rendszerezése. Mozgóképnyelv. A média társadalmi szerepe. Jellegzetes médiaszövegek és műsортípusok. A mozgóképi, az internetes és a digitális tartalmak kezelése, előállítása, a szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazása. Mozgóképi memória.	<i>Átfogó területek:</i> A tanulók tömegkommunikációs eszközökkel való ellátottsága. A tanulók médiahasználatának módja, mértéke, célja és ezek önkritikus értékelése. A tanulók nézetei saját médiahasználatukról. Véleményük a tömegkommunikációs eszközök befolyásoló szerepéről és a médiahatásokról.

3. táblázat (folyt.)

Elemzési szempontok	Média-szövegértés	Alkalmazott médiaműveltség	Tudatos és kritikus médiahasználat
Kognitív folyamatok	Médiaszövegek megfigyelése A tömegkommunikációból szerezhető ismeretek értelmezése. A lényeg kiemelése. A média szövegalkotó kódjainak ismerete.	Digitális írástudás Tájékozódás Értelmezés Elemzés Rendszerezés Problémamegoldás Alkotás	Kritikai gondolkodás Digitális források azonosítása, elérése, kezelése, integrálása, értékelése és szintetizálása.
Kontextus és szituáció	A tanulók ismerjék fel a médiaszövegekben megjelenő kulturális mintákat, továbbá a médiaszövegek befolyásoló, gyakran rejtett érték- és érdekrendszerét. A mozgóképkultúra és médiaismeret órákon kreatív feladatokkal kell lehetőséget adni arra, hogy fejlesszék a tanulók kifejezőkészségét és kifejező kedvét, ezzel segítve őket személyes és árnyalt audiovizuális mondanódjuk megfogalmazásában.	A mozgóképkultúra és médiaoktatás órákon elemzések és az alkotói szerepek gyakoroltatásával fejleszhető a reális énkép. A művészi alkotásokban megnyilvánuló konfliktusok értelmezésével, a valós emberi sorsok átélhető megjelenítésével segíti a toleráns, másokkal szemben empátikus személyiség kialakulását, az életvezetés és az érvényesülés során adódó krízishelyzetek humánus kezelését.	A médiaoktatás során műsorok és más médiaszövegek élményszerű elemzésével, feldolgozásával, önálló és csoportosan végezhető kreatív gyakorlatok segítségével elérhető, hogy a tanulók felismerjék és meg tudják különböztetni pl. a különböző médiaműfajokat, a műsorszolgáltatók tulajdonosi vagy politikai céljait.

A médiaműveltséggel kapcsolatban álló tudásterületek, tartalmi elemek összegyűjtése után megfogalmaztuk azokat a kérdéseket, amelyekre a médiaműveltség teszt eredményei alapján válaszolni akartunk. Ezek a következők:

A médiaszöveg-értés és lényeg-kiemelési készség és képessége vonatkozásában:

1. A tanuló képes-e a közönség médiafogyasztási szokásait tanulmányozni a megadott szempontok alapján?
2. A tanuló képes-e megfigyelni és helyesen értelmezni a filmekben látható emberi viselkedést?
3. A tanuló képes-e a médiaszövegekben felismerni a fontosabb helyszín-, és idő-viszonylatokat?
4. A tanulók képes-e azonosítani a médiaszöveg lényeges információit?

A tudatos és kritikus médiahasználat, műfaj- és műsorválasztás, továbbá a média-befolyásról és média-hatásról kialakult nézetek vonatkozásában:

1. A tanuló tudatos-e a mű-, és műsorválasztásban?
2. A tanuló képes-e beazonosítani a mozgóképi szövegek keletkezésének hátterét és a műsorközlő fél szándékát?
3. A tanuló képes-e a mozgóképi szövegek felismerése után a műsortípus mellett és ellene érvelni?

A mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képességek kapcsán:

1. A tanuló képes-e memóriája segítségével felidézni mozgóképi szövegeket?
2. A tanuló képes-e memóriája segítségével felidézni, és értelmezni a mozgóképi szövegek környezetben megfigyelt kép- és hangkapcsolatokat?

A mozgóképi szövegalkotó kódok ismerete kapcsán:

1. A tanuló képes-e felismerni az elemi mozgóképi szövegalkotó kódokat, kifejezéseket (pl. hollywoodi, giccs, kommersz stb.)?

A mozgóképi szövegalkotó kódok gyakorlati alkalmazása kapcsán:

1. Képes-e a tanuló megtervezni, felépíteni egy elképzelt mozgóképi eseményt (interjú előkészítése, forgatókönyv írása stb.)?
2. Képes-e a tanuló adott témával kapcsolatban önálló kérdésfeltevésre?
3. A tanuló képes-e egyszerű (időben és térben egybefüggő) cselekmények képsorozatokkal történő tagolására, megjelenítésére

A feltett kérdések kapcsán – a szakirodalmi tanulmányok alapján – rendelkezünk néhány előfeltevéssel, amelyek igazolásra vagy elvetésre vártak. Hipotézisünk az, hogy a középiskolai tanulók teszten nyújtott teljesítménye szignifikánsan jobb az általános iskolába járó tanulók eredményénél. Úgy gondoljuk, hogy szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtanak azok a tizenévesek, akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk, mint azok, akiknek nem volt ilyen tanórájuk az iskolában. A teljesítménybeli különbségek főképp a mozgóképi szövegalkotó kódok

ismerete és gyakorlati alkalmazása terén nyilvánulnak meg. Feltétezzük, hogy a lányok szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtanak a fiúknál, és ez a média-szöveg-értés, a lényegkiemelési készségek és képességek esetében erőteljesebben megmutatkozik, mint a mozgóképi memória esetében.

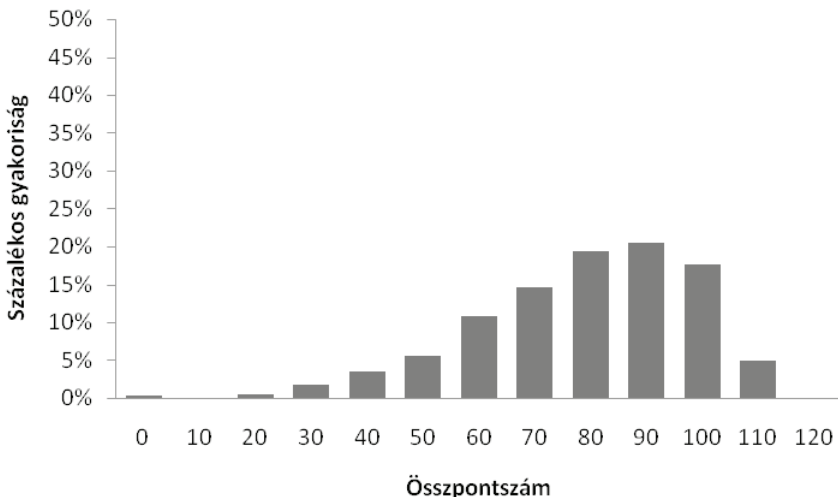
A MÉDIAMŰVELTSÉG TESZT ITEMANALÍZISE

A médiaműveltség-teszt reliabilitásának Cronbach- α értéke 0,95, ami messze-mően teljesíti a tesztől elvárt kritériumot. A legalább 5 itemből álló feladatok mindegyike teljesíti a teszt egészétől elvárható megbízhatósági kritériumot.

A tesztben néhány olyan item van, amelyeknek elhagyása esetén nőne a reliabilitás. Mindegyik esetben csupán kismértékű növekedés figyelhető meg, és általában jellemző, hogy a legkönnyebb, vagyis a legmagasabb megoldottsági mutatóval rendelkező itemek kerültek ebbe a körbe, amelyek esetében nyilván nem volt elvárható komolyabb differenciáló erő. A reliabilitás-elemzés végeredményeként megállapítható, hogy a médiaműveltség-teszt megfelelően, nagy megbízhatósággal mér valamilyen pszichikus konstruktumot.

A tesztfejlesztés során bemutatott előzetes validálási folyamatok alapján a teszt érvényes mérőeszköze a tantervi követelmények és a szakirodalmi bázis alapján médiaműveltségnek nevezhető pszichikus konstruktumnak, összességében tehát

4. ábra. A feladatok összpontszámának megoszlása



empirikusan igazoltuk, hogy tesztünk a médiaműveltségnek egy lehetséges, nagy megbízhatósággal mérő tesztje.

A feladatok átlagpontszáma 74, 39, az átlagos eltérés 15,5. A maximálisan elérhető pontszám 138.

Jelen tanulmány folytatásában azokra az eredményekre fókuszálunk, amelyek a tudatos és kritikus médiahasználat vonatkozásában a közoktatásnak – ezen belül is főképp a médiaoktatásnak – jelenthet támpontokat.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A médiaműveltség teszt 18 feladata közül öt – azaz a 2, 11, 12, 15, 18 számú feladatok – kapcsán nyertünk adatokat a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatáról, műfaj – és műsorválasztásáról továbbá arról is, hogy a tizenévesek milyen véleménnyel, nézetekkel bírnak a média-hatásról, a médiumok befolyásáról.

A tudatos médiahasználat egyik jellemzője, hogy a befogadó reálisan ítéli meg saját médiahasználatának mértékét, célját, továbbá képes mind a médiumokkal, mind pedig a médiaszövegekkel kapcsolatban önálló és kritikus véleményalkotásra. Tudatossága ugyanakkor nem korlátozódik a saját/más személy médiahasználatának kontrolljára, hanem kiterjed a műsorszolgáltató, és műsorok tudatos választására is. Tudatosnak tartjuk továbbá a médiahasználatot akkor is, ha a befogadó képes helyesen azonosítani, és értelmezni a mozgó-, és állókép formájában megjelenített médiaszövegeket.

Mielőtt a médiaműveltség teszt részletesebb ismertetésébe kezdünk, élünk a következő megjegyzéssel: a mérőeszközök fejlesztésére még 2008/2009-ben, a vizsgálatra pedig 2009-ben került sor. Éppen ezért fordulhat elő, hogy a médiaműveltség tesztben megnevezett műsorszolgáltatók a három évvel ezelőtti tulajdonviszonyokat tükrözik, nem pedig a jelenlegit. Az elmúlt években a médiapiacra jelentős átrendeződés történt. Új tulajdonosok új néven folytatják országos műsorszolgáltatói tevékenységüket, de ezek a közelmúltban végbement változások vizsgálatunk szempontjából most nem relevánsak.

A tanulmány folytatásában a tanulók eredményeit feladatonként ismertetjük, keresve azokat az összefüggéseket, és háttérváltozókat, amelyek kapcsolatba hozhatók a diákok médiaműveltség teszten nyújtott teljesítményeivel. A válaszadók feladatonkénti teljesítményét három háttérváltozóval vetjük össze. Ezek a következők: a tanulók neme, a közoktatási intézmény típusa (általános vagy középiskola), és a tanulók mozgóképkultúra médiaismeret oktatásában való részvétele. A kutatási eredmények birtokában tudjuk ugyanis igazolni vagy cáfolni a tizenévesek médiaműveltsége kapcsán megfogalmazott hipotéziseinket. A feladatok

összeállításakor elsőként az iránt érdeklődtünk, hogy a diákok mennyire tudatosak a műsorszolgáltatók megválasztásában, képesek-e megkülönböztetni a közszolgálati és kereskedelmi csatornákat.

2. FELADAT:

Az itt felsorolt rádióállomások közül melyik műsorszolgáltató közszolgálati, és melyik kereskedelmi? Írd be a neveket a táblázat megfelelő helyére!

Sláger, Danubius, Petőfi (MR2), Kossuth (MR1), Juventus rádió

A tudatos médiahasználat egyik jellemzője, hogy a befogadó – esetünkben a rádióműsorok tizenéves hallgatója – képes bizonyos szempontok szerint különbséget tenni műsorszolgáltatók, és médiaszövegek között. Ezen szempont lehet pl. a médiumok tulajdonlása és finanszírozása, a műsorszolgáltatás lokalizálása, illetve a médiaszövegek tartalma, vagy periodicitása is. A teszt jelen feladatában azt vártuk a diákoktól, hogy az általunk megnevezett rádióállomásokat sorolják be a közszolgálati vagy kereskedelmi céllal működtetett műsorszolgáltatók közé. Azok a befogadók, akik képesek felismerni és különbséget tenni a médiumok típusa, a műsorközlő fél szándéka között, azok tudatosabban – a médiahasználat aktuális céljainak (ami lehet az információszerezés, szórakozás, vagy éppen a kommunikáció stb.) megfelelően – választanak a csatornák, és az általuk közölt műsorok, médiaszövegek közül.

A 2. számú feladat öt itemből állt, a maximálisan elérhető pontszám is ennyi volt. Az itemanalízis szerint ez volt a mérőeszköz egyik legerősebb feladata, a megbízhatósági mutató Cronbach- α értéke 0,94. A feladat megoldottsági mutatói jónak mondhatók, a tanulók többségének sikerült megoldania a feladatot. Az adatok alapján azzal a kijelentéssel élhetünk, hogy a tanulók több mint 60%-ának nem okozott nehézséget annak eldöntése, hogy a rádióállomások közszolgálati/kereskedelmi céllal sugározzák adásaikat. A közszolgálati/kereskedelmi besorolással kapcsolatos eredmények ugyanakkor azt is jelzik, hogy a diákok többsége a mindennapokban rendszeres „fogyasztója” ezeknek a médiumoknak, és az általuk közölt médiaszövegeknek.

Nemek

A közszolgálati és kereskedelmi médiumok ismeretét mérő feladat átlagpontszáma a férfiak esetében alacsonyabb 3,78 (átlagos eltérés 1,91), míg a nők magasabb – 3,99 – volt (átlagos eltérés 1,8). A férfiak 62,34%-a, míg a nők 67,68%-a ért el maximális pontszámot.

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulók 81%-a képes volt helyesen besorolni a Kossuth rádiót a közszolgálati rádiók közé, a Petőfit pedig

76%-uk. A különbség szignifikáns ($p < 0,001$). Az eredmények arra utalnak, hogy a tanulók többsége felismeri a két meghatározó közszolgálati csatornát, és szignifikánsan magasabb arányban jelölték meg közszolgálatiként a Kossuth Rádiót. A nemek és a feladat megoldásán elért eredmények között szignifikáns az összefüggés (kontingencia koeff.=0,08, $p < 0,05$), és jellemzően a lány tanulók értek el maximális pontszámot, vélhetően azért, mert a nők érdeklődőbbek az olyan – könnyedebb és szórakoztató – témák iránt, mint a média világa, annak háttere, és működése.

Az iskolatípusok

Az iskolatípusok szerinti keresztábra-vizsgálat eredményeiből megállapíthatjuk, hogy az általános és középiskolás tanulók esetében a maximális pontszámot a középiskolás tanulók jelentősen nagyobb arányban érték el (70,87%, 1479 fő). A feladat átlagpontszáma az általános iskolás tanulók esetében 3,31, míg a középiskolás tanulóknál 4,16. Az általános iskolás tanulók 53,16%-a ért el a feladat megoldása során maximális pontszámot, míg a középiskolás tanulók ennél is magasabb arányban, 70,87%-uk teljesített hibátlanul.

5. ábra. A 2. feladat eredményei az iskolatípusok vonatkozásában

Pontszám	Iskolatípus			
	Általános iskola	%	Középiskola	%
	221	25,43%	235	11,26%
1	34	3,91%	30	1,44%
2	26	2,99%	25	1,20%
3	26	2,99%	58	2,78%
4	100	11,51%	260	12,46%
5	462	53,16%	1479	70,87%
Összesen	869	100,00%	2087	100,00%
N	2956			
Átlag	3,31	66,15%	4,16	83,27
Átlagos eltérés	2,15	43,02	1,64	32,80

Az eredmények alapján tehát azt a kijelentést tehetjük, hogy a közoktatási intézmény típusa és közszolgálati és kereskedelmi műsorszolgáltatókkal kapcsolatos ismereteket mérő feladat eredményei között is szignifikáns az összefüggés (kontingencia-koefficiens 0,128, $p < 0,001$). Tehát élhetünk azzal a kijelentéssel, hogy az életkor tekintetében érettebb tanulók a médiumok típusáról, tulajdonviszonyáról, műsorszolgáltatási céljáról több ismeretanyaggal rendelkeznek, mint a fiatalabbak.

Médiaoktatás

Vizsgálatunk során arra a kérdésre is választ kívántunk adni, hogy tudunk-e különbséget tenni a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat tanuló és nem tanuló tanulók teszten nyújtott teljesítményei között. A médiaoktatásban részt vett tanulók jobban teljesítettek, az átlagpontszámuk 4,01, maximális pontszámot 67,94%-uk ért el, míg azon tanulók, akinek nincs média órájuk magasabb arányban értek el nulla pontot (186 fő, 18,77%).

6. ábra. A 2. feladat eredményei a médiaoktatás vonatkozásában

Pontszám	Mozgóképkultúra és médiaismeret oktatása			
	Nincs média óra	%	Van média óra	%
	186	18,77%	270	13,74%
1	26	2,62%	38	1,93%
2	17	1,72%	34	1,73%
3	37	3,73%	47	2,39%
4	119	12,01%	241	12,26%
5	606	61,15%	1335	67,94%
Összesen	991	100,00%	1965	100,00%
N	2956			
Átlag	3,71	74,52%	4,01	80,27
Átlagos eltérés	1,97	39,37	1,77	35,47

A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat tanuló és nem tanuló ezen feladaton elért teljesítménye között szignifikáns összefüggés mutatható ki. (kontingencia-koefficiens 0,08; $p < 0,001$) Az eredmények háttérben az állhat, hogy a

médiapedagógusok szerint a mozgóképkultúra és médiaismeret órák elsődleges célja segíteni a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatának fejlődését. Ezt a célt olyan gyakorlatokkal kívánják elérni, mint pl. az önálló és csoportmunkában végzett médiaszöveg elemzés, melyet általában a tanórákon megbeszélés és vita követ. Az élményt adó foglalkozások lehetőséget adnak arra, hogy a tizenévesek megismerjék egymás médiahasználattal kapcsolatos gyakorlatát és nézeteit, segítik a tanulók médiumokkal kapcsolatos ismeretszerzését, a műsorszolgáltatók, műsortípusok és médiaműfajok vonatkozásában pedig az önálló, kritikus attitűd kialakítását.

A következő feladatban arra kerestünk választ, hogy a tizenéves diákok képesek-e helyesen értelmezni a filmplakát – mint médiaszöveg – üzenetét, és kapcsolni azt valamilyen mozgóképes műfajjal.

11. FELADAT:

A műfaji jegyekre már a film egyik előzetes reklámja, a filmplakát is utal. Milyen műfajú filmet takarnak az itt látható plakátok? Írd alá!

A feladat megoldása nehéznek bizonyult, annak ellenére, hogy a plakátokon szerepeltek a vizuális szövegértést nagyban segítő filmcímek, tárgyak, objektumok és néhány esetben a szereplők is. A feladat öt itemből állt, a maximálisan elérhető pontszám is öt volt, az itemanalízis alapján a feladat Cronbach- α értéke 0,73.

A 14–18 éves tanulók a mindennapokban főképp a televíziós, rádiós és online médiakampányokból értesülnek az őket érdeklő termékekről, legyen az film, divat, vagy valamilyen technológiai újdonság. Ezek a „beharangozók” rövid, videoklip-szerű reklámfilmek, melyek igazodnak a tizenévesek által kedvelt és figyelemmel követett médiaszöveg tematikákhoz és narratívákhoz, illetve azok vizuális, digitális látványvilágához (pl. akciófilmek, sorozatok, show-műsorok, videojátékok stb.).

Vélhetően a 11. feladatban közölt plakátok – grafikus állóképek – nem keltették fel kellőképpen a tizenévesek érdeklődését, és nem motiválta őket a gondolkodásra, a feladat megoldására. Az alacsony megoldottsági mutató okát tehát főképp abban látjuk, hogy a filmplakát, mint médiaszöveg tartalmának megfigyelése, értelmezése, a lényeges információk kiemelése és a meglévő – filmműfajokra vonatkozó – ismeretek integrálása nem jelentett kihívást a tanulók számára.

Nemek

A feladat megoldottsági eredményei alapján azt mondhatjuk, hogy a válaszadók között – a nemek alapján – alig van különbség, sem a nők, sem pedig a férfiak nem tudtak kimagasló teljesítményt nyújtani. A nők esetében az átlagpontszám 2,61, míg a férfiaknál ennél alacsonyabb, azaz 2,38 volt.

7. ábra. A 11. feladat eredményei a nemek szerinti megoszlásban

Pontszám	Nemek			
	Férfi	%	Nő	%
	274	24,68%	340	18,42%
1	81	7,30%	149	8,07%
2	156	14,05%	263	14,25%
3	236	21,26%	441	23,89%
4	270	24,32%	453	24,54%
5	93	8,38%	200	10,83%
Összesen	1110	100,00%	1846	100,00%
N	2956			
Átlag	2,38	44,76	2,61	52,09
Átlagos eltérés	1,68975807	33,64	1,62688	32,63

A feladaton elért pontszámok részletesebb vizsgálatokor azt látjuk, hogy a nulla és három pontot elérő tanulók aránya szinte azonos, bár a férfiak nagyobb számára jellemző hogy egyáltalán nem, vagy hibásan oldotta meg a feladatot (férfiak 24,7%; 21,3%; nők 18,7%; 23,9%). A film műfajának plakátok alapján történő meghatározása és a nemek között szignifikáns összefüggés igazolható, a kontingencia-koefficiens értéke 0,08 ($p < 0,01$), ami esetünkben azt igazolja, hogy a lány diákok sikeresebbek bizonyultak a filmplakát, mint médiaszöveg értelmezésében és a film műfajának meghatározásában.

Iskolatípus

Az iskolatípusok vonatkozásában azt látjuk, hogy a mozgóképes műfajok felismerését felmérő feladaton az általános iskolás tanulók nyújtottak gyengébb teljesítményt. Részmintájuknál a nulla pontszám elérése jelenik meg legnagyobb arányban (248 fő; 28,54%), de jelentős a középiskolásoknál is (366 fő; 17,54%). Ez esetünkben azt jelenti, hogy a tanulók vagy nem oldották meg a feladatot, vagy hibás választ adtak minden itemre.

A középiskolás tanulók 23,57%-a három, további 27,17%-a négy pontot ért el, míg az általános iskolás részmintánál a három pont aránya magasabb (21,29%; 185 fő). A hibátlanul megoldott feladatok száma egyik iskolatípusnál sem jelentős.

Médiaoktatás

A mozgóképkultúra és médiaoktatás vonatkozásában megállapíthatjuk, hogy azon tanulók, akik részesülnek médiaoktatásban közel hasonló eredményt értek el, mint a nem tanuló társaik. Ennek oka az lehet, hogy a média órákon nem térnek ki az olyan médiaszövegek, mint pl. a köztéri reklámok, az óriásplakátok, az ingyenes szóróanyagok stb., és a nyomtatott, továbbá az elektronikus sajtó médiumfajainak kapcsolatára. Bár a tanulók lépten-nyomon, az otthonukban, az utcákon, és a nyilvános közösségi helyeken is kapcsolatba kerülnek ezekkel a „termékekkel” még sincsenek tudatában ezek hatásával, jelentőségével.

12. FELADAT:

Mi jellemzi a közszolgálati („KÖ”) és a kereskedelmi („KE”) médiumok működését? Tegye! X jelet a megfelelő helyre!⁹

A 12. számú feladatnál arra voltunk kíváncsiak, hogy a tizenéves tanulók be tudják-e azonosítani a közszolgálati, és kereskedelmi műsorszolgáltatók céljait, szándékait, képesek-e a legfőbb különbségek felismerésére, és megnevezésére. Azt vizsgáltuk továbbá, hogy a fiatalok tudnak-e véleményt alkotni azon műsorszolgáltatók tulajdonosi, politikai, vagy üzleti érdekeiről, amelyeket rendszeresen figyelemmel követnek.

A feladat 8 itemből áll, a reliabilitási mutató értéke 0,75, a maximálisan adható pontszám 8.

A tanulók 70,8%-a meg tudta megnevezni, hogy melyik médium működését szabályozza a piaci verseny, míg 66,2%-a határozta meg helyesen, hogy mely médiumnak kell a legszélesebb közönséghez szólnia. A diákok 63,1%-a tudta megnevezni, hogy mely médiatípusnál kulcsfontosságú a reklám, mint kereskedelmi célzatú médiaszöveg, és a tesztet kitöltők 45,1 %-a tudta, hogy melyik műsorszolgáltató hírműsorától számíthatunk pontos tájékoztatásra.

Az eredmények alapján kijelenthetjük, hogy a 14–18 éves tanulók többsége bizonyos kérdésekben nagyfokú tájékozottságról tesz tanúbizonyságot. Ide tartozik például a kereskedelmi média és a piaci verseny kapcsolata, továbbá a közszolgálati műsorszolgáltatás és a pontos tájékoztatás kötelezettsége.

Ugyanakkor nem ennyire egyértelmű a fiatalok számára az a hatályos média-szabályozásban is deklarált cél, miszerint a közszolgálati műsorokban kötelező pl. a különböző vallási, etnikai stb. kisebbségek számára bemutatkozási és megszólalási lehetőséget biztosítani, továbbá az sem, hogy a hazai gyártású műsorszámok

⁹ GYENES ZSOLT–HARTAI LÁSZLÓ–KOZÁK ZSUZSANNA (2004): *Mozgókép és médiaismeret feladatgyűjtemény 1–2*. Korona Kiadó, Budapest.

alkalmasak a nemzeti hagyományok, értékek és kultúra védelmére, erősítésére, a nemzeti identitás megtartására.

A diákok többsége nem ismeri fel azokat a lényeges különbségeket sem, amelyek a műsortípus, és médiaműfajok szerinti összehasonlításban a kereskedelmi és közszolgálati csatornák között megnevezhetők. Nem egyértelmű számukra, hogy a kereskedelmi műsorszolgáltatást csupán néhány műsortípus jellemez, és ezek főképp a szórakoztatás igényét elégítik ki. Ide tartoznak a kívánságműsorok, a reggeli magazinműsorok, a napi sorozatok, a bulvár tartalmú fő műsoridőben adásba kerülő hírháttér műsorok („*infotainment*”), a show-műsorok különböző típusai, és a többségében amerikai gyártású populáris filmek.

Ezzel szemben a közszolgálati műsorszolgáltatást a sokszínű műfaj, és tartalmi kínálat jellemzi. Ezeken a televíziós csatornákon rendszeresen találkozhatunk – akár fő műsoridőben is – a dokumentumfilmek különböző válfajaival (pl. portré, tudományos-ismeretterjesztő film, történelmi dokumentumfilm stb.), napi hírháttér műsorral, magyar, illetve európai gyártású filmalkotásokkal. Lényeges különbség továbbá, hogy a közszolgálati műsorszámokat nem szakítják meg reklámokkal azért, hogy ezzel növeljék a csatorna bevételeit, és az ún. „*védett műsorszámok*”, mint pl. a gyermek- és oktatóműsorok, az egyházi- és vallási műsorok, és etnikai kisebbség számára is biztosított a rendszeres adásidő.

A nemek

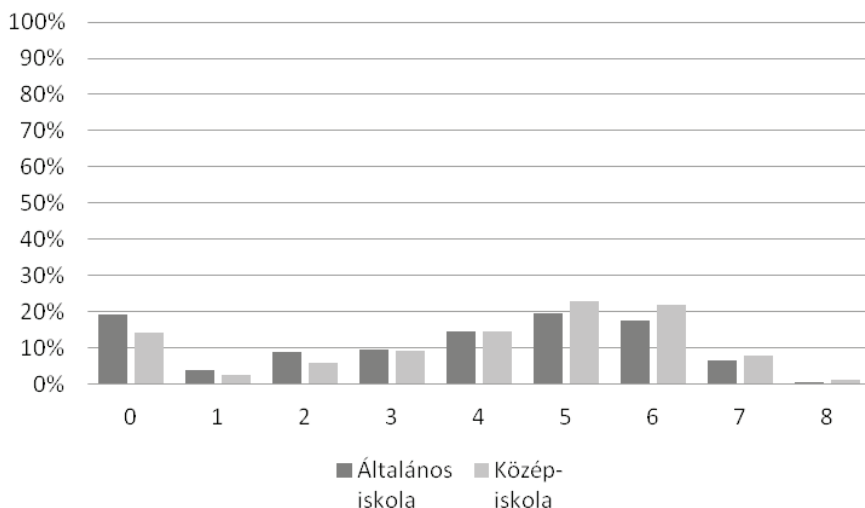
A közszolgálati és a kereskedelmi médiumokról szerzett ismereteket mérő feladat eredményei szerint – a nemek vonatkozásában – a férfiak és a nők teljesítménye között nincs szignifikáns összefüggés, tehát hasonló eredményeket értek el. A maximális pontszámot – mindkét nem esetében – nagyon kevesen érték el. Tehát a nemi hovatartozás és a közszolgálati és kereskedelmi médiumok jellemzőinek ismerete között nem igazolható szignifikáns összefüggés (kontingencia-koefficiens 0,058, $p=0,278$).

Iskolatípus

Az általános és a középiskolai tanulók teljesítményében – a 12. feladatnál – nincs lényeges különbség. A diákok mindkét iskolatípusnál a középmezőnyben végeztek.

Az iskolatípusok és a közszolgálati/kereskedelmi médiumokról meglévő ismereteket mérő feladat között szignifikáns összefüggés van (kontingencia-koeff. 0,10, $p<0,001$). Az eredmények ismeretében tehát kijelenthetjük, hogy a középiskolás, az életkorban is érettebb tanulók több ismeretanyaggal rendelkeznek a műsorszolgáltatók céljairól, szándékairól, a közszolgálati/kereskedelmi műsorszolgáltatás különbségéről. Ennek háttérében valószínűsíthetjük a mindennapos

8. ábra. A 12. feladat iskolatípusok szerinti megoszlása százalékos bontásban



médiahasználat gyakorlatát, az önálló tapasztalat-, és ismeretszerzést, és azt, hogy az iskolában a média órákon is foglalkoznak ezzel a témával.

Médiaoktatás

A médiaoktatás és a 12. számú feladaton elért teljesítmény kapcsolatának vizsgálatakor azt a megállapítást tehetjük, hogy a mozgóképkultúra és médiaoktatásban részt vevő tanulók jobban teljesítettek azoknál (4,10 átlagpontszám), akik nem tanulták ezt a tárgyat (3,62 átlagpontszám). A közszolgálati és a kereskedelmi műsorszolgáltatók jellemzőinek ismeretére vonatkozó feladaton elért eredmények és a médiaoktatás között szignifikáns összefüggést igazoltunk (kontingencia koef. = 0,115, $p < 0,001$), tehát az iskolai keretek között folyó mozgóképkultúra és médiaismeret órák segítik a tudatos és kritikus médiahasználat formálását.

15. FELADAT:

A táblázatban olyan célokat soroltunk fel, amiért a televíziót használni szoktuk. Milyen műsrot választasz, ha szórakozni kívánsz, és melyet, ha információhoz kívánsz jutni? Kapcsold össze a televízió használat célját a televíziós szövegfajttákkal! Egy válasz csak egy helyre írható! Pl. 1. vígjáték; 2. hírek; 3. útifilm; stb.¹⁰

¹⁰ GYENES ZSOLT–HARTAI LÁSZLÓ–KOZÁK ZSUZSANNA (2004): *Mozgókép és médiaismeret feladatgyűjtemény 1–2*. Korona Kiadó, Budapest.

A tudatos és kritikus médiahasználat további jellemzője, hogy a médiaszöveg befogadója úgy választ a médiatartalmak közül, hogy tudja, melyik műsorral, milyen igényét, szükségletét elégíti ki. A 15. feladattal azt vizsgáltuk, hogy a tanulók mennyire tudatosak a médiatartalmak kiválasztásában, meg tudják-e nevezni azokat a televíziós szövegfajtákat, amelyeket bizonyos igény (pl. szórakozás, kalandvág, a romantikus érzelmek) esetén választanak.

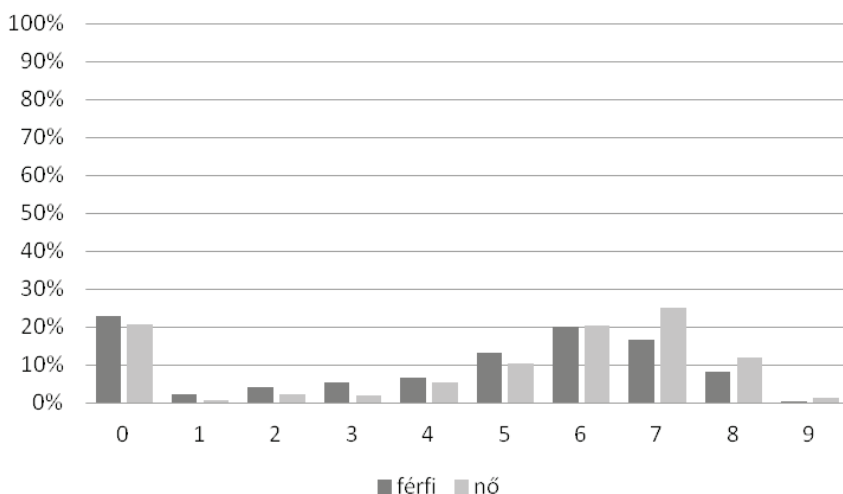
A feladat kilenc itemből állt, a maximálisan adható pontszám is kilenc, a feladat Cronbach- α értéke 0,87.

Az alacsony megoldottsági mutatót azzal magyarázhatjuk, hogy a tanulók egyrészt bonyolultnak találták a feladat megoldását, másrészt nehezen tudtak egyértelmű állást foglalni azzal kapcsolatban, hogy az általunk megadott 14 féle jellegzetes műsортípust, milyen használati célhoz kapcsolják.

A nemek

A nemek vonatkozásában a nők átlagosan (4,89) jobb teljesítményt értek el, mint a férfiak (4,26). A feladat nehéznek bizonyult, amire abból következtethetünk, hogy a maximális pontszámot kevés tanuló érte el. A válaszadók neme és a tudatos médiahasználatot mérő feladat között szignifikáns összefüggést igazoltunk (kontingencia-koeff. 92,61, $p < 0,001$), tehát kijelenthetjük, hogy a lány tanulók tudatosabbak a médiahasználat céljával, és a médiaszövegek hatásával kapcsolatban is.

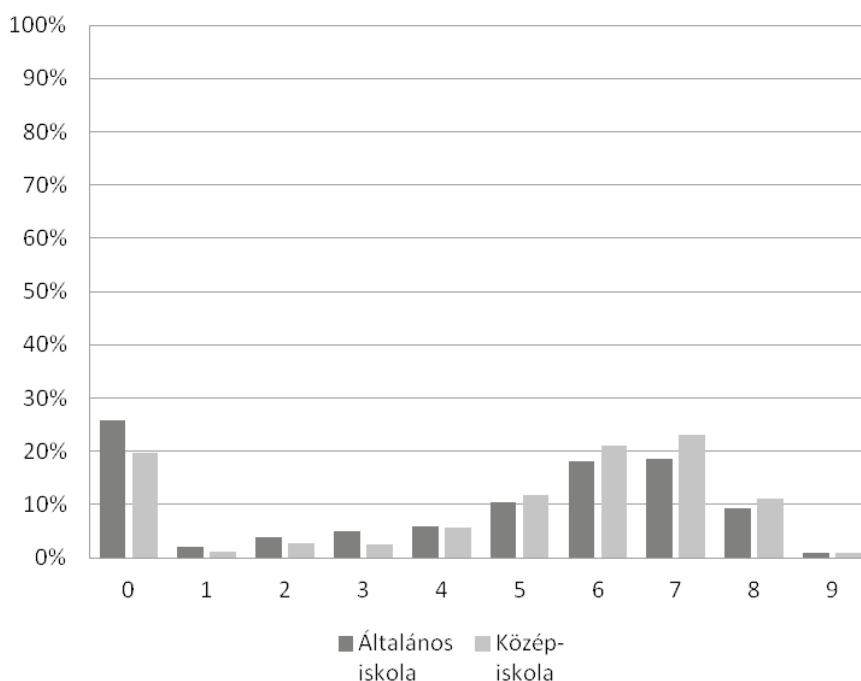
9. ábra. A 15. feladat nemek szerinti megoszlása százalékos bontásban



Iskolatípus

Az iskolatípusok kapcsán megállapíthatjuk, hogy a középiskolás tanulók teljesítménye 6,84 %-kal jobb volt, mint az általános iskolásoké. A feladat megoldottsági szintje az elért részpontszámok alapján jónak mondható, 6 illetve 7 pontot értek el e legtöbben, bár meg kell jegyezni, hogy a nulla pontot elérők aránya is igen magas volt (általános iskola 224 fő; 25,78%, középiskola 411 fő; 19,96%).

10. ábra. A 15. feladat iskolatípusok szerinti megoszlása százalékos bontásban

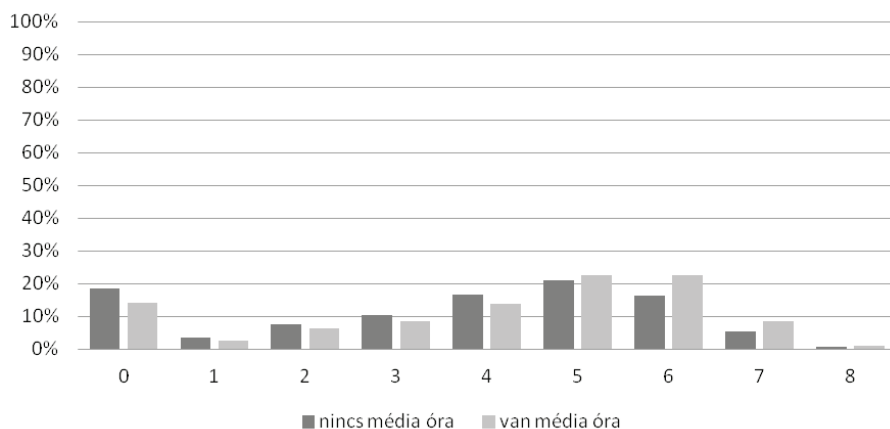


Az iskolatípusok és a feladaton elért pontszám között tehát szignifikáns összefüggést tudunk igazolni (kontingencia-koeff. 0,116; $p < 0,001$), ami azt jelenti, hogy bizonyítható a kapcsolat az életkor és az egyéni igényekhez igazított médiahasználat tudatossága között.

Médiaoktatás

A médiaoktatásban részt vett tanulók magasabb átlagpontszámot (4,72) értek el a feladat megoldása során. A médiaoktatásban való részvétel és a feladat megoldása között szignifikáns összefüggés igazolható (0,076, $p < 0,05$), tehát van kapcsolat a tudatos média- és tartalomválasztás, és az intézményi keretek között folyó médiaoktatás között.

11. ábra. A 15. feladat médiaoktatás szerinti megoszlása százalékos bontásban



18. FELADAT:

Melyik televíziós műsor szereplőit látod a képen? Mi a műfaja? Fogalmazz meg három érvet, amiért érdemes ezt a műsortípust nézni! Írj három érvet a műsortípus ellen is!

A tudatos médiahasználat oly módon is igazolható, ha a befogadó a mozgóképi szöveg felismerése után képes a médiaszöveg mellett, vagy ellene érveket felsorakoztatni. A 18. – nyílt végű – feladatban erre adtunk a tanulóknak lehetőséget.

A feladat 4 itemből állt, és 0,78 volt a megbízhatósági mutatója. A tesztet kitöltők 85,5%-a tudta megnevezni a televíziós műsor pontos nevét, a műfaját pedig a válaszadók 75,7%-a. Az eredmények azt jelzik, hogy a válaszadó tizenévesek 2/3-a figyelemmel kíséri az RTL Klub saját gyártású napi sorozatát, a *Barátok Közt* című műsrot. Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy mindössze a tanulók 46,3%-a tudott egyetlen olyan érvet megnevezni, amiért érdemes nézni a műsrot, míg a többiek egyet sem. Ellenérvek vonatkozásában pedig még ennél is ritkábban látunk példát értékelhető megoldásra. Véleményünk szerint a feladat utolsó itemeinek alacsony megoldottsága azzal magyarázható, hogy a válaszadók elegendőnek

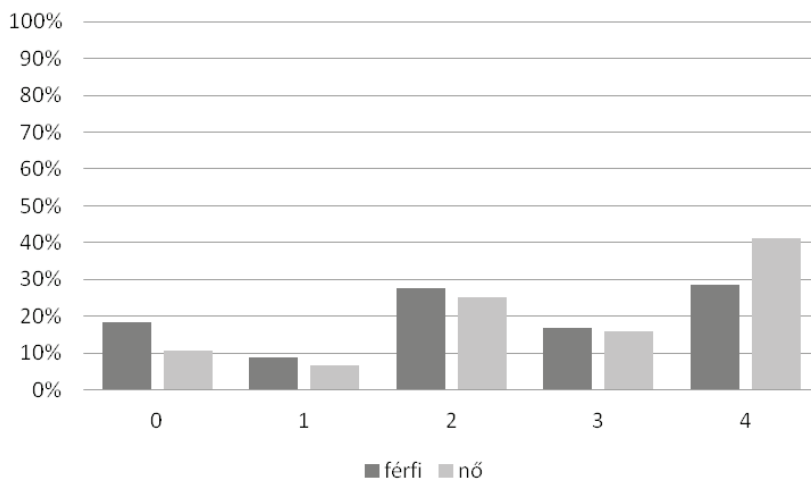
tartották a műsor melletti állásfoglalásukat oly módon jelezni felénk, hogy helyesen megnevezték a műsor címét, de annyira már nem sikerült felkeltenünk a tanulók érdeklődését, hogy érveljenek a műsor mellett/ellene.

Nemek

A feladaton elért átlagpontszámok a nők (átlagpontszám 57,12) esetében jelentősen magasabbak, mint a férfiaknál (átlagpontszám 56,03). Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a televíziós sorozat nézőközönsége elsősorban a nők közül kerül ki, a férfiak más műsortípusokat részesítenek előnyben.

A feladat megoldottsági mutatói alapján megállapíthatjuk, hogy a maximális pontszámot a nők 41,28%-a, míg a férfiak 28,65%-a érte el, a férfiak esetében a 2 pontos eredmény is hasonló arányban jelent meg. A nemek és egy konkrét televíziós műsor felismerése, ismerete között szignifikáns összefüggés igazolható (kontingencia-koeff. 0,146, $p < 0,001$).

12. ábra. A 18. feladat nemek szerinti megoszlása százalékos bontásban



Iskolatípus

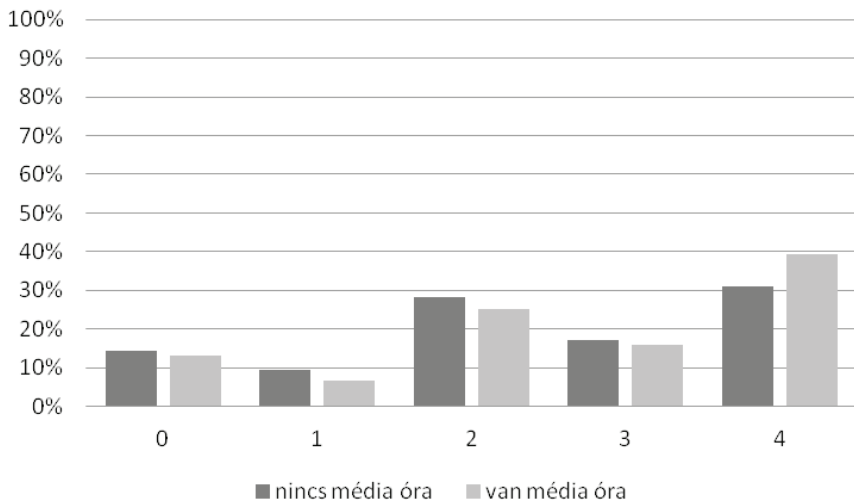
Az iskolatípusok és a feladaton elért eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy az általános és a középiskolások tanulók teljesítménye között nincs jelentős különbség, minden pontszámot arányaiban hasonló százalékban érték el. A maximális pontszám elérésében a középiskolások 10%-kal nagyobb arányban teljesítettek jobban.

Az iskolatípusok és egy konkrét televíziós műsortípus felismerését, megnevezését mérő feladat között szignifikáns összefüggés van (kontingencia-koefficiens 0,10, $p < 0,001$), tehát bizonyítható a kapcsolat a magasabb életkor és a médiahasználat, a médiatartalmakkal kapcsolatos kritikai gondolkodás között.

Médiaoktatás

A médiaoktatásban részt vevők jobb eredményt értek el a feladat megoldása során, ami azt valószínűsíti, hogy a mozgóképkultúra és a médiaismeret órákon foglalkoznak a sorozat, mint médiaműfaj jellemzőivel, akár a narratívák, akár mint a populáris kultúra vonatkozásában.

13. ábra. A 18. feladat médiaoktatás szerinti megoszlása százalékos bontásban



Szignifikáns összefüggés igazolható a feladat megoldása és a médiaoktatás között (kontingencia-koeff. 0,089, $p < 0,001$), tehát van kapcsolat a sorozat, mint médiaszöveg felismerése, továbbá a műfajjal kapcsolatos kritikus véleménynyilvánítás és az iskolai keretek között folyó médiaoktatás között.

ÖSSZEZGÉS

A médiaműveltség teszt feladatainak összeállítása a NAT-ban (202/2007. VII. 13. *Korm. rendelet*) a Mozgóképkultúra médiaismeret tárgy kapcsán megnevezett tudáselemek, ismeretek, készségek és képességek alapján történt. Célunk, hogy empirikus adatokkal rendelkezünk a 14–18 éves tanulók médiaműveltségéről, ugyanakkor az eredmények birtokában igazolni tudjuk azokat az összefüggéseket, amelyek háttérben a médiaoktatás áll.

A 2009-ben lefolytatott alapkutatás eredményei alapján összességében elmondhatjuk, hogy a tizenéves diákok – valószínű a média témának köszönhetően – motiváltak voltak a teszt kitöltésében, és nagyjából jó eredményeket értek el a teszten, függetlenül attól, hogy részesültek-e az iskolában mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásban, vagy sem. Ez azt mutatja, hogy a médiaműveltség egyéni tényezői – pl. a tudatos műsor –, és tartalomválasztás képessége, a médiumok hatékony használata, az önálló és kritikus attitűd – a szocializáció során is eredményesen elsajátíthatók. A kérdés már csak az, hogy van-e teljesítménybeli különbség azon tanulók között, akiknek volt, illetve akiknek nem volt média órájuk.

Jelen tanulmányban a 14–18 éves tanulók médiaműveltség vizsgálatának csupán azon eredményeit közöltük, amelyek a tudatos és kritikus médiahasználattal kapcsolatosak. Az ide tartozó 5 tesztfeladat a média-, és műsorválasztás tudatosságának, a médiahasználat céljának, a médiaszöveg felismerésének és a mellettük/ellenük való érvelésnek a vizsgálatára voltak alkalmasak.

A médiaműveltség teszt válaszadóiról összességében elmondhatjuk, hogy rendszeres média-felhasználók lévén az igénybe vett tartalomszolgáltatókról, és médiaszövegekről képesek önálló és kritikus véleményt alkotni.

A teszt tudatos és kritikus médiahasználatra vonatkozó eredményei azt jelzik, hogy a tesztfeladatokon nyújtott teljesítmények többsége szignifikáns kapcsolatban áll a válaszadók nemével, a tanulók életkorával, és iskolatípusával, továbbá a médiaoktatással is.

Azon feltételezésünk igazolást nyert, miszerint a médiaoktatásban részt vevő tanulók jobb eredményeket értek el, mint azok a tanulók, akiknek nem volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk. Az a hipotézis is eredményekkel alátámasztható, hogy a női válaszadók eredményesebbek férfi válaszadóknál a médiaműfajok és a kritikus médiahasználattal kapcsolatos feladatok vonatkozásában.

Az életkor vonatkozásában is megállapíthatjuk, hogy a középiskolai tanulmányokat folytató 16-18 éves tanulók több ismerettel, tudásanyaggal és a médiahasználat vonatkozásában is fejlettebb készségekkel/képességekkel bírnak, mint az általános iskolába járó 14-15 éves diákok.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatára, a médiumok befolyásáról, és hatásáról vallott nézeteire az oktatás képes hatást gyakorolni, ennek egyik lehetősége a mozgóképkultúra és médiaoktatás óra.

IRODALOM

- 2009/625/EK (2009): Az Európai Bizottság Ajánlása egy versenyképesebb audiovizuális és tartalomipar, továbbá egy befogadó tudásalapú társadalom érdekében a digitális környezethez igazodó médiaműveltségről (2009. 08. 20.)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:HU:PDF>
(Letöltés ideje: 2011. 12. 13.)
- CELOT, PAOLO–LOPEZ, LUCIA GONZALEZ–THOMPSON, NAOMI (2009): Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report edited by EAVI for the European Commission, Brussels. (Az értékelési szempontok a médiaműveltség szintjeinek meghatározásához.) http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_access
(Letöltés ideje: 2011. 12. 13.)
- Commission of the European Communities (COM) 2007 833: Összefoglaló a médiaműveltséggel kapcsolatos nyilvános konzultáció eredményeiről: <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/com/en.pdf> *(Letöltés ideje: 2011. 12. 13.)*
- GYENES ZSOLT–HARTAI LÁSZLÓ–KOZÁK ZSUZSANNA (2004): *Mozgókép és médiaismeret feladatgyűjtemény 1-2*. Korona Kiadó, Budapest.
- HARTAI LÁSZLÓ (2010): A médiaműveltségről uniós dimenzióban. In: GABOS ERIKA (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Kobak Könyvsorozat, Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület. 54–61.
- MLINARICS JÓZSEF–HORVÁTH NOÉMI (2010): A XXI. század írástudása. Médiaműveltség – Media Literacy. *Felnőttképzés*, 2010/2. http://site.nive.hu/folyoiratok/images/stories/Felnottkepzes/2010/2szam/1100213_mlinaricsjosef-horvathnoemi_aXXIIszazadirastudasa_mediamuveltség.pdf *(Letöltés ideje: 2011. 12. 13.)*

JANURIK MÁRTA – JÓZSA KRISZTIÁN

A ZENEI KÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSE ÉS ÖSSZEFÜGGÉSE NÉHÁNY ALAPKÉSZSÉGGEL

A hazai óvodapedagógiai irodalom a zenei nevelést az óvodai nevelés fontos összetevőjének tekinti. Az óvodai nevelési programokban – váltakozó hangsúlyval és elképzelésekkel – mindenütt szerepet kap a zenei nevelés. E programok szinte mindegyikének alapját Kodály zenei nevelési elképzelései jelentik és számtalan alkalommal ismerhetjük fel Forrai Katalin 2000 bevált módszertani ajánlásait. A programok gyakorlati megvalósulásairól, ezek eredményességéről azonban alig vannak vizsgálati eredmények. Nincs tudomásunk olyan hazai empirikus vizsgálatról, amely az óvodai zenei nevelés eredményességét, a zenei képességek fejlődési, fejlesztési lehetőségeit tanulmányozta volna. Ebből kiindulva az volt a célunk, hogy megvizsgáljuk a zenei képességek óvodai fejlesztésének lehetőségeit.

Tanulmányunkban egy zenei hallási képességeket fejlesztő kísérlet eredményeit mutatjuk be. A három hónapos időtartamú, nagycsoportos gyermekek bevonásával megvalósuló program alapját a zenével való napi többszöri találkozás jelenti, éneklés és dalos játékok formájában. A kísérlet nem igényelte zenei végzettségű pedagógus jelenlétét. Arra törekedtünk, hogy a zenei képességek fejlődését minden óvodapedagógus által megvalósítható, egyszerű körülmények között segítsük elő.

A ZENEI KÉPESSÉGEK ÉS FEJLŐDÉSI JELLEMZŐIK

A zenei képességek rendszerezésére a huszadik század folyamán több modell született (pl. ERŐS 1993; GEMBRIS 2002; GORDON 1965; SEASHORE 1919; TURMEZEYNÉ-MÁTH-BALOGH 2005). Az újabb, kognitív pszichológiai szemléletű kutatások a zenei hallásra mint információfeldolgozásra tekintenek. A zenei képesség egy bizonyos fajta kognitív tevékenység, a zenei szekvenciák mentális feldolgozására való képesség (SLOBODA 2005). Megállapítása szerint a zenei képesség

lényegét az jelenti, hogy képesek vagyunk értelmet adni a zenének. A különböző zenei képességmodellek egyik közös jellemzője, hogy a *zenei észlelést* tekintik az összes zenei képesség alapjának. Továbbá a zenei hang tulajdonságai alapján, sok esetben eltérő rendszerezésben, de fontosnak tartják a melódia, ritmus, harmónia, hangszín és hangerő megkülönböztetésével, észlelésével kapcsolatos képességek vizsgálatát. A zenei tevékenység összetettségét hangsúlyozza *Gembris* gyakran hivatkozott modellje, amely meghatározó faktorokként az énekes és hangszeres képességek, érzelmi és zenei tapasztalatok, valamint a zenespecifikus kognitív folyamatok mellett olyan affektív tényezőket is figyelembe vesz, mint a motiváció, a zenei preferenciák, az attitűd, vagy az érdeklődés (GEMBRIS 2002). E modellel a zenei kompetencia megfogalmazásaként is tekinthetünk. A továbbiakban a zenei hangok feldolgozásának fő területeit, a melódia, ritmus, harmónia, hangszín és hangerő észlelésének jellemzőit és óvodáskori fejlődését foglaljuk össze.

A zenei hangok szekvenciális szerveződése a *melódia*. A hangok dallamként való felfogása három összetevőből áll: egyrészt az egymást követő hangok közötti hangmagasság-különbségeknek, másrészt a dallamot alkotó hangok mozgásirányának, a dallam kontúrjának az észleléséből. Harmadrészt a zenei hangok egymáshoz való viszonyának, a zeneelmélet által leírt szabályszerűségek szerinti szerveződésének, a tonalitásnak az észleléséből (TURMEZEYNÉ–BALOGH 2009). *Erős* vizsgálata alapján a melódiahallás igen korán megmutatkozó képesség. Tízéves korig intenzív fejlődés figyelhető meg (ERŐS 1993). Korábbi keresztmetszeti vizsgálatunk eredményei szerint a dallamhallás képessége négy- és nyolcéves kor között szignifikánsan fejlődik; megjegyezzük ugyanakkor, hogy a fejlődés az iskoláskor határán megtorpan, majd második évfolyamon a képesség további fejlődése figyelhető meg. (GÉVAYNÉ 2010). *Erős* összefoglalása alapján a melódiahallással kapcsolatosan a következő néhány összefüggés rajzolódik ki. Egyrészt az óvodai, iskolai dalanyag jellemző vonásai tükröződnek a hallás szerkezetében. Olyan jellemzők, mint például a figyelem, vagy a memória is feltehetően befolyásolja a hallást. Továbbá az éneklési képesség, a hangi adottságok összefüggést mutatnak a melódiahallás fejlődésével (ERŐS 1993).

A ritmus a zenében két önálló szerveződést mutat, a *csoportosítást* és a *metrumot*. A csoportosítás során a kisebb egységek nagyobbakba rendeződnek, amelyek még nagyobb egységekbe szerveződnek. Ily módon egy hierarchikus szerveződés valósul meg. A metrum szintén hierarchikus szerveződés, a ritmus szabályos lüktetése adja (JACKENDOFF–LERDAHL 2006). A *ritmus* iránti fogékonyság igen korán, már újszülött korban is megnyilvánul (WINKLER–HÁDEN–LADINIG–SZILLER–HONING 2009). Hároméves korban a gyermekek egynegyede képes egy ritmus eltapcsolására, ebben az életkorban csak két különböző hosszúságú értéket használnak (MOOG 1968, idézi TURMEZEYNÉ–MÁTH–BALOGH 2005). ERŐS szerint a felező értékek észlelését, az 1:2 ritmusarányt tekinthetjük a

ritmusérzék fejlődésének kezdeteként. *Erős* és munkatársai keresztmetszeti vizsgálatukban tízéves korig gyorsütemű fejlődést tapasztaltak, amely 14 éves korra lelassult (ERŐS 1993). Korábbi kutatásunk alapján négy- és nyolcéves kor között a vizsgált zenei készségek közül a legnagyobb fejlődés – több mint 30%p – a hallás utáni ritmus-megkülönböztetés készségénél tapasztalható (GÉVAYNÉ 2010). *Thackray* a ritmuspercepció összetevőinek faktoranalízis-vizsgálata során megállapította, hogy a ritmikai struktúrák felfogása, memorizálása és egységes egész-ként való felfogása, valamint ezek tudatos analizálása alapvető a ritmus észlelésében (THACKRAY 1969, idézi SHUTER-DYSON 1999).

A *dinamika* és a *hangszín* észlelése egyben a környezet hangjainak felismerését is jelenti, az evolúció során tehát e két képesség fejlettsége a túlélést is szolgálta. Korábbi keresztmetszeti vizsgálatunk e két – nem pusztán zenei észlelési képesség magas fejlettségét mutatja óvodáskorban. A hangerő-megkülönböztetés képességének fejlettsége már középső csoportban 63%p, és ez az érték második évfolyamig semmit nem változott. A zenei képességeteszt feladatai közül a legmagasabb fejlettséget pedig a hangszín-megkülönböztetés képességét vizsgáló feladatban kaptuk; a második osztály teljesítménye ebben a feladatban 83%p (GÉVAYNÉ 2010).

A *harmónia* feldolgozásának kialakulásához vezető első megnyilvánulások a konzonancia, illetve a diszszonancia megkülönböztetése, illetve a konzonancia preferálása. A konzonancia preferálása ZENATTI (1993) munkája alapján ötéves korban jelenik meg. Újabb kutatások szerint azonban sokkal korábbi életkorban, már a csecsemők is előnyben részesítik a konzonáns hangközöket a diszszonáns hangközökkel szemben (SCHELLENBERG–TRAINOR 1996). A szakirodalmi adatok alapján a harmónia észlelése fejlődik legkésőbb. Az iskolai tananyagban alsó tagozatban nem is része a harmóniai fejlesztés. *Turmezeyné* és *Balogh* vizsgálata alapján ennek ellenére csak kevéssel fejletlenebb ez a képesség a dallami és ritmikai képességeknél (TURMEZEYNÉ–BALOGH 2009). *Erős* vizsgálatai szerint a harmóniahallás nem fejlődik olyan gyorsan és spontán módon, mint a dallamhallás (ERŐS 1993). Korábbi keresztmetszeti vizsgálatunkban a középső csoportosok már viszonylag magas, 48%p teljesítményt nyújtottak a harmóniahallás egyik összetevője, az akkord-megkülönböztetés terén, a készség további fejlődése azonban jellemzően a nyolcéves korosztályra tehető (GÉVAYNÉ 2010).

A zenei hangok feldolgozásához kapcsolódó zenei készségek és képességek a hallás utáni megkülönböztetés, és a hallás utáni reprodukció területei mentén négy- és ötéves korban két faktorba különülnek el. A zenei hallás e két összetevője között még második osztályban is közepesnél gyengébb a korreláció. Ez azt jelenti, hogy önmagában az éneklés vagy a ritmustapsolás alapján óvodáskorban semmiképpen sem, de még első-második osztályban sem következtethetünk egyértelműen a zenei képességek általános fejlettségére (GÉVAYNÉ 2010).

A ZENETANULÁS TRANSZFERHATÁSAI

A zenei befogadói és előadói képességek fejlődése önmagában is érték. Azonban a zenei nevelésnek a személyiség fejlődésében játszott fontos szerepe már az ókor óta ismert. Az utóbbi évtizedek empirikus kutatásai a zenetanulás jelentőségére, a zenei képességek és más kognitív képességterületek közötti összefüggésekre, a transzferhatások lehetőségére mutatnak rá gyermekkorban. A zenetanulás és olvasás kapcsolatára vonatkozó eredményeket közöl pl. BABO (2004), ZANUTTO (1997), GARDINER–FOX–KNOWLES–JEFFREY (1996), valamint BULTZLAFF (2000). A transzferhatások kutatásának egy másik területe a zenetanulás, zenei képességek és a matematikai teljesítmény közötti összefüggések vizsgálata. A tanulmányok többsége meggyőző bizonyítékkal szolgál a zenetanulásnak a matematikai eredményességre gyakorolt hatásairól. A matematika és a zenetanulás közötti pozitív példák: óvodáskorban pl. GEOGHEGAN–MITCHELMORE (1996); általános iskolás tanulókra vonatkozóan GARDINER–FOX–KNOWLES–JEFFREY (1996); HALY (2001); ZANUTTO (1997) középiskolások illetve egyetemi hallgatók esetében pl. CHEEK–SMITH (1998), WHITEHEAD (2001). A transzferhatások kutatásának harmadik nagy fejezete a zenetanulás és intelligencia közötti összefüggések vizsgálata. *Kodály* zenei nevelési koncepciója alapján oktatott ének-zenei tagozatos tanulókkal végzett longitudinális vizsgálatában BARKÓCZI–PLÉH (1977) az intelligencia, a kreativitás és a zenei nevelés kapcsolatára mutat rá. Emellett eredményeik alapján a mindennapos zenei nevelés segít leküzdeni a szociális hátrányt. Szintén a zenetanulás és az intelligencia közötti pozitív összefüggést emeli ki LACZÓ (1985) és SCHELLENBERG (2006). A zongoratanulás óvodás gyermekek térbeli képességeinek fejlődésére gyakorolt hatását több vizsgálati eredmény is igazolja (pl. RAUSCHER–ZUPAN 2000). A zene lehetőségeivel a szociális készségek fejlődése is elősegíthető. A szociális készségek zeneterápiás eszközökkel történő jelentős fejlődési lehetőségére vonatkozó eredményeket ismertet ZSOLNAI–JÓZSA (2002, 2003).

Korábbi vizsgálatunk a zenei hallási képességek, illetve az eredményes iskolai tanulás szempontjából nélkülözhetetlen néhány elemi alapkészség összefüggéseinek feltárására irányult négy- és nyolcéves kor között. Eredményeink szerint a zenei képességek jelentős hozzájárulása mutatható ki az elemi alapkészségek általános fejlettségéhez. Regresszió-analízis alapján a DIFER-index összevont mutatójához középső csoportban 14, nagycsoportban pedig már 21%-kal járulnak hozzá a zenei hallási képességek. Az egyes zenei készségek közül a ritmushallás domináns szerepe látható (GÉVAYNÉ 2010; JANURIK–JÓZSA–SZENCZI 2010b).

Első és második osztályban a zenei képességek, valamint a számolási készség, anyanyelvi készségek és az intelligencia fejlettsége között kerestünk kapcsolatot. Vizsgálatunk alapján mind első, mind második évfolyamon a zenei képességek

illetve a számolási készség, olvasás- és helyesíráskészség kapcsolata kimutatható. Az óvodás korosztályokkal összehasonlítva, az iskolás gyermekeknél a zenei képességek erősebb összefüggései láthatók. Figyelemre méltó továbbá, és a zenei képességek korai fejlesztésének jelentőségét támasztja alá az az eredmény, hogy a személyiség állandó jellemzőjeként számon tartott intelligencia hozzájárulása a számolási készséghez a zenei képességek hozzájárulásával csaknem azonos. Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei esetében a zenei hallási képességek fejlettsége erősebb kapcsolatban áll az iskolai tanulás eredményességével (GÉVAYNÉ 2010; JANURIK–JÓZSA–SZENCZI 2010b).

A zenetanulás transzferhatásainak empirikus vizsgálata még nem lezárt terület. További kutatásokra van szükség, amelyek alapján pontosabb képet alkothattunk arról, hogy milyen típusú zenei tevékenységek, a zenetanulás mely összetevői milyen módon járulhatnak hozzá más kognitív készségek és képességek fejlődéséhez, a hatékonyabb tanulás megvalósulásához, az affektív szféra fejlődéséhez.

A ZENEI FEJLESZTŐ KÍSÉRLET

Kísérletünkben arra kerestünk választ, hogy a zenével történő, egész napon átívelő, napjában több alkalommal ismételt, egyenként néhány perces foglalkozás milyen mértékben járulhat hozzá a zenei hallási képességek fejlődéséhez. Programunkkal azt kívántuk elősegíteni, hogy a gyermekek napi rendszerességgel – és naponta többször – részt vegyenek közös éneklésekben, dalosjátékokban. A kötelezően előírt zenei foglalkozásokon kívül minél több alkalommal énekeljenek, tapsoljanak, „játsszák el” a gyermekdalokat. Énekeljenek minél többet, és fejezzék ki mozgással a zenét. A zenei fejlesztő kísérlet megvalósítását átlagos óvodai körülmények között, nem speciálisan zenei képzettségű óvónők közreműködésével terveztük. Azt vizsgáltuk, hogy a fent vázolt, bármely óvodában egyszerű módon megvalósítható, napi rendszerességgel történő zenei foglalkozás hozzájárul-e három hónap alatt a zenei hallási képességek fejlődéséhez. Továbbá a zenei fejlesztés környezetében a DIFER Programcsomag (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára; NAGY–JÓZSA–VIDÁKOVICH–FAZEKASNÉ 2004) segítségével megvizsgáltuk néhány, az eredményes iskolai tanulás szempontjából nélkülözhetetlen elemi alapkészség fejlődési ütemét is. Az ezekkel kapcsolatos eredményeket külön tanulmányban fogjuk elemezni.

A zenei fejlesztés során arra törekedtünk, hogy az éneklés a megszokott és kialakult napirendbe illeszkedjen. Arra kértük a kísérletben részt vevő óvónőket,

hogy keressenek minél több alkalmat az éneklésre. Célunk az volt, hogy legyen naponta legalább nyolc olyan rövidebb-hosszabb lehetőség, amikor a gyermekek énekelnek, dalosjátékokat játszanak. Az óvónők az énekes játékok egy részét előre megtervezték, továbbá arra törekedtek, hogy minél több tevékenységhez spontán módon is kapcsolódjon éneklés. A gyermekekkel közösen változatos játékokat alakítottak ki. Az óvodákban megszokott heti egy zenei foglalkozás alkalmával pedig hetente más-más zenei képesség tudatos fejlesztése történt. A kísérlet megvalósításáról minden óvónővel részletes megbeszélést folytattunk. A zenei kísérlet leírását, a különböző zenei képességek fejlesztésének lehetőségeit néhány fontosabb szempont szerint írásban is összefoglaltuk a kísérletben részt vevő óvónők számára.

Hipotézisek

- A zenei fejlesztő kísérlet eredményeként, a készségfejlődés szempontjából viszonylag rövid idő, három hónap alatt, a kísérleti csoportban a zenei képességek szerény mértékű fejlődésére számítottunk.
- A kontrollcsoporttal kapcsolatos előzetes várakozásunk az volt, hogy valószínűleg nem várható szignifikáns mértékű fejlődés.

Minta

A zenei fejlesztő kísérlet egy vidéki nagyváros, valamint egy kisváros és egy falu óvodáiban, nagycsoportos gyermekek részvételével zajlott. A fejlesztés hatásának vizsgálatára kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztunk. A kísérleti és a kontrollcsoportot az előmérés eredménye és a családi háttérváltozók alapján illesztettük. A minta korcsoportonkénti és nemek szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A fejlesztő kísérlet mintájának elemszáma és nemek szerinti megoszlása

Korosztály	n		Fiú		Lány	
	Kísérlet	Kontroll	Kísérlet	Kontroll	Kísérlet	Kontroll
Nagycsoport	56	56	31	31	25	25

A szülők szociális státusza szerint alkotott részminták összevethetőek, az alapfokú végzettségű, érettségivel rendelkező és diplomás anyák számarányát tekintve nincs szignifikáns különbség a kísérleti és kontrollcsoport között.

Adatfelvétel

Az előmérésre 2009 januárjában, az utómérésre 2009 májusában került sor. A teszt felvétele minden esetben egyéni vizsgálat formájában történt, két vagy – szükség szerint – három részletben. A zenei képességeteszt felvételének időtartama fél óra. A vizsgálat vezetője minden alkalommal meggyőződött arról, hogy a gyermekek tisztában vannak az azonosság-különbözőség fogalmával. A vizsgálatot csak ebben az esetben kezdte el.

Mérőeszköz

A zenei képességek mérésére saját fejlesztésű mérőeszközt alkalmaztunk. A korábbi hazai vizsgálatokhoz hasonlóan, a zenei képességeket a zenei hangok *Moles* által definiált dimenziói alapján csoportosítottuk. Az egyes zenei képességeket vizsgáló feladattípusok meghatározásához ERŐS (1993), TURMEZEYNÉ-MÁTH-BALOGH (2005), valamint TURMEZEYNÉ-BALOGH (2009) munkáját vettük alapul. Zenei képességetesztünkben valamennyi feladat egy-egy zenei készséget, illetve a hangszín- és hangerőfeladat önmagában egy-egy képességet mér. A teszt feladatait két szempontrendszer szerint rendszereztük. Egyrészt *Erős* és munkatársai zenei alapképességmodellje alapján, e képességmodell terminológiáját figyelembe véve a zenét közlő, informatív funkciója felől megközelítve, a zenei alapképességek lehetséges informatív funkciói közül a *zenei hallás képességeit* vizsgáltuk. A vizsgált zenei hallási képességek a következők: dallamhallás; harmóniahallás; ritmushallás; hangszínhallás. Másrészt TURMEZEYNÉ-MÁTH-BALOGH (2005) vizsgálatából merítve, illetve azt továbbgondolva a zenei hallás készségeit és képességeit egy másik szempont szerint is rendszereztük. Ezek alapján zenei képességetesztünkben megkülönböztettük a zenei hallás képességeinek *implicit* – a felismeréshez, megkülönböztetéshez kapcsolódó – szintjét, valamint *explicit* – a zenei halláshoz kapcsolható produktív, vagy reprodukzív – szintjét. Eredményeinket a fenti rendszerezés alapján és a zenei hallás képességeit egységes egésként tekintve is megvizsgáltuk. A zenei hallás képességeit egységes egésznek tekintve *zenei hallási képességekről* beszélünk. Zenei képességetesztünk normaorientált mérőeszköz.

A teszt első részét a *hallás utáni megkülönböztetés feladatai* alkotják. A hallás utáni megkülönböztetést – a zenei hallás implicit szintjét – összesen 34 itemet tartalmazó, CD felvételen rögzített nyolc feladat segítségével vizsgáltuk. A feladatok mindegyike – az ilyen típusú tesztekhez hasonlóan – az azonosságok, illetve különbségek felismerését kéri. A képességeteszt *második része* a zenei hallási képességek *explicit szintjét*, a *hallás utáni reprodukciót* vizsgálja. Az éneklés és ritmustapsolás készségeinek fejlettségét három feladat méri. Az első résszel ellentétben a vizsgálat nem hangfelvétel segítségével történt, az éneklési, illetve ritmustapsolás feladatokat a vizsgálat vezetője mutatta be. A második rész 33 itemet

tartalmaz. A zenei képességetestnek az elő- és utómérés alkalmával kapott megbízhatóságát a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A zenei képességetest megbízhatósága (Cronbach- α)

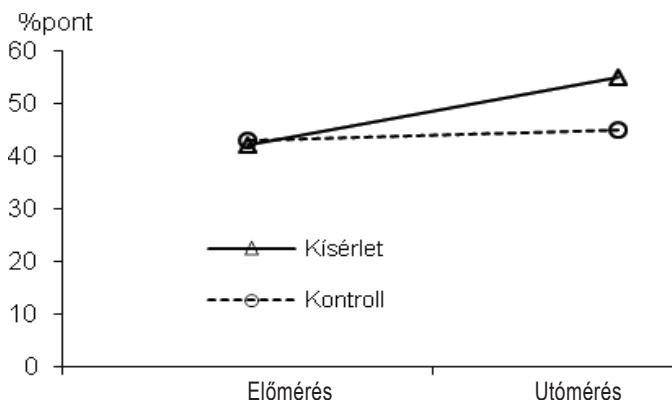
Teszt, részteszt, a zenei hallás képességei	Itemek száma	Cronbach- α	
		előmérés	utómérés
Hallás utáni meg- különböztetés – implicit szint	34	0,84	0,72
Hallás utáni reprodukció – explicit szint	33	0,90	0,91
Dallamhallás	37	0,83	0,88
Harmóniahallás	11	0,68	0,59
Ritmushallás	14	0,65	0,75
Hangszínhallás	5	0,50	0,47
Teljes teszt	67	0,83	0,87

EREDMÉNYEK

A kísérlet kezdetekor nem volt szignifikáns különbség a kísérleti és a kontrollcsoport fejlettsége között. Az utómérés alkalmával a zenei hallási képességek jelentős fejlődése látható. A zenei hallási képességek összevont fejlettségi mutatója, amely a kísérleti csoportban 55%p, szignifikánsan magasabb fejlettséget jelez a kontrollcsoport 45%p értékével szemben (1. ábra).

A zenei hallási képességeknek az elő- és utómérés alkalmával mért átlagos fejlettségét, szórásértékeit, valamint szignifikanciáját a 3. táblázat mutatja. A zenei hallás két szintje szerinti vizsgálat alapján a zenei fejlesztés – kísérletünk során alkalmazott, hangsúlyozottan egyszerű – módszerei inkább a reprodukzív készségek fejlődéséhez járultak hozzá. A kísérleti csoportnak a kontrollcsoporthoz képest szignifikánsan magasabb fejlettsége mutatható ki a zenei hallás explicit szintje – a hallás utáni éneklés és ritmustapsolás készségei – tekintetében. A kísérletben részt vevő gyermekek átlagos fejlettsége 20%p-ot növekedett, ezzel szemben a kontrollcsoportnál nem tapasztalható fejlődés. A zenei hallás implicit

1 ábra. A zenei hallási képességek fejlődése a kísérleti és a kontrollcsoportban



szintje – a hallás utáni megkülönböztetéshez sorolható készség- és képességegyüttes – mindkét csoportban szignifikáns mértékben fejlődött, az utómérés alkalmával azonban a két részminta között nem volt szignifikáns különbség (3. táblázat).

Az utómérés alkalmával két, korábbi zenei képességvizsgálatunk alapján szoros összetartozást mutató zenei hallási képesség, a melódia- valamint a ritmushallás szignifikánsan magasabb fejlettsége mutatható ki a kísérleti csoportban. Az előmérés eredményeivel összevetve utóméréskor a melódiahallás 13%p, valamint a ritmushallás 15%p fejlődése látható. A zenei fejlesztés eredményeként a kísérleti csoport fejlettsége a melódiahallás esetében 10%p-tal, a ritmushallásnál pedig 17%p-tal haladja meg a kontrollcsoport fejlettségi mutatóit. A harmónia- és a hangszínhallás fejlettségében a két részminta között nincs szignifikáns különbség (3. táblázat).

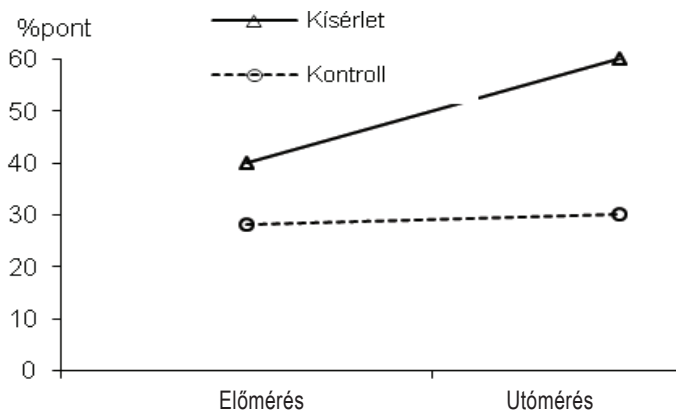
A Cohen-féle kísérleti hatásméret a zenei hallás explicit szintje ($d = 0,95$), a melódia- ($d = 0,85$) és ritmushallás ($d = 0,67$) jelentős fejlődését jelzi. A zenei hallási képességek összevont mutatójának fejlődésére kimutatott hatásméret ($d = 0,90$) szintén a kísérleti csoport jelentős fejlődésére utal.

A továbbiakban a zenei hallás explicit szintjéhez tartozó, szignifikáns fejlődést mutató zenei készségek kísérleti időszakban történt fejlődését elemezzük. A 2. ábra a ritmuspapsolás fejlődési ütemét mutatja a kísérleti, illetve a kontrollcsoportban. A ritmuspapsolás készségének a kísérleti csoportban kimutatott 20%p-os szignifikáns fejlődése mellett, a kontrollcsoportban három hónap alatt nem következett be fejlődés.

3. táblázat. A zenei hallási képességek fejlettsége a kísérleti és a kontrollcsoportban az előmérés során (%p)

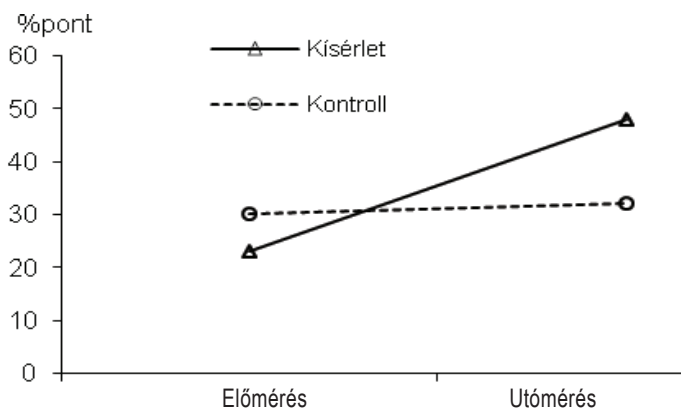
Összetevők	Mérés	Kísérlet %p n=56		Kontroll %p n=56		Levene F	p	kétmintás t/d-próba	p
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
Implicit szint	Előmérés	54	14	51	13	0,01	n.s.	1,17	n.s.
	Utómérés	61	13	60	11	1,96	n.s.	0,55	n.s.
Explicit szint	Előmérés	27	16	31	23	10,79	0,001	-1,50	n.s.
	Utómérés	47	19	30	21	0,58	n.s.	4,34	0,001
Melódiahallás	Előmérés	38	11	40	13	2,46	n.s.	-0,87	n.s.
	Utómérés	51	16	41	14	1,27	n.s.	3,31	0,001
Ritmushallás	Előmérés	44	19	40	16	2,43	n.s.	1,19	n.s.
	Utómérés	59	22	42	21	0,35	n.s.	4,09	0,001
Harmóniahallás	Előmérés	44	20	43	17	0,99	n.s.	0,22	n.s.
	Utómérés	55	23	49	19	4,87	0,02	1,69	n.s.
Hangszínhallás	Előmérés	65	22	61	19	3,66	n.s.	0,91	n.s.
	Utómérés	69	23	67	27	0,90	n.s.	0,46	n.s.
Zenei hallási képességek	Előmérés	42	10	43	11	0,16	n.s.	-0,72	n.s.
	Utómérés	55	12	45	10	2,48	n.s.	3,77	0,001

2. ábra. A ritmustapsolás fejlődése a kísérleti és a kontrollcsoportban



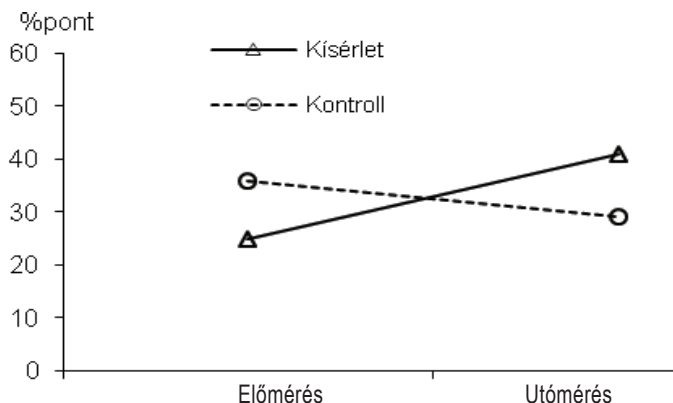
A hangközéneklés készsége a kísérleti csoportban 25%p-ot fejlődött, amíg a kontrollcsoportnak mindössze 2%p fejlődése látható (3. ábra).

3. ábra. A hangközéneklés fejlődése a kísérleti és a kontrollcsoportban



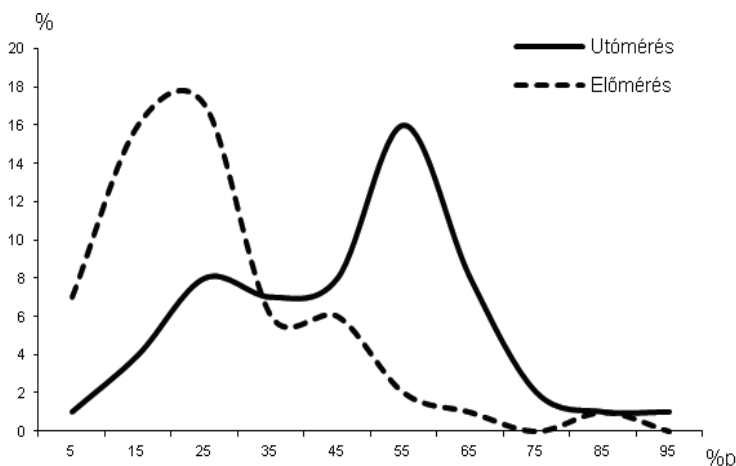
A dallaméneklés fejlődése a kísérleti csoportban 16%p, a kontrollcsoportban nem mutatható ki fejlődés (4. ábra).

4. ábra. A dallaméneklés fejlődése a kísérleti és a kontrollcsoportban



A zenei hallás explicit szintjének jelentős fejlődését mutatja a kísérleti csoport elő- illetve utómérés alkalmával kapott eloszlásgörbéje. Az előméréskor a kísérleti csoportban 32%, illetve 34% volt azoknak a nagycsoportosoknak az aránya, akik 10%p és 20%p között, illetve 20%p és 30%p között teljesítettek. Az utóméréskor széthúzódnóbb eloszlásgörbét kaptunk. A fejlődés eredményeképpen jelentősen kevesebb azoknak az aránya, akik 10%p és 30%p közötti teljesítményt nyújtottak. Az eloszlásgörbe maximuma 60%p-nál van. A második méréskor a kísérletben részt vevő nagycsoportosok 55%-a teljesített 30 és 60%p között. Továbbá amíg az

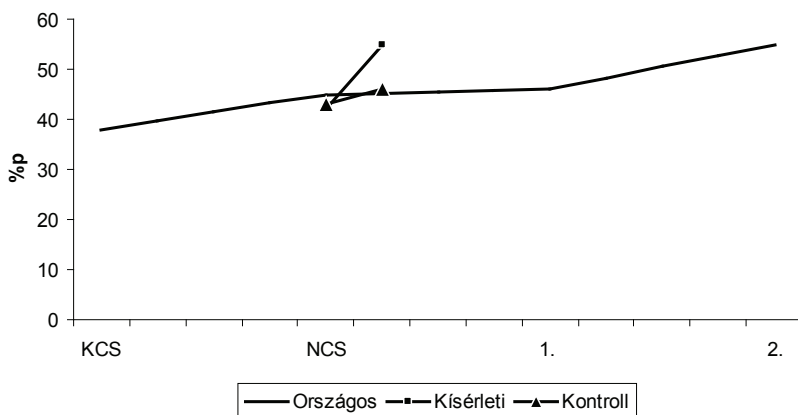
5. ábra. A kísérleti csoport explicit szintre kapott eloszlásgörbéje az elő- és utómérés alapján



előmérés alkalmával a gyermekeknek mindössze 7%-a nyújtott 60%p feletti teljesítményt, addig az utóméréskor ez az arány 24%. A 80 és 90%p-ot meghaladó fejlettségi szintet elérők száma a zenei hallás explicit szintjén azonban mindkét mérés alkalmával minimális (5. ábra).

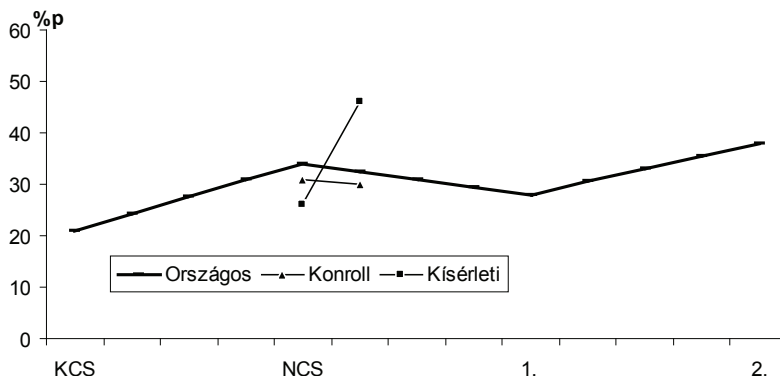
Kísérletünk utóméréskor kapott eredményeit összevetettük korábbi, azonos mérőeszkőzzel folytatott keresztmetszeti zenei képességvizsgálatunk (GÉVAYNÉ 2010; JANURIK–JÓZSA–SZENCZI 2010a) fejlettségi mutatóival. A 6. ábra alapján a zenei hallási képességek általános fejlettsége – a kísérleti csoport 55%p értéke – a második évfolyamos tanulók átlagos fejlettségével mérhető össze (55%p).

6. ábra. Keresztmetszeti vizsgálatunk fejlődési mutatói, valamint a kísérleti és kontrollcsoport fejlődése – zenei hallási képességek összevont mutatója



A zenei hallás explicit szintjéhez kapcsolható éneklési és ritmustapsolási készségek fejlettsége a kísérleti csoportban szignifikánsan meghaladja a második évfolyamos tanulók átlagát. Amíg korábbi vizsgálatunk alapján a második évfolyamos tanulók fejlettségi mutatója 38%p, addig a kísérleti csoportban kapott érték 46%p (7. ábra).

7. ábra. Keresztmetszeti vizsgálatunk fejlődési mutatói, valamint a kísérleti és a kontrollcsoport fejlődése – explicit szint



ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a zenei hallási képességek fejlesztési lehetőségeit vizsgáltuk. A nagycsoportos óvodás gyermekek bevonásával folytatott három hónapos zenei fejlesztés a képességfejlődés szempontjából viszonylag rövid időtartamnak számít. A fejlesztés módszerei a mindennapi óvodai gyakorlatban alkalmazható elemekből állnak. Kísérletünkben arra kerestünk választ, hogyan járul hozzá a korai zenei képességek fejlődéséhez a zenei tevékenységek középpontba helyezése, az egész napot átfogó zenei légkör kialakítása. Egy, hangsúlyozottan egyszerű eszközökkel történő, bármely óvodában megvalósítható zenei fejlesztés lehetőségeit kívántuk megvizsgálni.

Kísérletünk eredményei alapján óvodáskorban, egyszerű módszerekkel, a zenei hallási képességek már három hónap alatt *jelentős mértékben fejleszthetők*. A zenei hallási képességek összevont mutatója a kísérleti csoportban 13%p fejlődést jelez. Az alkalmazott módszerek elsősorban a reprodukív készségek fejlődéséhez járultak hozzá. Amíg a kísérleti csoportban a zenei hallás explicit szintje 20%p fejlődést mutat, addig a kontrollcsoportban nem történt ezen a téren fejlődés. Az explicit szintet alkotó készségek közül a hangközéneklés 25%p, a dallameklés 16%p, illetve a ritmustapsolás 20%p fejlődése tapasztalható.

A zenei hallás implicit szintjéhez kapcsolódó készség- és képesség-együttes mindkét csoportban, azonos, szignifikáns mértékben, 9%p-ot fejlődött. Korábbi, azonos mérőeszközzel folytatott keresztmetszeti vizsgálatunk januárban történt

mérései alapján középső és nagycsoport között nem mutattunk ki fejlődést a hallás utáni megkülönböztetés zenei készségeinek területén (GÉVAYNÉ 2010; JANURIK–JÓZSA–SZENCZI 2010b). Kísérletünk májusi utómérései korábbi vizsgálatunk eredményeit egészítik ki. A mindkét részmintában három hónap alatt megjelenő szignifikáns fejlődés az óvodai év további hónapjai során bekövetkező fogalmi fejlődésre is utalhat, amely a zenei információk feldolgozásához is hozzájárul. A hallás utáni megkülönböztetés feladatainak elvégzése során az „azonosság-különbség” zenére vonatkoztatott fogalmának ismerete mellett néhány további fogalom fejlődésére, illetve a zenei információk feldolgozásához kapcsolódó használatára is szükség van. Ilyenek például a „gyors-lassú”, vagy a „halkabb-hangosabb” „magasabb-mélyebb” fogalmi.

Korábbi keresztmetszeti vizsgálatunk arra is rámutat, hogy a hallás utáni megkülönböztetés és a – részben a motoros készségek és mozgáskoordináció fejlettségétől függő – hallás utáni reprodukció (éneklés és ritmustapsolás) között óvodáskorban nincs kapcsolat. A faktoranalízis eredményei alátámasztják, hogy kezdetben e két képességtérület nem függ össze egymással. A két terület közötti korreláció még második évfolyamon is csak közepesen gyengébb összefüggést mutat. Kísérletünk eredményei azt erősítik meg, hogy a zenei észlelés e két területe elkülönülten fejleszthető. Az alkalmazott, főként éneklésen és dalosjátékokon alapuló zenei fejlesztés a *reprodukciós készségek* jelentős fejlődését nyújtotta, azonban a hallás utáni megkülönböztetés nem lépett túl a spontán fejlődés határain.

Rövid időtartamú, mindössze három hónapos kísérletünk a zenei képességek óvodáskorban történő fejleszthetőségére, a *korai fejlesztés lehetőségére és jelentőségére* hívja fel a figyelmet. A kísérleti csoport mutatói messze meghaladják a spontán fejlődés mértékét. Más művészeti területekkel összehasonlítva talán a zenei képességekkel kapcsolatosan a legáltalánosabban elterjedt az a nézet, amely szerint a zenei képességek fejlődése nagymértékben az adottságok által meghatározott. Természetesen a magas színvonalú művészi teljesítményekhez magasan fejlett zenei készségek és képességek összehangolt működése szükséges. A fejlődés lehetőségeinek taglalásakor nem tekinthetünk el az adottságok, illetve a környezet szerepétől, amelyek hatásait empirikus kutatások vizsgálják. A zenei tevékenység összetettségéből adódóan azonban az öröklődés, a veleszületett adottságok szerepének meghatározására törekvő empirikus kutatási eredmények igen eltérőek. EDWIN GORDON (1971) véleménye szerint a veleszületett képességek határozzák meg azt a szintet, amelyet képesek vagyunk elérni. Ugyanakkor a lehetőségek kiaknázásában nagy szerepet kaphat a környezet, illetve a zenei nevelés. Az adottságok mellett szintén a tanulás, a környezet, valamint az érdeklődés és a tanulásra való hajlandóság szerepét hangsúlyozza SLOBODA (1994). Eredményeink azt mutatják, hogy a korai zenei fejlesztés nagymértékben hozzájárulhat a zenei képességeknek az adottságokon alapuló minél teljesebb kibontakozásához.

Kísérletünket első lépésnek szántuk. További vizsgálatokra, hosszabb időtartamú fejlesztő kísérletre van szükség annak érdekében, hogy megtaláljuk azokat a – lehetőség szerint egyszerű és széles körben alkalmazható – eszközöket, amelyek segítségével a hallás utáni feldolgozás zenei készségei és képességei minél több területen eredményesen fejlődhetnek. A transzferhatás-vizsgálatok, ehhez kapcsolódóan korábbi összefüggés-vizsgálatunk, a zenei képességek és más kognitív területek közötti összefüggésre hívják fel a figyelmet. Pedagógiai szempontból fontos feladat a tanulás hatékonyságát segítő lehetőségek feltárása, így a zenei képességek fejlődésének és a kognitív teljesítményhez való hozzájárulásának pontosabb megismerése. A zenei képességek fejlődése, fejlesztése – más készség- és képességfejlesztő módszerek mellett – alternatív lehetőséget jelenthet az iskolai tanulásra történő felkészülésben.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az OTKA K83850 pályázat támogatásával valósulnak meg. Elkészítése során felhasználtuk az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport infrastruktúráját.

IRODALOM

- BABO, G. B. (2004): The relationship between instrumental music participation and standard-ized assessment achievement of middle school students. *Research Studies in Music Education*, 22. 14–26.
- BARKÓCZI ILONA–PLÉH CSABA (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet – Bács megyei Lapkiadó Vállalat, Kecskemét.
- BULTZLAFF, R. (2000): Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34. 3–4. 167–178.
- CHEEK, J. M.–SMITH, L. R. (1999): Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, 34. 759–762.
- ERŐS ISTVÁNNÉ (1993): *Zenei alapképesség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FORRAI KATALIN (2000): Ének az óvodában. 13. Editio Musica, Budapest.
- GARDINER, M. F.–FOX, A.–KNOWLES, F.–JEFFREY, D. (1996): Learning improved by arts training. *Nature*, 381. 284.
- GEMBRIS, H. (2002): The development of musical ability. In: COLWELL, R.–RICHARDSON, C. (szerk.): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press, New York. 487–509.
- GEOGHEGAN, N.–MITCHELMORE, M. (1996): Possible effect of early childhood music on mathematical achievement. *Journal for Australian Research in Early Childhood*, 1. 55–64.

- GÉVAYNÉ JANURIK MÁRTA (2010): *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- GORDON, E. E. (1971): *The Psychology of Music Teaching*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- HALEY, J. (2001): The relationship between instrumental music instruction and academic achievement in fourth grade students. Doctoral Dissertation, Pace University, *Dissertation Abstracts International*, 62. (09), 2969A.
- JACKENDOFF, R.–LERDAHL, F. (2006): The capacity for music: what is it and what's special about it? *Cognition*, 100. 1. 33–72.
- JANURIK, M.–JÓZSA, K.–SZENCZI, B. (2010a): *Relationships between musical abilities and basic skills essential for school-based learning at the age of 4 and 5*. Conference paper, EARLI-SIG-5 Meeting „Learning and Development in Early Childhood” Lucerne, Switzerland. August 23–25.
- JANURIK, M.–JÓZSA, K.–SZENCZI, B. (2010b): *Development of musical abilities between ages 4 and 7*. Conference paper, EARLI-SIG-5 Meeting „Learning and Development in Early Childhood” Lucerne, Switzerland. August 23–25.
- LACZÓ, Z. (1985): The non-musical outcomes of music education: influence on intelligence? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 85. 109–118.
- MOOG, H. (1968): *Das Musikerleben von Kindern von fünf bis zehn Jahren*. Lang, Frankfurt.
- NAGY JÓZSEF–JÓZSA KRISZTIÁN–VIDÁKOVICH TIBOR–FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2004): DIFER Programcsomag: *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- RAUSCHER, F. H.–ZUPAN, M. A. (2000): Classroom keyboard instructions improve kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15. 215–228.
- SHELLENBERG, E. G. (2006): Long term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98. 2. sz. 457–468.
- SHELLENBERG, E. G.–TRAINOR, L. J. (1996): Sensory consonance and the perceptual similarity of complex-tone harmonic intervals: Test of adult and infant listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*, 100. 3321–3328.
- SEASHORE, C. E. (1919): *Measures of Music Talent*. Academic Press, New York.
- SHUTER-DYSON, R. (1999): Music ability. In: DEUTSCH, D. (szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, London. 627–652.
- SLOBODA, J. (1994): Music performance: Expression and the development of excellence. In: AIELLO, R.–SLOBODA, J. (szerk.): *Musical Perceptions*. Oxford University Press, New York. 152–169.
- SLOBODA, J. (2005): *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press, New York.
- THACKRAY, R. (1969): *An investigation into rhythmic abilities*. Music Education Research Papers No. 4 Novello, London.
- TURMEZEYNE HELLER ERIKA–BALOGH LÁSZLÓ (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University, Nyitra.

- TURMEZEYNE HELLER ERIKA–MÁTH JÁNOS–BALOGH LÁSZLÓ (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 105. 2. 207–236.
- WHITELAND, B. J. (2001): The Effect of Music-Intensive Intervention on Mathematics Scores of Middle and High School Students. Unpublished doctoral dissertation, Capella University. *Dissertation Abstracts International*, 62 (08), 2710A.
- WINKLER, I.–HÁDEN, G. P.–LADINIG, O.–SZILLER, I.–HONING, H. (2009): Newborn infants detect the beat in music. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 106. 2468–2471.
- ZANUTTO, D. R. (1997): The Effect of Instrumental Music Instruction on Academic Achievement. *Doctor of Education*, California State University.
- ZENATTI, A. (1993): Children's musical cognition and taste. In: TIGHE, T. J.–DOWLING, W. J. (szerk.): *Psychology and Music: The Understanding of Melody and Rhythm*. Erlbaum, Hillsdale. 177–196.
- ZSOLNAI ANIKÓ–JÓZSA KRISZTIÁN (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12. 4. 12–20.
- ZSOLNAI ANIKÓ–JÓZSA KRISZTIÁN (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: ZSOLNAI ANIKÓ (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.

KASIK LÁSZLÓ – LESZNYÁK MÁRTA
– MÁTÉNÉ HOMOKI TÜNDE
– TÓTHNÉ ASZALAI ANETT

A SZOCIÁLISPROBLÉMA- MEGOLDÓ GONDOLKODÁS VIZSGÁLATA TÖBBSÉGI ÉS TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT DIÁKOK KÖRÉBEN¹

Társas interakcióink hatékonyságát nagymértékben meghatározza az, mit tekintünk szociális (társas) problémának, hogyan vélekedünk magunk és mások problémáiról, azokat miként oldjuk meg, s hogyan értékeljük megoldásukat (D'ZURILLA, NEZU–MAYDEU-OLIVARES 2002). Napjainkban a *szociálisprobléma-megoldó gondolkodás* számos külföldi vizsgálat tárgyát képezi, ugyanakkor Magyarországon e területtel nagyon kevés pedagógiai kutatás foglalkozik (pl. KASIK 2008, 2010), s nem ismert olyan felmérés, amely során atipikusan fejlődő gyermekek körében elemezték volna e gondolkodás jellemzőit. A tanulmányban ismertetett – 2011 tavaszán, 10 és 14 évesekkel végzett – kismintás vizsgálat célja olyan mérőeszköz kifejlesztése volt, amely alkalmas mind tanulásban akadályozott, mind többségi diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodásának, e gondolkodás néhány dimenziójának elemzésére. A megbízhatósági mutatók alapján a kidolgozott mérőeszköz (KASIK–LESZNYÁK–MÁTÉNÉ–TÓTHNÉ 2010) mindkét életkorban és részmintán megfelelő erre a célra. A tanulmány első részében ismertetjük a mérőeszköz kidolgozását meghatározó elméleti keretet és egy hazai kérdőíves vizsgálat (KASIK 2010) néhány eredményét, ezt követően bemutatjuk a tanulásban akadályozott gyermekek néhány fontos sajátosságát, majd a kismintás vizsgálat módszerét és főbb eredményeit.

.....
¹ A vizsgálatot a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának Tudományos Pályázati Alapja (CS006/2011) támogatta. A tanulmány elméleti része KASIK (2010) alapján készült.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Szociális probléma, szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség

Szociális problémának tekinthető minden olyan – a jelenben zajló, a múltban történt vagy a jövőben lehetségesen vagy biztosan bekövetkező – társas helyzet és viszony, amelynek megoldásához vagy nem áll az egyén számára megfelelő mennyiségű és/vagy minőségű (jól szervezett) információ, vagy az egyének összeütöközésbe kerülnek önmagukkal és/vagy egymással és/vagy a helyzettel. Ebből adódóan akadályba ütközik a felek számára megfelelő, hatékony végkimenetel megvalósítása (CHANG, D’ZURILLA–SANNA 2004).

D’ZURILLA, NEZU–MAYDEU-OLIVARES (2002) szerint a szociális problémák tartalmukat tekintve nagyon sok – elsősorban életkori sajátosságokat tükröző – típust alkotnak, ám ezek négy átfogó kategóriába sorolhatók: (1) *személyen kívüli* (személyes vonatkozásokat kismértékben tartalmazó, mások között megnyilvánuló, az egyén által érzékelt probléma), (2) *személyen belüli* (viselkedésben még nem nyilvánult meg), (3) *személyközi* (viselkedésben már megnyilvánult), (4) *társadalmi* (több csoportot együttesen, esetleg az egész társadalmat érintő, viselkedésben már megnyilvánuló). E csoportokat azonosítottuk a 2010-ben – 4, 8, 12, 15, 18 és 23 évesek körében – végzett hazai empirikus kutatás során is, s ugyancsak a nemzetközi vizsgálattal megegyező problémátípusokat fogalmaztak meg az óvodások, a diákok és az egyetemisták (részletesen l. KASIK, 2010).

D’ZURILLA–GOLDFRIED (1971) vizsgálták elsőként a szociális (társas) természetű problémák jellegzetességei mellett e problémák megoldásának módjait (mit gondol és tesz az egyén). Elméleti modelljük három eleme (1) a szociális probléma, (2) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és (3) a probléma megoldása mint tevékenység (viselkedés, látható megnyilvánulás). A szociális problémák olyan kognitív-szociális folyamatot indukálhatnak, amelynek célja a probléma megoldása (CHANG, D’ZURILLA–SANNA 2004).

A kutatók többsége napjainkban is egyetért D’ZURILLA ÉS GOLDFRIED (1971) megállapításával, miszerint a szociálisprobléma-megoldás az általános probléma-megoldó gondolkodás speciális területe, amely során társas problémák megoldása történik az egyénekről és a szituációról birtokolt információk, valamint az esetleges információhiány alapján (CHANG, D’ZURILLA–SANNA 2004). D’ZURILLA ÉS GOLDFRIED (1971) szerint a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás az egyén által – többnyire tudatosan – szabályozott kognitív folyamatként értelmezhető, a különböző egyéni, páros vagy csoportos tevékenység során kibontakozó probléma megoldása, kivitelezése során működik. E korai modell szerint a folyamat két részfolyamatra osztható: (1) a probléma azonosítása (felismerése, definiálása,

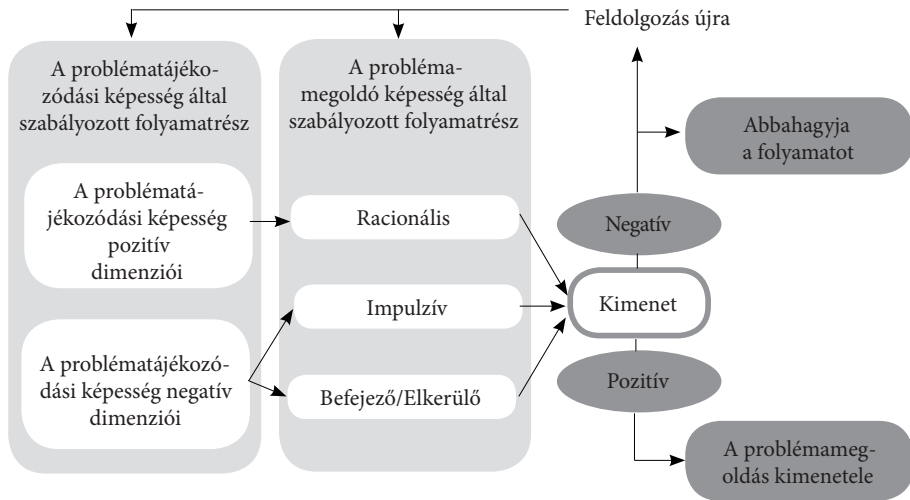
lehetséges megoldási módok kidolgozása), s ezt követi (2) a leghatékonyabbnak tűnő megoldás kiválasztása és a problémamegoldás kivitelezése. E két rész-folyamat minden esetben egy tudatos, racionális, erőfeszítésekkel teli aktivitást jelent, ami azonban – a nem várt események hatására – bármikor spontán módon lezajló folyamatokkal kiegészülhet (D'ZURILLA–NEZU 1999).

CHANG, D'ZURILLA ÉS SANNA (2004) modelljében már külön elemként szerepel a probléma megoldása, hiszen a megoldás lehet kognitív vagy érzelmi természetű, ami a viselkedésben kevésbé érhető tetten, valamint olyan, ami egyértelműen viselkedésben is kifejezett. A problémamegoldás hatékonyságának elemzésére – elsősorban a kétszemélyes interakciók értelmezésére – három megoldástípust határoztak meg: (1) csak az egyik fél számára hatékony, kedvező megoldás (ez a helyzet hasonlít a szociálpszichológiából ismert vesztes-nyertes végkimenetelre), (2) mindkét fél számára eredményes, kedvező megoldás (nyertes-nyertes), (3) egyik fél sem érezheti azt, hogy sikeresen megoldották a problémát (ez csak részben feleltethető meg a vesztes-vesztes formának, hiszen a hatékony megoldás nélküli végkimenetel nem mindig jelent veszteséget). E három mellett más végkimenetel is lehetséges, ugyanakkor az empirikus kutatások alapján ezek alapvető megoldási formáknak tekinthetők (KASIK, 2008).

A D'ZURILLA–GOLDFRIED (1971) által kidolgozott modell két elemének (azonosítás és kivitelezés) különválasztása az utóbbi évtizedben jelentős mértékben segítette a szociálisprobléma-megoldó képesség korábbiánál pontosabb meghatározását. A legtöbb kutató egyetért abban, hogy a szociálisprobléma-megoldó képesség a gondolkodási folyamat során szabályozó funkciót tölt be, és a szabályozott pszichikus elemek által valósul meg a probléma megoldása, vagyis a kivitelezést a képességnek alárendelt, az általa szabályozott ismeretek és készségek teszik lehetővé (BELZER, D'ZURILLA–MAYDEU-OLIVARES 2002; MCFALL 1982). Ezáltal magyarázható az a gyakori jelenség, miszerint a jó felismerés, elemzés után nem következik hatékony kivitelezés és fordítva, nem megfelelő elemzést a helyezethez mérten eredményes megoldás követ.

A korábbi modellben is szerepelt az a képesség, amely egyszerre határozza meg az azonosítást és a kivitelezést, azonban CHANG, D'ZURILLA–SANNA (2004) modelljében nem egy egységes, mindkét rész-folyamatot átfogóan meghatározó képességről van szó, hanem olyan általános, komplex képességről (szociálisprobléma-megoldó képesség), amely két, egymáshoz szorosan kapcsolódó egyszerű képességből épül fel, így szabályozva a gondolkodást. E két képességhez egyenként tanult – a megoldás kivitelezéséért felelős – összetevők (ismeretek, készségek) sorolhatók. Az 1. ábra a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást mint folyamatot, egyben a komplex képesség összetevőit és az azok által meghatározott problémamegoldási stílusokat szemlélteti (CHANG, D'ZURILLA–SANNA 2004).

1. ábra. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás folyamata – a gondolkodási folyamat és a képességek kapcsolata.

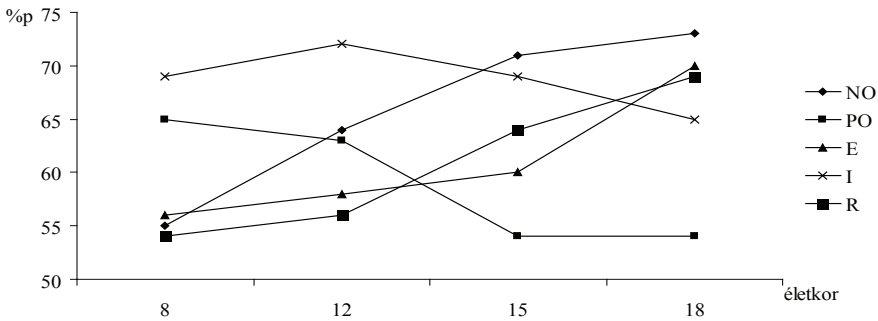


(Forrás: CHANG– D’Zurilla, N.–SANNA 2004: 17)

A problémamegoldási képesség három részfunkciója (1) a racionalitás; (2) az impulzivitás és (3) a befejezés/elkerülés, melyek D’ZURILLA, NEZU–MAYDEU–OLIVARES (2002) szerint egyben megadják a problémamegoldás stílusát is, ami minden esetben a viselkedésben, a képességek által szabályozott tanult összetevők aktivitása által valósul meg. A három részfunkció közül egy-egy személy adott helyzetben tanúsított viselkedésében főként egy dominál, ugyanakkor a probléma természete nagymértékben befolyásolja a problémamegoldás stílusát, ezáltal a stílusváltás minden esetben lehetséges. A racionális problémamegoldó a tényeket helyezi előtérbe és azokat mindvégig a középpontban tartja; az impulzív problémamegoldó a megoldást segítő tények közül csak néhányat vesz figyelembe, főként azokat, amelyek az átlagnál szorosabb kapcsolatban állnak az érzelmi összetevőkkel; s a befejező/elkerülő problémamegoldó a megoldást a szükségesnél hamarabb fejezi be vagy azt másokra hárítja. A modell szerint leginkább hatékony (konstruktív) végkimenetelhez vezet az a folyamat, amelynek orientáló (tájékozdási) szakaszában a pozitív dimenzió kategóriái dominálnak, s a problémamegoldási képesség által szabályozott folyamat közül a racionális rész-folyamat követi. A legtöbb esetben nem hatékony (diszfunkcionális) kimenetelhez vezet az, amelynek kiindulópontja a negatív dimenzió, s impulzív vagy befejező/elkerülő folyamatrészszel egészül ki.

E modell alapján vizsgálta KASIK (2010) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás jellemzőit 8, 12, 15 és 18 évesek körében 2010 márciusában az SPSI-R (Social Problem-solving Inventory-Revised) rövidített változatával (KASIK-NAGY-FÜZY 2009). A felmérésben 737 tanuló mint önjellemző vett részt (a részminták nagysága közel azonos), valamint 680 szülő (csak anyák) és 36 pedagógus (kizárólag nők) jellemezte a gyerekeket. A kérdőív 25 kijelentése az eredeti és az adaptált kérdőív faktoranalízise alapján egyaránt ugyanazon öt faktorba sorolható (*Pozitív orientáció=PO*, *Negatív orientáció=NO*, *Racionalitás=R*, *Impulzivitás=I*, *Elkerülés=E*). Mind a KMO-mutatók (0,83 feletti), mind a reliabilitásmutatók (0,88 feletti) megfelelőek. Az egyes faktorokba tartozó kijelentéseket (például *Ha meg kell oldanom egy problémát, ideges leszek.*) ötfokú skála alapján kell megítélni (1: soha; 2: általában nem; 3: néha igen, néha nem; 4: általában igen; 5: mindig). A 2. ábra a faktorok szerinti életkori eredményeket szemlélteti az összevont mutatók (gyermeki, anyai és pedagógusi értékelés átlaga) alapján.

2. ábra. Életkori különbségek az összevont mutató alapján (ANOVA)



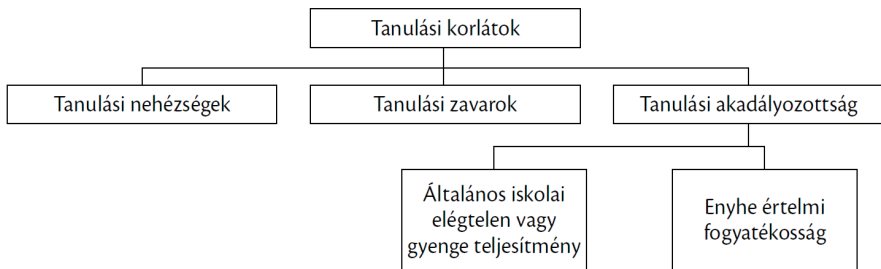
Az adatok alapján a szociális problémák pozitív megítélése (PO) a két fiatalabb korosztályra (8 és 12 évesek) gyakrabban jellemző, mint az idősebbekre (15 és 18 évesek). Ezzel szemben az önmaguk számára problémás kapcsolatok és helyzetek megoldásának negatív jelenségként való értelmezése (NO) a két idősebb korosztályra jellemző leggyakrabban, ritkábban a 12 évesekre, s legritkábban a 8 évesekre. A probléma definiálásával, a megoldás előtti döntéssel és kivitelezéssel kapcsolatos racionalitás, a többszemponutú értelmezés, több megoldási lehetőség számbavétele (R) gyakrabban jellemző a két idősebb korosztályba tartozó diákokra. A 12 évesekre jellemző gyakrabban az érzelmek meghatározta döntés és kivitelezés (I), és nincs jelentős különbség a 8, a 15 és a 18 évesek között.

A probléma elkerülése, a megoldás halogatása (E) a 18 éveseknél gyakrabban fordul elő, mint a fiatalabbaknál, akik között e tekintetben nincs szignifikáns eltérés.

Tanulásban akadályozottság és a tanulásban akadályozott gyermekek főbb jellemzői

GAÁL (2000: 434) szerint a tanulási akadályozottság a tanulási korlátok körébe tartozó fogalom (3. ábra), ami elkülönül a tanulási nehézségtől (pl. lassú tempó, lemaradás) és a tanulási zavartól (pl. kognitív funkciók nem megfelelő működése, önértékelési zavar). A tanulásban akadályozott gyermekek csoportját alkotják egyrészt a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság által enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek (a tanköteles korú népesség 2,5–3 százaléka), másrészt az általános iskolában elégtelen vagy gyenge kognitív teljesítményt nyújtó tanulók (arányuk – az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített tanulókkal együtt – a tanköteles korú gyermekek 10–15 százaléka). A tanulásban akadályozott gyermekek a gyógypedagógiai segítséget igénylő tanulók legnagyobb csoportját képezik.

3. ábra. A tanulási korlátok köre



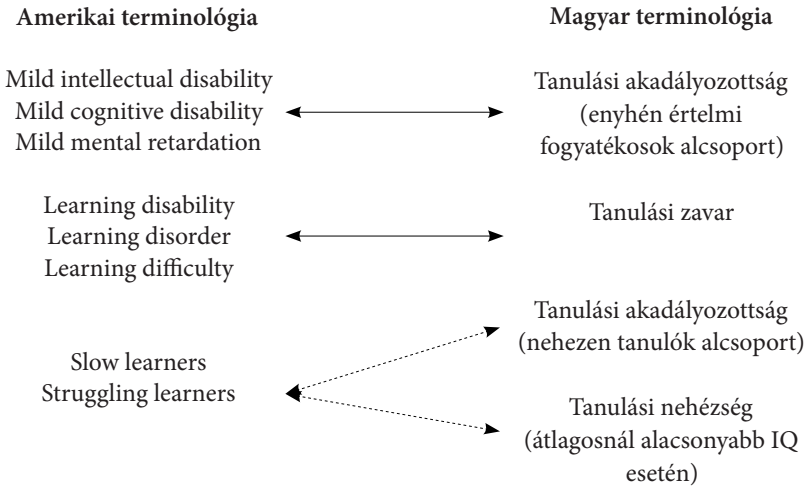
(GAÁL 2000: 434)

MESTERHÁZI (1998: 545) szerint „a tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak”. E definícióban az idegrendszeri károsodás helyett és mellett a szociális környezet mint igen erős meghatározó tényező szerepel, ami a későbbi tanulási sikerességet pozitívan és negatívan egyaránt befolyásolhatja.

FEJES–SZENCZI (2010) a tanulási korlátok magyar és amerikai definícióit hasonlította össze, s megállapítják, egyértelmű megfeleltetés nincs a fogalmak

között, ugyanakkor lehetséges a kétféle terminológia közelítése. A 4. ábra alapján a *mild intellectual disability* és a *tanulási akadályozott* populáción belül az *enyhén értelmi fogyatékosok* alcsoportja között erős, míg a *slow learners* és a *tanulási akadályozott populáción* belül a *nehezen tanuló alcsoport* között gyenge megfeleltethetőséget azonosítottak.

4. ábra. A tanulási korlátokhoz kapcsolódó magyar és angol kifejezések



(FEJES-SZENCZI 2010: 282)

A tanulásban akadályozottság tünetei a tanulás minden területén generalizáltan, átfogóan jelentkeznek, végigkísérik a gyermeket egész iskolai pályafutása alatt, ezért az akadályozottság elsősorban funkcionális/szociális problémát jelent, ami az egyén viselkedésében nyilvánul meg (SZABÓ 2009). Különösen jellemző a kognitív funkciók és a beszéd lassúbb fejlődése, a figyelem összpontosításának gyengesége, a viselkedési problémákban megmutatkozó szociális tanulás nehézségei, valamint azonosíthatók diszpraxiás tünetek (a saját test és a környezet kölcsönhatásának zavara) is. Tanulási helyzetekben nagyon gyakran megfigyelhető a téri tájékozódás, a finommotorika, a figyelem, a koncentráció, számos bonyolultabb gondolkodási folyamat, a kommunikáció, valamint a másokhoz való alkalmazkodás eltérése tipikusan fejlődő kortársaikkal összehasonlítva. Ezek változó mértékben és mindig egyedi kombinációban jelennek meg, s a tanulási képesség különböző mértékű fejlődési zavarát mutatják (SZABÓ 2008).

A tanulásban akadályozott gyermekek szociálisprobléma-megoldó gondolkodását Magyarországon eddig még nem vizsgálták, és alig rendelkezünk

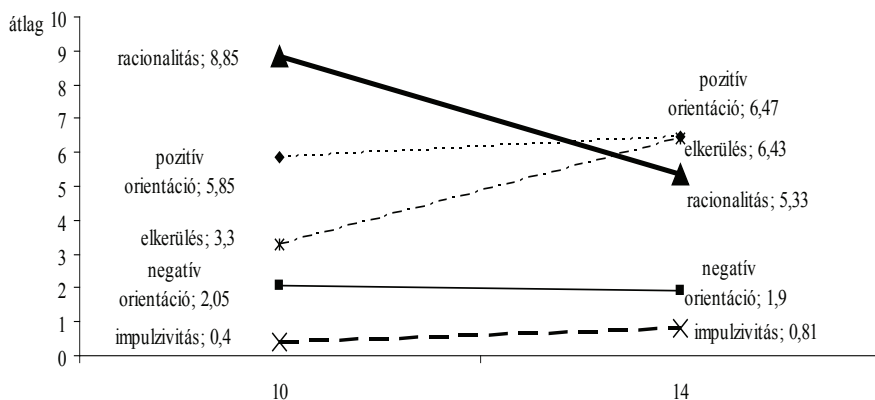
megbízható hazai empirikus adatokkal ezen gyermekek szociális kompetenciájának – a társas viselkedést meghatározó pszichikus feltételrendszer (NAGY 2000; KASIK 2007) – életkori jellemzőiről, illetve alakulásáról. MESTERHÁZI (1998) alapján a társas aktivitás kivitelezését szabályozó szociális képességek pozitív irányú változását elsősorban az hátráltatja, hogy az egyéb képességterületeken mutatott gyengébb teljesítményük miatt gyakran olyan visszajelzéseket kapnak a környezetükben élőkől, amely visszajelzések negatívan hatnak énképükre, elbizonytalanodnak társas hatékonyságukat illetően, ritkábban kezdeményeznek interakciókat. Megfigyelhető a társas interakciókban való erős impulzivitás, a gyors kifáradás, valamint szintén általános jellemzőnek tekinthető a belső kontroll kiépítésének elmaradása és a szociális értékrend labilitása, annak nagyon erős helyzetfüggősége. Gyakran tapasztalható önértékelési zavar, beilleszkedési probléma, agresszió vagy túlzott alkalmazkodás is. A szociális kompetencia fejlődését elősegítik mindazok a szokások, amelyek a következetes ismétlődéssel biztonságot teremtenek, valamint meghatározó a többségi tanulókkal történő együttnevelés. SZEKERES (2011) a szociális kapcsolatok minőségét vizsgálta integrált körülmények között tanuló 4., 5. és 6. osztályos, tanulásban akadályozott gyermekek körében. A kutatás eredményei szerint az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja rosszabb, mint a velük egykorú, nem fogyatékos gyermekeké.

AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT – MINTA, MÉRŐESZKÖZ, ADATFELVÉTEL

A 2011 májusában végzett kismintás vizsgálatban összesen 80 ötödik osztályos (10 éves, 2001-ben született) és nyolcadik osztályos (14 éves, 1997-ben született) diák vett részt Békés és Csongrád megyéből (10 éves többségi: 20 fő, 10 éves tanulásban akadályozott: 16 fő; 14 éves többségi: 21 fő, 14 éves tanulásban akadályozott: 23 fő). A minta nem reprezentatív. A tanulásban akadályozott tanulók vizsgálatát három, tipikusan fejlődő gyerekektől külön nevelő iskolában végeztük. A vizsgálati mintába kerülés kritériuma a szakértői bizottság diagnózisa és az életkor volt. Az iskolákban integráltan tanuló értelmileg akadályozott vagy autista diákok vizsgálatát elvégeztük, ám anyagukat még nem értékeltük.

Az általunk kidolgozott mérőeszköz alapja a KASIK (2010) által használt, az elméleti részben röviden ismertetett adaptált kérdőív (SPSI-R: Social Problem-solving Inventory-Revised, D'ZURILLA és MTSAI, 2002; Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív, KASIK-NAGY-FÜZY 2009). A mérőeszköz átdolgozása során megtartottuk az 1. ábrán látható dimenziókat (pozitív orientáció, negatív

5. ábra. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás összetevőinek jellemzői (átlagok) többségi tanulók esetén 10 éves (n=20) és 14 éves korban (n=21)



1. táblázat. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás szignifikáns eltérései 10 és 14 éves korban többségi tanulók esetén. A kétmintás t-próba eredményei (csak a szignifikáns különbségeket mutató összetevők)

Dimenzió	10 évesek (n=20)		14 évesek (n=21)		F (p)	t (p)
	átlag	szórás	átlag	Szórás		
Racionalitás	8,85	3,71	5,33	3,12	0,44 (0,51)	3,29 (<0,002)
Elkerülés	3,30	2,49	6,43	2,71	0,44 (0,51)	-3,84 (<0,001)

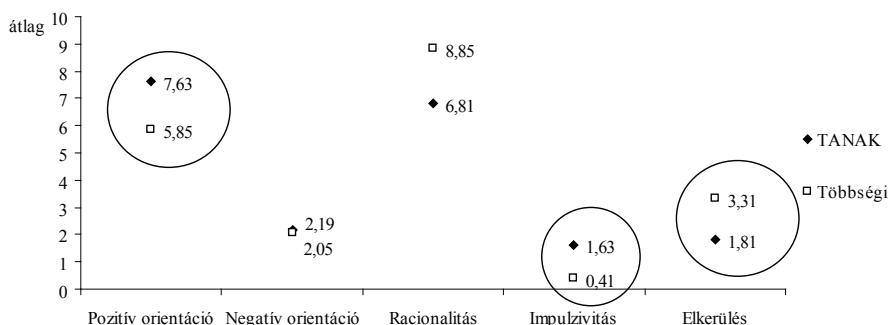
A két kutatás eredménye között egyetlen markáns különbség azonosítható: KASIK (2010) vizsgálata alapján az idősebb korosztályba tartozók (15, 18 évesek) racionálisabb problémamegoldók, kutatásunk szerint ez a fiatalabbakra (10 évesek) jellemzőbb. Az eltéréseket okozhatja a minta kis elemszáma, de az értelmezés során fontos körülmény az is, hogy a vizsgált korosztályok nem egyeztek teljes mértékben, valamint a két kutatás – bár ugyanazt a jelenséget vizsgálta – két különböző mérőeszközzel történt. KASIK (2010) általánosságban mérte a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást, míg a jelen kutatásban használt kérdőív helyzetspecifikus.

A tanulásban akadályozott gyermekek mintáján nincs szignifikáns eltérés a két életkori minta között egyetlen dimenzió esetében sem. Csak a mérés nagyobb mintán való megismétlése után adható válasz arra, hogy ez az eredmény valóban eltérő fejlődési utat mutat-e a tanulásban akadályozott diákok esetében.

A tanulásban akadályozott és a többségi tanulók összehasonlítása

A tanulásban akadályozott és a többségi tanulók válaszainak összehasonlítása alapján 10 éves korban három dimenzióanál szignifikáns a különbség (6. ábra, 2. táblázat). Ebben az életkorban a tanulásban akadályozott gyerekek *pozitívabban* közelítenek a problémahelyzetekhez és kevésbé jellemző rájuk az *elkerülés*. E két eredmény feltehetőleg összefügg egymással, hiszen a pozitív orientáció azt jelenti, hiszünk a probléma megoldhatóságában, s nincs – vagy nagyon minimális – okunk van azt elkerülni. Az *impulzivitás* szignifikánsan nagyobb a tanulásban akadályozott gyerekeknél, ami – az eddigi kutatások, például McLURE–HALPERN–WOLPER–DONAHUE (2009) alapján – az érzelemszabályozásban szerepet játszó kontrollmechanizmus eltérő fejlődési útjára utal.

6. ábra. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás dimenzióinak átlagai 10 éves tanulásban akadályozott (TANAK) és többségi tanulók esetén

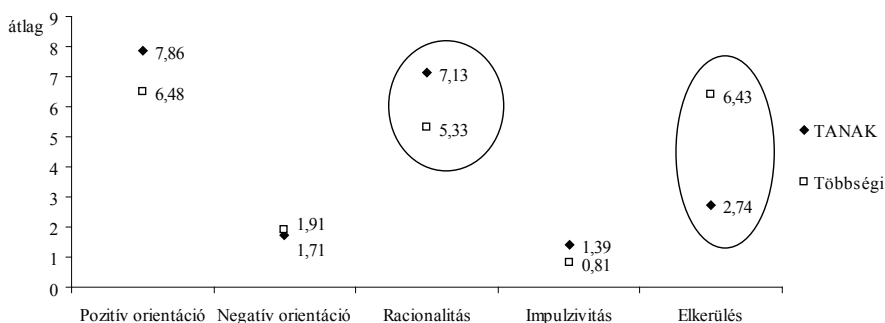


2. táblázat. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás szignifikáns eltérései 10 éves korban tanulásban akadályozott és többségi tanulók esetén. A kétmintás t-próba eredményei (szignifikáns különbséget mutató dimenziók és racionalitás)

Dimenzió	Tanulásban akadályozott (n=16)		Többségi (n=20)		F (p)	t (p)
	átlag	szórás	átlag	szórás		
Pozitív orientáció	7,63	2,99	5,85	1,73	10,38 (0,003)	2,11 (<0,05)
Elkerülés	1,81	1,33	3,31	2,49	4,54 (0,40)	-2,29 (<0,05)
Impulzivitás	1,63	1,71	0,41	0,68	9,87 (0,003)	2,73 (<0,05)

A 7. ábra és a 3. táblázat alapján az *elkerülés* esetében a 14 éves tanulásban akadályozott és a többségi gyerekek között szignifikáns a különbség: csakúgy, mint a fiatalabbaknál, a többségi tanulók hajlanak inkább arra, hogy ne foglalkozzanak egy-egy szociális probléma megoldásával. Ugyanakkor a *racionalitás* esetében fordított a feltételezett tendencia: a tanulásban akadályozott gyerekek szignifikánsan racionálisabban gondolkodnak, mint a többségiek. A *pozitív orientáció*, a *negatív orientáció* és az *impulzivitás* terén a különbségek nem szignifikánsak.

7. ábra. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás dimenzióinak átlagai 14 éves tanulásban akadályozott (TANAK) és többségi tanulók esetén



3. táblázat. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás szignifikáns eltérései 14 éves korban tanulásban akadályozott és többségi tanulók esetén. A kétmintás t-próba szignifikáns eredményei

Dimenzió	Tanulásban akadályozott (n=23)		Többségi (n=21)		F (p)	t (p)
	átlag	szórás	átlag	szórás		
Elkerülés	2,74	2,28	6,43	2,71	0,82 (0,37)	42 (<0,001)
Racionalitás	7,13	2,99	5,33	3,12	0,73 (0,40)	42 (<0,05)

Szociálisprobléma-megoldás a pedagógusok szemével

A háttérkérdőív két kérdése arra vonatkozott, miként vélekedik a pedagógus a gyermek szociálisprobléma-megoldó gondolkodásáról: (1) inkább pozitív vagy inkább negatív orientáció jellemzi a gyermeket; (2) szükség esetén a tanuló

több idősebb testvére van valakinek, annál kevésbé valószínű, hogy bizakodó a szociális problémák megoldhatósága terén. A testvérek száma önmagában nem magyarázza a negatív összefüggést egyik dimenzióval sem, sőt, elméletileg a folyamatosan jelen lévő testvérek lehetőséget biztosíthatnának a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás pozitív irányú változására. Ugyanakkor tudjuk, hogy Magyarországon a gyermekek számának növekedése növeli a szociális hátrányok és a szegénység kockázatát is (DARVAS–TAUSZ, 2002). Mindezek magyarázhatják a problémaorientáció és a testvérek száma közötti kapcsolatot.

Bár a tanulók tantárgyi teljesítményéről a tanárok által adott iskolai osztályzatok csak korlátozott mértékben képesek megbízható képet adni, a legtöbb vizsgálathoz hasonlóan az iskolai teljesítményt kutatásunkban is a tantárgyi és a nem tantárgyi (magatartás, szorgalom) osztályzatok jelenítették meg. Az iskolai teljesítmény és a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás legfontosabb összefüggéseit a 4. táblázatban foglaltuk össze. Ezt az elemzést a tanulásban akadályozott és a többségi diákok csoportja mentén végeztük el.

4. táblázat. Az iskolai teljesítmény és a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás fontosabb szignifikáns összefüggései a teljes mintán (Pearson r ; n. s. = nem szignifikáns; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$).

Alminta	Dimenzió	Az iskolai teljesítmény dimenziói			
		Szorgalom	Természetismeret	Matematika	Idegen nyelv
Tanulásban akadályozott tanulók	pozitív orientáció	n. s.	0,53*	0,47**	n. s.
	impulzivitás	-0,57**	n. s.	-0,62**	n. s.
Többségi tanulók	elkerülés	n. s.	-0,49**	n. s.	-0,35*
	racionalitás	n. s.	0,44**	n. s.	0,32*

A nem tantárgyak közül a magatartásjegy nincs jelentős kapcsolatban a szociálisprobléma-megoldó gondolkodással, azonban a szorgalomra adott jegy a tanulásban akadályozott tanulók körében igen, az impulzivitással. Azt feltételezzük, hogy az összefüggés háttérben egy harmadik változó, az önszabályozás áll, ami mindkét vizsgált faktort befolyásolja.

A tantárgyak közül a természetismeret az egyetlen, amelyik mindkét almintában kapcsolódik a szociálisprobléma-megoldáshoz. Ennek alapján úgy véljük, hogy a természetismeret tantárgy tanulásában fontos szerepet játszó kognitív képességek valamilyen módon szerepet játszanak a szociálisprobléma-megoldásban is,

hiszen az adatok alapján minél jobb jegyeket szerzett valaki természetismeretből, annál pozitívabban állt a megoldandó problémákhoz (tanulásban akadályozott tanulók csoportja), illetve annál kevésbé próbálta elkerülni a problémát és annál racionálisabb problémamegoldásra törekedett (többségi tanulók).

A matematika csak a tanulásban akadályozott tanulók esetében, az idegen nyelv kizárólag a többségi minta esetén áll szignifikáns kapcsolatban a szociális-probléma-megoldó gondolkodással. Az adatok szerint a tanulásban akadályozott gyerekek körében minél jobban teljesít valaki matematikából, annál jellemzőbb rá a pozitív orientáció, valamint annál kevésbé gondolkodik impulzív megoldáson. Az idegen nyelv összefüggései a többségi gyerekeknél arra utalnak, hogy minél jobb eredményt ér el valaki a nyelvből, annál kevésbé jellemző rá az elkerülés, viszont annál jellemzőbb rá a racionális problémamegoldás.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban bemutatott kutatás legfontosabb eredménye az, hogy sikerült egy olyan mérőeszközt kidolgoznunk, amellyel megbízhatóan mérhető a szociális-probléma-megoldó gondolkodás néhány jellemzője (pozitív és negatív orientáció, racionalitás, impulzivitás, elkerülés) egy specifikus társas helyzethez (osztálykirándulás) kapcsolódóan mind tanulásban akadályozott, mind többségi gyermekek körében.

A próbamérés adatai alapján feltételezzük, hogy a többségi tanulók az életkor előrehaladtával több elkerülést és kevesebb racionális problémamegoldást alkalmaznak, ezzel szemben a tanulásban akadályozott gyermekeknél nem azonosítható jelentős életkori eltérés 10 és 14 éves kor között. A szociális-probléma-megoldással összefüggésben álló legfontosabb háttérváltozónak az anya iskolázottsága és a testvérek száma, valamint a szorongalom, a természetismeret, a matematika és az idegen nyelv osztályzatok bizonyultak.

Bár az eredmények számos új gondolkodásbeli jellemzőt tártak fel a tanulásban akadályozott gyermekekről, az eredményeket csak abban az esetben tekinthetjük megbízhatónak, ha azokat a jelenleg folyó nagymintás vizsgálat adatai megerősítik. E mellett olyan vizsgálatokra is szükség van, amelyek kerete nem az osztálykirándulás, vagyis a jövőben minél több társas helyzettel kapcsolatban kell mérni a szociális-probléma-megoldó gondolkodás ezen dimenziók mentén történő működését. Ha ezek megvalósulnak, sor kerülhet többségi és tanulásban akadályozott tanulók körében egyaránt alkalmazható fejlesztő programok kidolgozására, alkalmazására és a programok hatásvizsgálatára.

IRODALOM

- BELZER, K. D.–D’ZURILLA, T. J.–MAYDEU-OLIVARES, A. (2002): Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33. 573–585.
- CHANG, E. C.–D’ZURILLA, T. J.–SANNA, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- DARVAS ÁGNES–TAUSZ KATALIN (2002): A gyermekek szegénysége. *Szociológiai Szemle*, 11. 4. 95–120.
- D’ZURILLA, T. J.–GOLDFRIED, M. R. (1971): Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78. 107–126.
- D’ZURILLA, T.–NEZU, A. M. (1999): Social problem solving in adults. In: KENDALL, P. C. (ed.): *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*. New York, Academic Press.
- D’ZURILLA, T. J.–NEZU, A.–MAYDEU-OLIVARES, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical Manual*. North Tonawanda, NY, Multi-Health Systems.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS–SZENCZI BEÁTA (2010): Tanulási korlátok a magyar és amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38. 4. 273–287.
- GAÁL ÉVA (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodásban és az iskolában. In: ILLYÉS SÁNDOR (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai alapismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KASIK LÁSZLÓ (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17. 11–12. 21–38.
- KASIK LÁSZLÓ (2008): A szociálisprobléma-megoldó képesség jellemzői és vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 8–9. 15–27.
- KASIK LÁSZLÓ (2010): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In: ZSOLNAI ANIKÓ–KASIK LÁSZLÓ (2010, szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 97–114.
- KASIK LÁSZLÓ–LESZNYÁK MÁRTA–MÁTÉNÉ HOMOKI TÜNDE–TÓTHNÉ ASZALAI ANETT (2010): *Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás mérőeszköz tanulásban akadályozott tanulók számára*. FORRÁS?????
- KASIK LÁSZLÓ–NAGY ÁGOSTON–FÜZY ANNAMÁRIA (2010): *Szociálisprobléma-megoldó képesség kérdőív*. FORRÁS?????
- MCCLURE, K. S.–HALPERN, J.–WOLPER, P. A.–DONAHUE, J. J. (2009): Emotion regulation and intellectual disability. *Journal on Developmental Disabilities*, 15. 38–44.
- McFALL, R. M. (1982): A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4. 1–33.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest.

- SZABÓ ÁKOSNÉ (2009): A tanulásban akadályozott, az értelmileg akadályozott és az autista személyek. In: TORDA ÁGNES–SZÉKELYNÉ KOVÁCS ESZTER–SZABÓ GABRIELLA (szerk.): *Ismeretek a fogyatékos, akadályozott személyek segítésére felkészítő képzések hallgatóinak*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. 69–80.
- SZEKERES ÁGOTA (2011): A szociális kapcsolatok minősége integrált körülmények között – a tanulásban akadályozott gyermekek szemszögéből. In: PAPP GABRIELLA (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 73–88.

NYITRAI ÁGNES – ZENTAI GABRIELLA

AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELÉS FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE MESÉKKEL 4–8 ÉVES GYERMEKEK KÖRÉBEN

A hétköznapokban összefüggések sokaságát használjuk mindennapi problémáink megoldása során. Az összefüggés-kezelés elsősorban a sikeres életvezetéshez szükséges képességünk, hiszen az, hogy hogyan tudjuk működtetni az életünket befolyásoló összefüggéseket, sikereink és kudarcaink egyik legfontosabb befolyásolója. Összefüggéseket keresünk az írott és olvasott szövegekben, mert ez a megértés egyik fontos feltétele. Az iskolában a tanári magyarázat is összefüggések felismerésére, megértésére, alkalmazására épül. A gondolkodás egyik alapvető eleme az összefüggés-kezelés képessége, melynek fejlődése már kisgyermekkorban elkezdődik. A kutatások eredményei alátámasztják, hogy a gyermekek egy részénél a spontán fejlődés nem megfelelő ütemben halad, a folyamat segítése szükséges (NAGY 2000b).

Kutatásunk egy korábbi szakaszában bizonyítást nyert, hogy a mesélés és a mesékről való tematikus csoportos beszélgetések kisgyermekkorban jó lehetőséget jelentenek az összefüggés-kezelés fejlődésének szándékos segítésére (NYITRAI 2009a, 2009b, 2009c, 2010; NYITRAI–ZENTAI 2010). Tanulmányunkban egy két-éves kontrollcsoportos fejlesztő kísérlet eredményeit mutatjuk be, mely az összefüggés-kezelés fejlődésének szenzitív időszakában, nagycsoportban és első osztályban zajlott. Legfontosabb célunk az volt, hogy bemutassuk a mesékről való beszélgetés módszerének az összefüggés-kezelés összetevőinek fejlődésében kimutatható hatását.

AZ ÖSSZEFÜGGÉS-KEZELÉS KÉPESSÉGE ÉS HELYE A KOMPETENCIÁK RENDSZERÉBEN

„Az összefüggés az F feltétel és a V velejáró olyan kapcsolata, amelyben valahányszor az F feltétel fennáll vagy előáll, a V velejáró adott valószínűséggel mindannyiszor fennáll vagy előáll.” (NAGY 2000b: 143). A kutatásokból ismerhető az összefüggések szerkezete, az egyes összefüggésfajták jellemzői és az összefüggés-kezelés fejlődésének alakulása (NAGY 2000a, 2000b, 2004, 2007).

Az összefüggések többféle szempont szerint csoportosíthatók, pedagógiai relevanciával bírnak a következők: (1) a feltétel és a velejáró kapcsolata szerint az okság és az együttjárás megkülönböztetése, (2) a velejáró alapján a determinisztikus és a sztochasztikus összefüggések megkülönböztetése, (3) létezés szerint a reális, a hipotetikus és a fiktív összefüggések közötti különbségtétel, (4) általánosítás szerint az egyedi és az általános megkülönböztetése. (NAGY 2000, 2007; NYITRAI 2009b). A mindennapok pedagógiai gyakorlatában számos tananyag-kiválasztási és tanulás-módszertani megoldás nehezíti ezeknek a különbségeknek a kezelését, pl: a szükségszerűség túlhangsúlyozása, az egyedi és az általános közötti különbségtétel hiánya, vagy pedig az a még napjainkban is fellelhető didaktikai alapelv, mely szerint a kisiskolásoknak csak szigorúan bizonyított ismeretek (vagyis: csupán reális összefüggések) taníthatók. A reális összefüggések a világban való eligazodásunkat segítik. A hipotézisek megismerésre készítetnek, a fikciók pedig a képzelet működésére vannak jó hatással. „A reális összefüggések mellett a hipotetikus és a fiktív összefüggéseknek is alapvető szerepük van az ember életében, fejlődésében, a megismerésben. Némi túlzással azt mondhatjuk: attól vagyunk emberek, hogy hipotézisek, fikciók alkotására is képesek vagyunk. A probléma, esetleg a tragédia abból származik, ha a fikciót, a hipotézist realitásnak hisszük vagy megfordítva.” (NAGY 2000b: 145).

Nagy József komponensrendszerű személyiségelmélete szolgál elméleti alapul az összefüggés-kezelés, mint képesség értelmezéséhez. A kompetenciák a személyiség legátfogóbb funkcionális pszichikus komponensrendszerei, motívum- és tudásrendszerek, a kompetenciamodell középpontjában a kognitív kompetenciák állnak, ezek a személyes és a szociális kompetenciák fejlődésének szükséges, de nem elégséges feltételei. Az összefüggés-kezelés a kognitív kompetencia, ezen belül a gondolkodási kulcskompetenciák közé tartozik, funkciója: a meglévő tudásból új tudás létrehozása a dolgok közötti kapcsolódások felismerésével, konstruálásával, alkalmazásával (NAGY 2000a, 2003; 2007).

A képességek fejlődése a közgondolkodással ellentétben nem lineáris, hanem logisztikus görbével írható le. Minden egyes képesség fejlődésének van szenzitív időszaka: ez kiemelt pedagógiai relevanciával bír (MOLNÁR GY.–CSAPÓ 2003). Az elemi alapkészségek – ezen belül az összefüggés-kezelés – fejlődésének

határozza meg. Ezek mindegyike a mesélés, mesehallgatás eredményei és feltételei egyben, meglétüket az eredményes szocializáció feltételeként tartja számon.

Kutatásunk korábbi időszakában bizonyítást nyert, hogy a mesék önmagukban is összefüggés-láncolatok, így a gyakori mesélés önmagában is pozitív hatást gyakorol(hat) az összefüggés-kezelés fejlődésére, ez a spontán fejlődés erősítője, érvényesülése erősen függ a család szociokulturális háttérétől, így éppen azon gyermekek esetében kétséges a fejlődést segítő hatás érvényesülése, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a fejlődés segítésére.

A bontakozó literáció elmélete (CLAY, 1966, idézi.: SZINGER, 2007; RÉGER, 1990) az írásbeli kultúrába való belenövekedés folyamat-jellegére, az iskoláskor előtti időszak meghatározó szerepére irányítja a figyelmet, kulcsszerepet szánva a kisgyermekkori mesélési, képeskönyv-nézegetési élményeknek, a szülő-gyermek interakcióknak (BUS, 2002; CAIRNEY, 2003; RÉGER, 1990; RODRIGUEZ ÉS MTSAI, 2003; SZINGER, 2007, 2009). A család szociokulturális helyzetének függvényében jelentős különbségek lehetnek a gyermekek literációs környezetében, az ebből fakadó hátrányok kompenzálása az intézményes nevelés kiemelt feladatai közé tartozik (BERNSTEIN, 1975; SZINGER, 2007; TORGYIK, 2005).

A mesékben explicit módon kétféleképpen jelenhetnek meg összefüggések. A jellegzetes mesei összefüggések (pl. a szereplők és tulajdonságaik, pozíciók és lehetőségek, szereplők megjelenése és események) a mese műfaji sajátosságait hangsúlyozzák, a narratív kompetencia ilyen irányú tudáselemeit erősítik. A mese tartalmában, cselekményében megjelenő konkrét összefüggések pedig élethelyzetekhez, természeti jelenségekhez stb. kapcsolódnak, számos ponton összecsengenek a mesét hallgató gyermek saját élettapasztalataival, elősegítve ezzel a felidézés örömét, a feszültségek oldását, a tapasztalatok megértését, a bennük megjelenő tudás más helyzetekben történő felhasználását. Fejlesztéssegítő módszerünk ez utóbbira épül.

A FEJLŐDÉSSEGÍTÉS MÓDSZERE

Pedagógiai alapvetés a fejlődés fogalmának és a felnőtt ebben való szerepének értelmezése. A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia a segítség pedagógiája (NAGY, 2008), ebből következően a pedagógus szerepének értelmezése a facilitátor szerepének értelmezésével mutat közeli rokonságot, így kézenfekvő a személyközpontú megközelítéshez való kapcsolódás is (ROGERS, 1962, 1969; ROGERS ÉS FREIBERG, 2007; SALLAI, 2006; TRINGER, 1991), különösen a kommunikációs formák, lehetőségek vonatkozásában. A mesélést és a mesékhez kapcsolódó egyéb tevékenységeket illetően a dialogikus (hazai szakirodalomban:

interaktív) mesélés, a mesékhez kapcsolódó beszélgetés jelenik meg releváns kérdésként. MORROW–BRITTAİN (2003) a dialogikus mesélés 3 formáját különbözteti meg, ezek: (1) co-cooperatív, (2) didaktikus (3) performance-orientált mesélési formákat. A magyar pedagógiai elképzelések egy (4) változat kialakítását teszik szükségessé, mely a performance-orientált interaktivitást a mesék végighallgatása után (és nem a mesélést megszakítva) ösztönzi. A dialogikus mesélés csak akkor váltja be a hozzá fűzött reményeket, ha élményfokozó és gazdagító hatású, követi a gyermekek érdeklődését, indirekt módon segíti a mese és a hétköznapi élettapasztalatok kapcsolódásainak megtalálását (WHITEHURST ÉS MTSAI 1998 idézi: ZEVENBERGEN–WHITEHURST 2003).

A fejlődés segítésére kidolgozott módszerünk lényege: a többször hallott, jól ismert és kedves mesék meghallgatása után a mesében szereplő tartalmi összefüggéshez kapcsolódóan tematikus csoportos beszélgetést kezdeményez a pedagógus, melynek segítésére egy ötlettár áll rendelkezésére. Az ötlettárban a gyermekek 50 kedves meséjéből választottunk ki egy-egy összefüggést, melyhez kapcsolódóan különböző kérdéscsoportokat fogalmaztunk meg. A véleménykérő beszélgetés az összefüggések felismerését, a kitaláló beszélgetés a konstruálást, az alkalmazó beszélgetés pedig a felhasználást segíti. Az ötlettár egészében és részleteiben egyaránt alkalmazható a mindennapok pedagógiai gyakorlatában, segíti a pedagógusokat más mesék más összefüggéseinek hasonló feldolgozásában (NAGY–NYITRAI–VIDÁKOVICH 2009). A tematikus csoportos beszélgetés soha nem lehet a mese megmagyarázása, kikérdezése stb. A megszólalás önkéntes, nincs elvárt válasz. A pedagógus szerepe a beszélgetés facilitálása, az élményszerűség fokozása, a gyermekek által mondottak megerősítése, kiegészítése, esetenként tapintatos pontosítása. A csoportos jelleg számos előnnyel rendelkezik a felnőtt-gyermek kétszemélyes beszélgetésekhez képest, többek között a kommunikációs kedv erősítése, gátlások csökkentése, szociális kompetencia erősítése, mintanyújtás, tolerancia, közös élmény hatása.

Nagyobb gyermekeknél eredményesen fejleszthető az összefüggés-kezelés tantárgyi szövegek tartalmainak felhasználásával. Egy kétéves kísérlet eredményei 5-6. osztályos tanulóknál igazolják, hogy a képesség hatékonyan fejleszthető az iskolában is. A fejlesztés módszere a tartalomba ágyazott fejlesztés, melynek célja az összefüggés-kezelésen kívül más gondolkodási képesség (kombinatív, rendszerező képesség, következtetés) fejlesztése is. A fejlesztéshez felhasznált tanulmányi szövegek feldolgozása, a tananyag elsajátítása a hagyományostól eltérő módon zajlik. A fejlesztéshez minden tantárgyban olyan témakörök kerültek kiválasztásra (egy-egy tantárgyból általában tíz), amelyek a tantárgy szempontjából fontos fogalmakat, összefüggéseket tartalmaznak. Az adatok egyértelműen alátámasztották, hogy az alkalmazott módszerekkel fejleszthetők ezek a gondolkodási képességek. A fejlesztési időszak alatt a képességek fejlődési sebessége

a spontán fejlődési folyamathoz képest megduplázódott (PAP-SZIGETI 2007; PAP-SZIGETI–ZENTAI–JÓZSA 2007; PAP-SZIGETI–JÓZSA–ZENTAI 2009; PAP-SZIGETI–ZENTAI 2007).

A KÍSÉRLET BEMUTATÁSA

2007 és 2009 között végeztük el azt a kontrollcsoportos fejlesztő kísérletet, melyel a mesélés, a mesékről való tematikus csoportos beszélgetés módszerének hatékonyságát kívántuk igazolni. A kísérlet egy hátrányos helyzetű kistérség óvodáiban és iskoláiban zajlott. A kísérleti csoportba 172, a kontrollcsoportba 115 kisgyermek tartozott. A kísérlet kezdetén a gyermekek nagycsoportosak voltak. Az előmérés adatai képezték a kiindulópontját a fejlesztőmunkának. A pedagógusokat továbbképzésen és tematikus csoportos beszélgetés keretében készítetük fel a meséken keresztül zajló fejlesztés módszerének alkalmazására, munkájukat folyamatosan, igény szerint segítettük. A fejlesztés eredményességéről követő mérések segítségével győződünk meg. Az első utómérésre 2008 őszén, a második utómérésre 2009 őszén került sor.

A DIFER PROGRAMCSOMAG ÖSSZEFÜGGÉS-MEGÉRTÉS TESZTJE ÉS A RÖVID VÁLTOZAT FELADATAI

A DIFER Programcsomag legfontosabb funkciója, hogy segítse a problémamentes iskolakezdést. A programcsomag diagnosztikus és kritériumorientált tesztjei hét elemi alapkészség (írásmozgás-koordináció, elemi számolási készség, beszédhanghallás, relációszókincs, tapasztalati összefüggés-megértés, tapasztalati következtetés és szocialitás) felmérésére alkalmasak. A készségek fejlettségi szintjének ismeretében minden gyermek kritériumorientált fejlesztése tervezhető, a fejlesztés hatékonysága nyomon követhető (NAGY–JÓZSA–VIDÁKOVICH–FAZEKASNÉ, 2004). Fejlesztőprogramunkban a DIFER összefüggés-megértés tesztjét használtuk a nagycsoportos gyermekek induló fejlettségi szintjének meghatározására és a követő mérések során is. A teszt felvétele egyéni vizsgálattal zajlik, gyermekenként hozzávetőlegesen 15 percet vesz igénybe. A mintába tartozó gyermekekkel óvónők, tanítók végezték el a méréseket, melyre előzetesen felkészítettük őket.

A teszt mellett a gyermekekről egy adatlapot is kitöltöttek az óvónők, illetve tanítók. Az adatlapon a szülők iskolai végzettsége, az otthoni szociális körülmények, a hátrányos helyzet típusai szerepeltek.

A DIFER Programcsomag összefüggés-megértés tesztje a tapasztalati összefüggés-megértés fejlettségének diagnosztikus feltárására alkalmas, nyolcféle összefüggéstípus található benne, melyek megértését feladatonként 4-4 kérdés segítségével mértük fel. Az összefüggés-megértés teszt 8 feladatot tartalmaz, minden összefüggésfajtára egyet-egyet. A teszt kidolgozói olyan összefüggéseket választottak, melyekkel a gyermek ebben az életszakaszban saját tapasztalatként is találkozott már feltételezhetően (bár nyilvánvalóan az egyes gyermekek szociokulturális környezetének jelentős különbözőségei miatt ezt a feltételt igen nehéz teljesíteni). A kérdések a determinisztikus/valószínűségi, az okság/együttljárás, a realitás/fikció dimenziók mentén adnak információt az összefüggések megértéséről.

A tesztnek létezik egy rövid változata is, melynek megoldása azonos eredményt ad a teljes változattal. A rövid változatban 4 feladat, 16 ítem szerepel. Kísérletünkben a rövid változat tesztjét használtuk fel. A teszt országosan bemért, középső csoporttól harmadik osztályos korig rendelkezésünkre állnak a sztenderd mutatók. Az 1. táblázatban összefoglaltuk a 4 feladat átfogó jellemzőit. Minden feladatnak van egy fantázianeve, mely a benne szereplő összefüggés tartalmához kapcsolódik. A továbbiakban ezt a fantázianevet használjuk a feladatok azonosítására. A négy összefüggés közül két együttljárás-típusú, két okság-típusú összefüggésfajtára szerepel feladat a teszt rövid változatában. A táblázat utolsó oszlopában az összefüggés típusa azonosítható, ami a feltétel, a velejáró és a közöttük lévő kapcsolat alapján határozható meg. Az O és E jelölések az okság/együttljárás dimenzió szerinti besorolást jelölik. A determinisztikus/valószínűségi dimenzió a feltételre és a velejáróra egyaránt értelmezhető. A betűk előtti felkiáltójel, illetve kérdőjel a feltétel szükségszerűségére vagy valószínűségére utal, a betűk mögötti írásjelek pedig a velejáró szükségszerűségét, valószínűségét jelölik.

1. táblázat. A DIFER összefüggés-megértés teszt rövid változatának feladatai

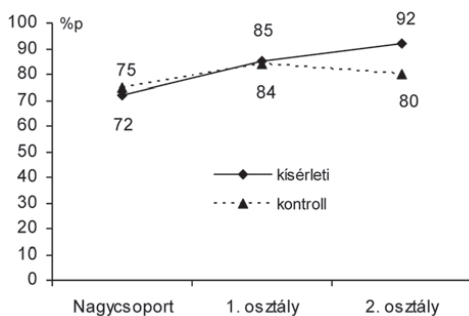
Feladat	Összefüggés megfogalmazása	Összefüggés típusa
Forint	Ha az asztalon lévő pénz százforintos, akkor a közepe aranysárga.	!E!
Sérülés	Ha megsérül az ujjunk, akkor vérezhet.	!O?
Kör	Ha a kör nagy, akkor lehet, hogy fekete.	?E?
Állat	Ha egy állat nem jut többé táplálékhoz, akkor éhen hal.	?O!

Megjegyzés: !E!: Csak akkor típusú és szükségszerű velejárójú együttljárás. !O?: Csak akkor típusú és valószínű velejárójú okság. ?E?: Nemcsak-akkor típusú és valószínű velejárójú együttljárás. ?O?: Nemcsak-akkor típusú és szükségszerű velejárójú okság.

A KÍSÉRLETI ÉS A KONTROLLCSOPORT FEJLŐDÉSE

A következőkben az összefüggés-megértés fejlődését mutatjuk be nagycsoport és 2. osztály között. Az összehasonlítások célja a kísérleti és a kontrollcsoport fejlettségi szintjének összehasonlítása az egyes mérési pontokon (nagycsoport, 1. osztály, 2. osztály), illetve a kétéves fejlődés összevetése, a kísérleti hatás kimutatása. A 1. ábra az összefüggés-megértés változását szemlélteti a vizsgált életkori tartományban. A vizsgálatba bevont nagycsoportosoknál a kísérleti és a kontrollcsoport induló szintje közel azonos volt ($= 72\%p$; $= 75\%p$; $t = -1,565$, $p = 0,119$). Első osztályra a kísérleti csoport fejlettsége $85\%p$ onra, a kontrollcsoporté $84\%p$ onra emelkedett. Első osztályban még nem mutatható ki szignifikáns különbség a kísérleti és a kontrollcsoport fejlettsége között ($t = 0,585$, $p = 0,559$). Második osztályra a kísérleti csoport fejlettsége $92\%p$ os, a kontrollcsoporté $80\%p$ os. A kísérleti csoport fejlődése töretlen két éven keresztül, míg a kontrollcsoport fejlődése az iskola második évében leállt. Ebben az életkorban már szignifikáns a különbség a két csoport között ($t = 6,006$, $p = 0,000$). A kétéves kísérlet során kimutatható Cohen-féle kísérleti hatásméret nagymértékű fejlődésre utal: $d = 0,84$.

1. ábra. Az összefüggés-megértés változása nagycsoport és 2. osztály között



A DIFER Programcsomag alkotói az elemi alapkészségek esetén megkülönböztetnek 5 elsajátítási szintet (előkészítő, kezdő, haladó, befejező, optimális), melyeket a gyermekek fejlődésük során bejárnak. A kritériumorientált fejlesztés célja, hogy ezekből a készségekből minden gyermek eljusson az optimális használat szintjére, vagyis kialakuljon a készség. A fejlesztést addig kell folytatni, míg az optimális elsajátítás meg nem történik, függetlenül attól, hány évesek, hányadik osztályba járnak a tanulók. A 2. táblázat a tanulók eloszlását szemlélteti az egyes

elsajátítási szinteken. Nagycsoportban a kísérleti csoport 22%-a, a kontrollcsoport 26%-a volt optimális szinten összefüggés-kezelésből, 1. osztályban a kísérleti csoport 42%-a, a kontrollcsoport 38%-a. 2. osztályra a kísérleti csoport 80%-a, a kontrollcsoport 56%-a jutott el az optimális elsajátítás szintjére.

2. táblázat. Az összefüggés-megértés elsajátítási szintjein lévő tanulók eloszlásának változása (%)

Elsajátítási szint	Nagycsoport		1. osztály		2. osztály	
	Kísérleti	Kontroll	Kísérleti	Kontroll	Kísérleti	Kontroll
Előkészítő	1	0	0	2	1	0
Kezdő	12	5	2	2	0	27
Haladó	38	40	15	15	4	6
Befejező	27	29	42	43	16	11
Optimális	22	26	42	38	80	56

AZ OKSÁGI ÉS AZ EGYÜTTJÁRÁSI ÖSSZEFÜGGÉSEK FEJLŐDÉSÉNEK JELLEMZŐI

A következőkben az összefüggésfajták kezelésének fejlődését mutatjuk be azt vizsgálva, hogy kimutatható-e különbség az oksági és együttjárási összefüggések megértésének fejlődésében a kísérleti és a kontrollcsoport között, van-e különbség módszerünk hatékonyságában az egyes összefüggésfajták esetében.

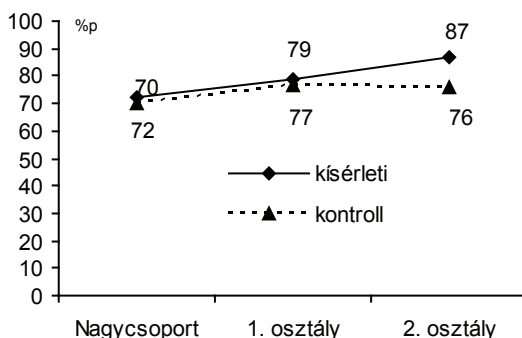
Az oksági összefüggések felismerése a tapasztalatok szerint jóval könnyebben megy a gyermekeknek, mint az együttjárásé. Kísérletünkben is összehasonlítottuk egymással az oksági és az együttjárási összefüggések felismerésének változását. A 2. ábrán az okság fejlődése látható. A kísérleti csoportban az induló szint 72%pont volt nagycsoportban, 1. osztályra 79%pontra, 2. osztályra 87%pontra fejlődött. A kontrollcsoport az első kísérleti évben 70%pontról 77%pontra fejlődött, a második évben pedig inkább stagnálás jellemezte az összefüggés-megértést, 76%pontos fejlettség jellemezte a kontrollcsoport tanulóit. Az oksági összefüggések kezelésében kimutatható Cohen-féle kísérleti hatásméret $d=0,65$.

Az együttjárás típusú összefüggések megértésében tapasztalt változás a 3. ábrán követhető nyomon. A kísérleti csoportban folyamatos, szinte lineáris fejlődés tapasztalható, 78%pontos kezdő szintről 96%pontra. A kontrollcsoportban első

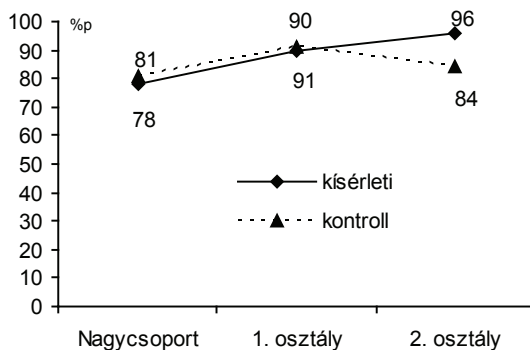
évben még a kísérleti csoporttal együtt mozog a fejlődés, 81% pontról 91% pontra, a második évben viszont a fejlődés jelentős mértékben visszaesik 84% pontra. Az együttjárás típusú összefüggések kezelése terén $d=0,72$ a Cohen-féle kísérleti hatásméret.

Az ábrák azt mutatják, hogy óvodában még mindkét összefüggésfajta fejlődik az óvodai foglalkozások, mesék hatására, még spontán módon is. Az első iskolai évben viszont csak a kísérleti csoportban van fejlődés, ami arra utal, hogy mind az okság, mind az együttjárás típusú összefüggésekkel szükséges irányítottan is foglalkozni, mert spontán módon nem fejlődtek. Ez az eredmény új tananyagkiválasztási és tanításmódszertani kérdéseket vet fel, hiszen a matematika és a nyelvtan bőséges konkrét példát szolgáltat az együttjárás-típusú összefüggésekre.

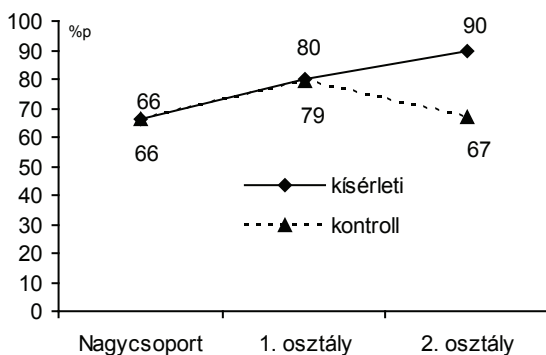
2. ábra. Az okság fejlődése nagycsoport és 2. osztály eleje között



3. ábra. Az együttjárás fejlődése nagycsoport és 2. osztály eleje között

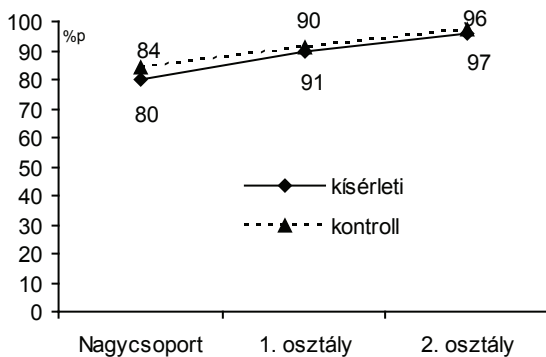


5. ábra. Az „Állat” feladat megoldottságának változása nagycsoport és 2. osztály eleje között



Az együttjárás típusú összefüggések megértésére vonatkozó két feladat: A „Forint” és a „Kör” feladatok. A „Forint” feladat (!E!) a százforintos pénzérme felismerésén alapszik. A 6. ábra mutatja, hogy az összefüggés kezelése a 2. osztályosoknál elérte a plafont mind a kísérleti, mind a kontroll csoportban. Az iskolás gyermekeknek már vannak/lehetnek önálló vásárlási tapasztalatai is, ezek nyilvánvalóan segíthetik ennek az összefüggésnek a kezelését. Ennél a feladatnál is azt tapasztaltuk, hogy a két csoport fejlődése nem mutat eltérést egymástól.

6. ábra. A „Forint” feladat megoldottságának változása nagycsoport és 2. osztály eleje között



az összetevőket. A kísérleti és a kontrollcsoportban nem különbözik egymástól lényegesen az okság és együttjárás közötti kapcsolat erőssége. 1. osztályban alacsonyabb korrelációk jellemzik az összetevők kapcsolatát (0,24–0,25). 2. osztályra erősödik a kapcsolat az okság-együttjárás megértése között, és ezzel párhuzamosan nő a különbség a kísérleti és a kontrollcsoportban számított korrelációs együtthatók között. A vizsgált összetevők között a kísérleti csoportban közepes (0,41), a kontrollcsoportban erős (0,78) összefüggést mutattunk ki.

A kétéves kísérleti periódus alatt az első évben még szinte egymástól független mindkét csoportban az oksági és együttjárási összefüggések megértésének képessége, a második évben a kísérleti csoportban megmaradt a közepesen erős kapcsolat, míg a kontrollcsoportban a két összetevő megértésének összefüggése szorossá vált.

3. táblázat. Összefüggések az oksági és együttjárási összefüggések megértése között

Korosztály	r	
	Kísérleti	Kontroll
Nagycsoport	,37	,33
1. osztály	,24	,25
2. osztály	,41	,78

Megj.: A táblázatban szereplő korrelációs együtthatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak.

A feladatok közötti korrelációs együtthatókat is kiszámítottuk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az azonos összefüggéstípusba sorolható feladatok közötti kapcsolat erősebb-e annál, ami két különböző összefüggésfajta feladatai között mutatkozik. A 4. táblázatban a nagycsoportos gyermekek által megoldott feladatok közötti

4. táblázat. Az összefüggés-megértés feladatai közötti korrelációs együtthatók nagycsoportban a kísérleti és a kontrollcsoportban

Feladat	Forint	Sérülés	Kör	Állat
Forint		,17 ^{ns}	,11 ^{ns}	,22 [*]
Sérülés	,26 ^{**}		,06 ^{ns}	,03 ^{ns}
Kör	,30 ^{**}	,20 ^{**}		,14 ^{ns}
Állat	,37 ^{**}	,33 ^{**}	,36 ^{**}	

Megjegyzések: A **: $p < 0,01$ szinten szignifikáns; *: $p < 0,05$ szinten szignifikáns; ns.: nem szignifikáns.

korrelációk szerepelnek. Az oksági összefüggések közé a „Forint” és a „Kör” feladatok tartoztak. Együttjárási összefüggések a „Sérülés” és „Állat” feladatokban fordultak elő. Sem a kísérleti csoportban, sem a kontrollcsoportban nem emelkedik ki az azonos összefüggésfajtán belüli kapcsolatok erőssége.

Az 5. táblázatban a 2. osztályos gyermekek feladatainak korrelációs együtt-hatóit jelenítettük meg. Azt tapasztaltuk, hogy a feladatok közötti korrelációs együtt-hatók változására nézve semmilyen tendencia nem figyelhető meg a kísérlet ideje alatt. Az oksági és együttjárási összefüggések feladatai közötti kapcsolat erőssége közel azonos a nagycsoportossal.

5. táblázat. Az összefüggés-megértés feladatai közötti korrelációs együtt-hatók 2. osztályban a kísérleti és a kontrollcsoportban

Feladat	Forint	Sérülés	Kör	Állat
Forint		,04 ^{ns}	,13 ^{ns}	,07 ^{ns}
Sérülés	,23 ^{**}		,15 ^{ns}	,11 ^{ns}
Kör	,31 ^{**}	,29 ^{**}		,87 ^{**}
Állat	,18 ^{**}	,34 ^{**}	,38 ^{**}	

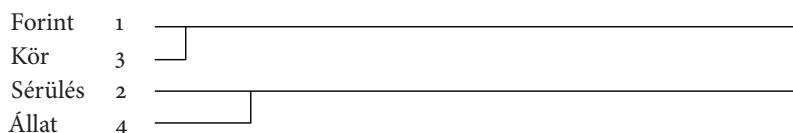
Megjegyzések: A **: $p < 0,01$ szinten szignifikáns; * : $p < 0,05$ szinten szignifikáns; ns.: nem szignifikáns. A bal alsó háromszögben dőlten jelölt számok a kísérleti csoport, a jobb felső háromszögben szereplő számok a kontrollcsoport feladatai közötti korrelációs együtt-hatók.

Az összefüggés-megértés teszt feladatainak összefüggésrendszerét klaszteranalízissel vizsgáltuk meg, melynek alapegységül a feladatokat választottuk. A 8–11. ábrák korsztályonként ábrázolják a feladatok összekapcsolódásának szoroságát. A klaszteranalízist minden életkorban, a kísérleti és a kontrollcsoportra vonatkoztatva is elvégeztük. Elemzéseinkkel arra kerestük a választ, hogy a feladatok hasonlóságuk alapján hogy rendeződnek csoportokba. Van-e különbség a kísérleti és a kontrollcsoport eredményei alapján képződő mintázatok között? Tapasztalható-e változás a nagycsoportos és a 2. osztályos tanulók dendogramjának alakulásában?

Az 8. ábrán a nagycsoportos eredmények alapján készült klaszteranalízis eredményei láthatók. A kísérleti csoportban az oksági összefüggések közé tartozó „Forint” és a „Kör” feladat kapcsolódik össze legszorosabban, alátámasztva a két oksági összefüggés hasonlóságát. Az együttjárási összefüggéseket alkotó „Sérülés” és „Állat” feladatok is viszonylag szorosan kapcsolódnak egymáshoz, hasonlóságuk egyértelmű. A kétféle összefüggéstípust alkotó feladatok között már nem

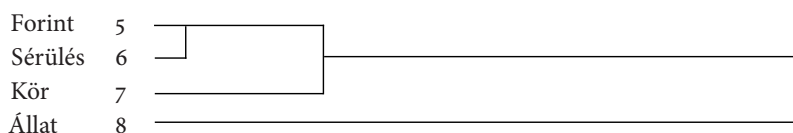
tapasztalunk hasonlóságot, az okságot és az együttjárást reprezentáló két klaszter jól elkülönül az ábrán.

8. ábra. Az összefüggés-megértés feladatainak klaszteranalízise nagycsoportban – kísérleti csoport



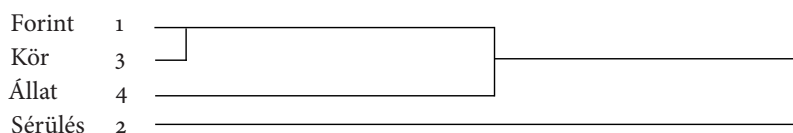
A nagycsoportosok kontrollcsoportjának klaszteranalízisét a 9. ábrán ábrázoltuk. A feladatok közül a „Forint” és a „Sérülés” feladatok kapcsolódnak össze legszorosabban, hozzájuk csatlakozik kicsit távolabbról a „Kör” feladat. A három feladatot egy klaszterbe tartozónak tekinthetjük. Az „Állat” feladat elkülönül az előző háromtól. A „Forint” és a „Sérülés” feladatok kapcsolódásának szorosságát az indokolhatja, hogy mindkét feladat csak-akkor feltételű, a gyermekek a szükségeszerű összefüggésekkel hasonlóan boldogultak.

9. ábra. Az összefüggés-megértés feladatainak klaszteranalízise nagycsoportban – kontrollcsoport



A 2. osztályba lépő kísérleti csoportba tartozó tanulók által megoldott feladatok összefüggésrendszerét a 10. ábra mutatja be. Az oksági összefüggések megértését mérő feladatok szoros kapcsolata olvasható le az ábráról, hozzájuk kapcsolódik az „Állat”, majd távolabbról a „Sérülés” feladat. Az együttjárási összefüggések megértésére készült feladatok hasonlósága itt nem mutatkozik meg.

10. ábra. Az összefüggés-megértés feladatainak klaszteranalízise 2. osztályban – kísérleti csoport



- LÁSZLÓ JÁNOS: Narratív pszichológia: új megközelítés a pszichológiában. In: LÁSZLÓ JÁNOS–THOMKA BEÁTA (2001, szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, 7–15.
- LÁSZLÓ JÁNOS–VIEHOFF, REINHOLD: Az irodalmi műfajok mint kognitív sémák. *Pszichológia*, 1994, 3. 325–342.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR–CSAPÓ BENŐ: A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, 2003. 2. 57–69.
- MORROW, L. M.–BRITAIN, R. (2003): Storybook reading in the elementary school: Current practices. In: VAN KLEECK, A.–STAHL, S. A.–BAUER, E. B. (szerk.): *On reading books to children. Parents and Teachers*. CIERA, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey. 140–159.
- NAGY JÓZSEF (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (2000a): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (2000b): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia* 2. 141–185.
- NAGY JÓZSEF (2004): Tapasztalati összefüggés-megértés. In: NAGY JÓZSEF–JÓZSA KRISZTIÁN–VIDÁKOVICH TIBOR–FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 63–72.
- NAGY JÓZSEF (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY JÓZSEF–JÓZSA KRISZTIÁN–VIDÁKOVICH TIBOR–FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2004a): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY JÓZSEF–JÓZSA KRISZTIÁN–VIDÁKOVICH TIBOR–FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2004b): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY JÓZSEF–NYITRAI ÁGNES–VIDÁKOVICH TIBOR (2009): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NELSON, K. (1998): *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press, Cambridge.
- NYITRAI ÁGNES (2009a): A mese és a mesélés fejlesztő hatása. In: NAGY JÓZSEF (szerk.): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 9–31.
- NYITRAI ÁGNES (2009b): Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése. In: NAGY JÓZSEF (szerk.): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 53–80.
- NYITRAI ÁGNES (2009c): A csoportos beszélgetésre előkészített mesék. In: NAGY JÓZSEF (szerk.): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 105–210.
- NYITRAI ÁGNES (2010): A szociális kompetencia óvodai fejlődésének segítése mesékkel. In: ZSOLNAI ANIKÓ–KASIK LÁSZLÓ (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 205–233.
- NYITRAI ÁGNES–ZENTAI GABRIELLA (2010): A mesékkel történő fejlődéssegítés hatásának vizsgálata. Szimpóziumelőadás. VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2010. április 16–17. *Tartalmi összefoglalók*, 141.

ÚJ KUTATÁSOK
A PEDAGÓGUSMUNKA
ÉS
A PEDAGÓGUSKÉPZÉS
KÖRÉBEN

EINHORN ÁGNES

PEDAGÓGIAI KULTÚRAVÁLTÁS A FELADATKULTÚRA MEGVÁLTOZTATÁSÁVAL, AVAGY MIBEN FEJLESZTI A TANÁRT A FELADATFEJLESZTÉS?

A pedagógiai kultúraváltás a magyar iskolarendszer egyik legnagyobb kihívása, és a szimpózium előadásaiban több lehetőséget mutattunk arra, hogyan lehet formálni a tanárok pedagógiai nézeteit. Egy lehetőséget ismertetek én is: konkrét példákön szeretném bemutatni, hogyan lehet egy feladatfejlesztéssel foglalkozó tanártovábbképzéssel változtatni a tanárok attitűdjein és pedagógiai eszköztárán. Két olyan területről lesz szó, amely általában sok nehézséget okoz a gyakorló pedagógusoknak, a tanítási, tanulási célok problémájáról, illetve a tanulók igényeinek és szükségleteinek felismeréséről és figyelembe vételéről. Arról fogok írni, hogy ezeken a nagyon fontos területeken hogyan lehet a tanárok módszertani szokásain változtatni, és hogyan lehet e lényeges elméleti kérdésekről beszélni nagyon is gyakorlatias kiindulópontból.

A pedagógiai kultúrát sokféle módon lehet fejleszteni, ezek közül természetesen csak egy lehetőség a feladatokhoz való viszony tudatosítása. Azt talán nem kell külön megindokolnom, hogy miért van szükség pedagógiai kultúraváltásra, hiszen köztudott, hogy a készségfejlesztés igénye, a társadalmi különbségek kezelése és az oktatás tömegesedése súlyos módszertani problémákat is felvet. Az azonban már valószínűleg magyarázatra szorul, miért gondolom azt, hogy a pedagógiai kultúrát fejleszteni lehet a feladatkultúra megváltoztatásával. Ehhez persze kiindulásul azt kellene tisztázni, hogy mit értek feladaton és feladatkultúrán. A tanulóközpontú, tevékenységalapú oktatás feladatokra épül, amelyekkel a tanár a pedagógiai célok figyelembe vételével irányítja a tanulók tevékenységét. Feladatnak tekintek minden olyan eszközt, amelyet a tanulási folyamatban bármilyen tanulási vagy mérési cél elérése érdekében alkalmaznak, és tanulói tevékenységet igényel. A feladatok lehetnek írásbeliek vagy szóbeliek, bármilyen médium segítségével eljuttathatók a tanulóhoz, lehetnek egyszerű cselekvést

igénylő, rövid ideig tartó tevékenység kiváltói (például kérdés – válasz; felelet-választás), és lehetnek komplexek és hosszadalmasak. Megoldhatók bármilyen munkaformában, alkalmazhatók a tanulási folyamat bármely fázisában, bármilyen céllal, egyetlen fontos közös vonásuk tehát, hogy tanulói tevékenységet váltanak ki.

A feladatfejlesztés problémájával általában a tantárgypedagógiák és a tananyagfejlesztés területén találkozunk, illetve ettől többnyire elkülönülve a pedagógiai mérés, értékelés szakterületen. Előbbi esetben általában a didaktikai folyamatokon, illetve a tantárgyi tartalmak közvetítésén van a hangsúly, utóbbiban pedig azon az aprólékos munkán, amellyel a feladatokat megbízhatóbbá és objektívebbé lehet tenni. A feladatkészítés olyan terület tehát, amely érintkezik a tantárgypedagógiák, a tananyagfejlesztés és a pedagógiai mérés szakterületekkel, a különböző célú feladatok készítése során azonban nagyon sok hasonlóság és azonosság figyelhető meg. A különböző fajta feladatokat (például fejlesztőfeladat, gyakorlófeladat, osztálytermi méréshez használt mérőfeladat, vizsgafeladat) egyben is lehet kezelni, és találunk bennünk sok olyan közös elemet, amelyek tantárgyaktól függetlenül is érvényesek. A feladatkulturán azt értem, hogy a tanár tudatosan kezeli a feladatokat, azaz tud különböző céloknak megfelelő feladatokat készíteni, a tananyagokban megjelenő kész feladatok minőségét és célszerűségét megítélni, és a kész feladatokat szükség esetén adaptálni.

A FELADATOK CÉLJA

Kiindulópontunk legyen a feladatok és a célok kapcsolata, általában nehezen tudnak ugyanis a gyakorló tanárok fejlesztési célokat, tantervi követelményeket, és még nehezebben mérési célokat meghatározni. Mivel a feladatkészítés alapja az árnyalt célmeghatározás, ezen a területen komoly eredményeket lehet elérni a feladatkészítés gyakorlásával. Vegyünk egy konkrét példát, egy kémiafeladatot (1. *feladat*), amelyhez a tanártovábbképzés céljára készíthetünk egy feleletválasztó feladatot (2. *feladat*).

1. feladat: Egy 8. osztályos kémiafeladat

3. Miért okoz súlyos környezetkárosodást, ha egy tankerhajóból a tengerbe ömlik kőolajszállítmánya? A megadott kifejezésekkel egészítsd ki a logikai hálót!

*a vízi élőlények elpusztulnak,
a vízfelszínre rétegződik,
az oxigén jobban oldódik benne,
kioldja a vízből az oxigént,
elzárja a víztől a levegőt*

Forrás: CSERMÁK 2009: 27

2. feladat: A fejlesztési célokat tudatosító feleletválasztó feladat

Döntse el, mi a feladat fejlesztési célja?

A tanuló

1. átlátja a témához tartozó ok-okozat viszonyokat, le tudja írni a folyamatot.
2. felismeri, és segítséggel rendszerezi a folyamat egyes lépéseit.
3. rekonstruálja a folyamatot, ismeri az egyes fázisait.

Forrás: EINHORN 2012

A 2. feladat megbeszélése során árnyalatnyi különbségeket kell felismerniük a résztvevőknek, és ez a technika a vizsgafejlesztés területéről jól ismert. A vizsgafeladatok fejlesztése során ugyanis alapelv, hogy minden egyes felhasznált feladat legitimitását egy mérőfeladatsorban az adja meg, ha egész pontosan meg tudjuk határozni, hogy milyen részterületeket, részkészségeket mér. Ezzel a logikával közelítünk most a példának választott fejlesztőfeladathoz is. A kémiafeladat alapos elemzése alapján azt kell eldönteniük a tanároknak, hogy a fejlesztési folyamat melyik pontjáig kell eljutnia a tanulónak feltétlenül a feladat megoldása során. Mivel a kiinduló feladat tartalmazza a létrehozandó folyamat struktúráját (folyamatábra üresen), továbbá az egyes elemeit is (megadott kifejezések), a feladat megoldásához nem szükséges a folyamat leírásának, rekonstruálásának képessége. A tanulónak az egyes fázisokat sem kell ismernie, azaz a tanárok számára készült feladatban (2. feladat) megadott célok közül a második érvényes egyértelműen: (a tanuló) felismeri, és segítséggel rendszerezi a folyamat egyes lépéseit.

A való életben, a tanítási folyamat során ennek a dolognak pontosan a fordítottja történik: a kitűzött fejlesztési célhoz kell megfelelő feladatot készíteni, vagy a tananyagban szereplő feladatot átalakítani. A továbbképzés során itt tehát egy érdekes és kreatív fázis következhet, amelyben a kiinduló feladatot megpróbálják úgy variálni a résztvevők, hogy a megadott komplexebb célokhoz is alkalmas legyen, azaz átalakítják a feladatot, esetleg kiegészítik további lépésekkel, más feladatokkal.

FELADATTIPOLÓGIAI KÉRDÉSEK

A célmeghatározással természetesen szorosan összefügg a feladattipológia kérdése. A mérésben alkalmazott feladattipológiákból közismert (ALBERS–BOLTON 1995; ALDERSON et al. 1995; CSAPÓ 1996), hogy vannak zárt, illetve nyitott feladatok. Ha ezt a rendszerezést kicsit rugalmasabbá tesszük és általánosítjuk, akkor olyan struktúrát kapunk, amely mindenféle típusú feladat kezelésére alkalmas lesz. Így minden feladatunk elhelyezhető egy skálán abból a szempontból, hogy a tanuló tevékenysége mennyire kötött, azaz egyrészt mennyi segítséget kap a feladat megoldásához, másrészt mennyi önállóságra van lehetősége a munka során. A skála egyik végpontján helyezkednek el a zárt feladatok (például feleletválasztás, egymáshoz rendelés, igaz-hamis feladat), amelyekben a tanuló a helyes megoldást csak felismeri a megadott lehetőségek közül, a másik végponton pedig a nyitott feladatok (például szövegalkotás, esszékérdés, komplex feladatok), amelyekben a tanuló egy összetett tevékenység során maga hozza létre a megoldást. A két szélső pólus között található olyan feladatok (például szövegkiegészítések, rövid vagy hosszabb választ igénylő kérdések), amelyekben a tanuló tevékenysége az adott feladattól függően kötöttebb vagy kötetlenebb. A szövegkiegészítéses feladat nyitottságát például nyilvánvalóan befolyásolja az a tény, hogy az adott szövegből mekkora szövegrészeket töröltek ki, milyen sűrűséggel, és a törölt részeknek milyen funkciója volt az eredeti szövegben.

Ebből a szempontból tekintve a kiinduló kémiafeladatot (*1. feladat*), megállapíthatjuk, hogy ez egy zárt feladat, amelyben megadták a rekonstruálandó folyamat szerkezetét, és az összes tartalmi elemét is, a tanulónak tehát csak fel kell ismernie az egyes elemek helyét a folyamatban. Abban az esetben, ha a folyamat rekonstruálásához vagy az egyes elemek ismeretéhez akarunk eljutni a fejlesztés során, akkor ennél nyitottabb feladatokra van szükség.

A feladattipológiai tudásra természetesen nem azért van szükség a tanárnak, hogy egyes feladatokat tudjon besorolni a rendszerünkbe, bár tény, hogy ezen a módon lehet a legjobban megérteni a feladatok közötti különbségeket. Ebben

az esetben is a fordítottja a lényeg: a tanár a tanulási, fejlesztési vagy mérési céljának tudatában mérlegeli, hogy milyen feladattípussal kellene dolgoznia. Az természetesen nem igaz, hogy egy-egy konkrét célhoz bármilyen feladattípust rendelhetünk, hiszen itt számtalan más tényező is szerepet játszik, de többnyire vannak, lehetnek alternatívák, amelyek közül választani lehet, és fontos, hogy ezt a döntést tudatosan hozza meg a tanár.

A feladattipológiai tudásnak kiemelt szerepe van a tanulók közötti differenciálásban, de a pedagógiai célokhoz igazodó progresszió kialakításában is, tehát amikor a tanulási folyamatot, azaz a feladatok egymás utáni sorrendjét tervezük meg. Ezt egy idegen nyelvi feladatpéldával lehet jól szemléltetni (3. *feladat*). Ebben a beszédértést mérő vagy fejlesztő feladatban három különböző változatot készítettünk el, amelyet azonos szöveg meghallgatása során oldanak meg a tanulók. A három változat között feladattipológiai különbség van: az „A” változat egy nyitott feladat, amely kevésbé segíti vagy irányítja a tanulót, a „B” valamelyest irányítja a tanuló figyelmét, tehát komolyabb segítséget tartalmaz, míg a „C” változat, a teljesen zárt feladat, nagyon sok támogatást tartalmaz. A segítség és önállóság mértékének különbségéből természetesen a feladat nehézségére vonatkozóan is adódnak következmények: valószínűleg a nyitott „A” feladat lesz a legnehezebb, és a zárt „C” a legkönnyebb. Ez a kérdés is túlmutat az időbeli korlátainkon, ezért csak jelzem, hogy jelentősége van a „valószínűleg” szónak, hiszen a feladattipológiai jellemzők és a nehézség között nincs egyértelmű kapcsolat. Teljesen általánosan nem állíthatjuk, hogy a zárt feladat mindig könnyebb, mint a nyitott, hiszen a feladatnehézség az adott feladatban megjelenő tevékenységtől és a feladat elvégzéséhez szükséges képességek vagy tudás természetétől is függ.

3. feladat: Lehetőség a differenciálásra – idegen nyelvi modellfeladat

A változat: nyitott kérdés

Egy interjút hallasz a vidéki élet előnyeiről és hátrányairól. Hallgasd meg a szöveget, és válaszolj a kérdésekre!

1. Milyen előnyöket említ a szöveg?

2. ...

B változat: szövegkiegészítés

Egy interjút hallasz a vidéki élet előnyeiről és hátrányairól. Hallgasd meg az interjút, és egészítsd ki a szöveget!

A szövegben három előnyt említenek: A falvakban jó a levegő, a gyerekek, és a kapcsolatok is

C változat: szövegkiegészítés megadott elemekkel

Egy interjút hallasz a vidéki élet előnyeiről és hátrányairól. Hallgasd meg az interjút, és egészítsd ki a mondatokat a megadott szavakkal!

levegő	emberek	kapcsolatok	gyerekek
--------	---------	-------------	----------

A szövegben három előnyt említenek: A falvakban jó a, a szabadon mozoghatnak, és a is szorosabbak.

Forrás: EINHORN 2012

A 3. feladatban bemutatott feladattipológiai sajátosságok abban segítik tehát a tanárt, hogy egy bizonyos problémához tudjon különböző nehézségű feladatokat létrehozni attól függően, hogy az adott helyzetben mit tart szükségesnek. A tanulói csoport ismeretében dönthet úgy, hogy egy adott problémát abban a csoportban melyik módon kezeli, de természetesen ilyen módon reagálhat a tanulók különbségeire is. A 3. feladatban megadott három különböző feladatváltozat használható úgy is, hogy a tanulók ugyanazt a szöveget hallgatják, ám különböző feladatokat kapnak hozzá egyéni szükségleteiknek megfelelően.

Ezt a tudást használja a tanár akkor is, amikor tananyagot vagy óratervet készít, azaz arról dönt, hogy egy adott cél eléréséhez milyen részfeladatokon keresztül akar eljutni. A feladatok sorrendisége szempontjából köztudomásúan fontos a nehézség kérdése, hiszen minden tanár tudja, hogy érdemes a könnyebb tevékenységgel kezdeni, és fokozatosan haladni a nehezebb felé. Lényeges azonban az a korábban említett szempont is, hogy a tanuló mennyi segítséget kap az adott feladatban. A probléma, a fejlesztési cél sajátosságainak megfelelően érdemes a folyamat elején több támogatást, segítséget előkészíteni. Fontos tehát annak a felismerése, hogy a helyes progresszió kialakításához feladattipológiai tudás is szükséges.

Rövid kitérőként elemezhetünk egy példát arra is, hogy a tanulók önállóan is dönthetnek arról, hogy melyik feladatnehézséget választják. Erre akár igényesebb, érdekesebb megoldásokat is választhatunk (4. feladat).

4. feladat: Egy differenciálásra alkalmas feladat modellje

A feladatkészítésről kap egy szöveget, amelyből bizonyos részek hiányoznak. A megoldáshoz két feladat készült: az A nehezebb, a B könnyebb. Döntse el, hogy melyiket szeretné megoldani, takarja le a másik feladatot egy papírral, és olvassa el a megfelelő utasítást!

A: Egészítse ki a szöveget! A 0 a példa.

A jó feladat készítője mindig a mérési vagy a fejlesztési (0) célből indul ki. Ennek tudatában dönti el, hogy milyen (1) _____ használ. Az adott tartalomhoz igazodó feladat elkészítése után jó egy kis szünetet hagyni, majd vizsgázóként/ tanulóként megoldani a feladatot. Ilyen módon a tanár „távolabb kerül” a feladattól, és maga is észrevehet számtalan (2) _____. (3) _____ esetében fontos, hogy kipróbálja a tanár a feladatot. Ha arra nincs mód, hogy tanulókkal vagy vizsgázókkal próbálják ki, akkor legalább egy kolléga próbálja megoldani vizsgázóként. Ilyen módon is sok apró hibát lehet találni. Komoly jelentőségű feladatokat nem érdemes egyedül fejleszteni, ilyenkor mindenképpen szükséges a (4) _____. Sokszor elfelejtik, hogy a feladatnak része a (5) _____, amit a feladattal együtt kell fejleszteni. (6) _____ esetében azt is előre ki kell gondolni, hogy az eredményeket milyen módon ellenőrzik, hiszen erre is számtalan lehetőség van.

B: Hová illenek a következő szavak a szövegben? Vigyázzon, két szó fölösleges.

célből fejlesztőfeladatok feladattípust hibát megoldó kulcs mérőfeladatok szakmai konzultáció

(Megoldás: 1. feladattípust; 2. hibát; 3. Mérőfeladatok; 4. szakmai konzultáció; 5. megoldókulcs; 6. Fejlesztőfeladatok)

Forrás: EINHORN 2012

A feladattipológiai kitérő végén is visszatérhetünk a kiinduló kémiafeladathoz (1. feladat). A továbbképzés résztvevői átalakíthatják a feladatot úgy, hogy a korábban leírt feladattipológiai skálán máshol helyezkedjen el. Kézenfekvő, hogy a zárt feladat nyitottabbá tehető azzal, ha a leírt folyamathoz nem adjuk meg a tartalmi segítséget (a kifejezéseket) csak az üres struktúrát (vagy még azt sem), de sokféle köztes megoldás is választható (például kezdőbetűk, rajzok megadása). A feladatok más típusú alakítása jól fejleszti a tanárok technikai tudását, és ezen a módon fontos árnyalatnyi különbségeket is tudatosítani lehet. Természetesen nem elhanyagolható szempont az sem, hogy ez kreatív és szórakoztató munka is egyben.

A TANULÓK SZÜKSÉGLETEINEK FIGYELEMBE VÉTELE

A feladattípusok különbségeinek elemzése során már továbbhaladtunk a következő probléma tárgyalásához, és ez a tanulók segítésének, támogatásának kérdése. A feladat létrehozása során arról kell ugyanis döntenie a tanárnak, hogy mennyi és milyen típusú segítségre van szüksége az adott tanulónak. A kiindulópontul választott kémiafeladat sok segítséget tartalmaz, ezt már korábban is megállapítottuk, és ez a segítség elsősorban tartalmi jellegű. Vannak azonban olyan helyzetek, amikor nem annyira a fejlesztési cél szempontjából fontos tartalom tekintetében van szüksége a tanulónak támogatásra, hanem stratégiai segítségre van szüksége, azaz abban kell támogatni, irányítani, hogy az adott problémát hogyan oldja meg. Erre is álljon itt egy példa: az 5. feladat egy esszékérdés modellje, ezt a feladattípust szinte minden tantárgy használja. A 6. feladat pedig arra mutat példát, hogyan lehet a feladatot úgy elkészíteni, hogy a tanulót a megoldás módjában segítsük.

5. feladat: Az esszékérdés modellje

Írjon 250–300 szó hosszúságú ismertetőt a zárt feladatok készítésének problémájáról!

A szövegében térjen ki a következő témákra (ezek sorrendjét megváltoztathatja):

- zárt feladatok a mérésben,
- zárt feladatok a fejlesztésben,
- problémák a feladatkészítés közben,
- az értékelés kérdése.

A szövegét a következő szempontok szerint fogják elbírálni: a témák kifejtésének alapossága, a szakszókinccs használata, szövegalkotás.

Forrás: EINHORN 2012

6. feladat: Példa az esszékérdés stratégiai irányítására (az 5. feladat variációja)

Készítsen ismertetőt a zárt feladatok készítésének problémájáról! Dolgozzon a következő lépésekben.

- a) Gyűjtsön információkat, gondolatokat az eddigi tapasztalatai és a feldolgozott anyagok között a következő résztémákhoz:
- zárt feladatok a mérésben,
 - zárt feladatok a fejlesztésben,
 - problémák a feladatkészítés közben,
 - az értékelés kérdése.

Különböző típusú anyagai lesznek: kulcsszavak, szó szerinti idézetek, mintafeladatok stb. Ezeket írja külön-külön cédulákra.

- b) Két társával rendszerezék a céduláikat. Először hasonlítsák össze az információkat, és minden gondolatból csak egy változatot hagyjanak meg. Ezt követően próbálják logikus rendbe csoportosítani őket. Más színű cédulákra írhatnak címeket is, amely alapján elrendezik a gondolatokat.
- c) Ha elégedettek az információk gondolati elrendezésével, akkor mindannyian írják le maguknak a jegyzeteket.
- d) Írjon egyéni munkában 250–300 szó hosszúságú ismertetőt a zárt feladatok problémájáról!

A szövegében térjen ki a következő témákra (ezek sorrendjét megváltoztathatja):

- zárt feladatok a mérésben,
- zárt feladatok a fejlesztésben,
- problémák a feladatkészítés közben,
- az értékelés kérdése.

A szövegét a következő szempontok szerint fogják elbírálni: a témák kifejtésének alaposága, a szakszókincs használata, szövegalkotás.

Forrás: EINHORN 2012

Az 5. és 6. *feladat* elemzése már továbbvezet egy olyan lényegi kérdéshez, hogy a feladat célja alapvetően fejlesztés vagy mérés-e. Alaposabb tanulmányozás után nyilvánvaló ugyanis, hogy az 5. *feladat* alapvetően mérőfeladat, míg a 6. *feladatban* sokkal inkább a fejlesztési cél érvényesül. A napi tanítási gyakorlatban ez azonban nem különül el mindig ilyen világosan: viszonylag gyakran fordul elő, hogy vizsgákból származó mérőfeladatokat próbálnak fejlesztési célra használni. Ez a kérdés is jól tárgyalható konkrét feladatok segítségével, bár e problémák komolyabb tárgyalására a terjedelmi korlátok miatt most már nincs mód.

Azt mindenesetre megállapíthatjuk, hogy az a jó szándékú gyakorlat, hogy vizsgákhoz készült modellfeladatokat használnak fejlesztésre vagy osztálytermi mérésre, sok szempontból kontraproduktív. A mérés során a tanulók szükségletei sokkal korlátozottabban jelennek meg ugyanis, a segítség és a támogatás csak a konkrét feladat megoldására korlátozódik (érthető, megoldható-e az adott feladat). A vizsgatréning fontossága nem vitatható, de a célok pontos elemzése és a tanulók szükségleteinek meghatározása alapján könnyen rávilágíthatunk arra, hogy a mérőfeladatok csak korlátozottan használhatók fejlesztésre.

*

Tanulmányomban arra kívántam néhány példát mutatni, hogy egy viszonylag rövid, akár néhány órás tanártovábbképzésen, feladatfejlesztő szemináriumon is van mód fajsúlyos, elméleti kérdések tárgyalására. A tanítási folyamat tervezésének és a tananyag készítésének alapkérdéseiről beszéltem ugyanis, arról, hogy a fejlesztés vagy a mérés során is a célokból kiindulva lehet csak pontosan dolgozni. A feladatfejlesztés alapja ugyanis a következő három kérdés megválaszolása: miért, mit, hogyan. Azaz először azt tisztázzuk, hogy miért akarunk fejleszteni vagy mérni, majd a lehető legkonkrétabban azt, hogy egész pontosan mit akarunk mérni vagy fejleszteni, és csak ezt követheti a gyakorlati megvalósítás, a feladatkészítés, tehát a hogyan. Tudható azonban, hogy a tanárok nagyon gyakran – éppen a pedagógiai célok terén tapasztalható bizonytalanság miatt – fordítva járnak el. Először találják ki a feladatot, mert láttak egy jó ötletet, találtak egy jó szöveget vagy egy érdekes képet, esetleg mert megszoktak bizonyos megoldási módokat. Nyilvánvaló azonban, hogy ha a feladatból indulnak ki, akkor az határozza meg a lehetőségeiket, azaz nem ők irányítják a folyamatot, hanem a folyamat őket.

A kiindulásul választott feladattal eltölthetnénk tehát egy néhány órás továbbképzést is, amelynek során a tanárok feladatokat elemeznek, szétszedik, összerakják, átalakítják őket, ennek során tudatosabbá és óvatosabbá válnak. A példáimmal azt akartam bemutatni, hogy a feladatcultúra formálása során gyakorlatiasan lehet nehéz elméleti kérdésekről beszélni, fejleszteni a tanárok pedagógiai kultúráját.

IRODALOM

- ALBERS, HANS-GEORG–BOLTON, SYBILLE (1995): *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Berlin etc., Langenscheidt. /Fernstudieneinheit 7./
- ALDERSON, J. CHARLES–CLAPHAM, CAROLINE–WALL, DIANNE (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CSAPÓ BENŐ (1996): Tudásszintmérő tesztek. In: FALUS IVÁN (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 277–316.
- CSERMÁK MIHÁLY (2009): *Kémia 8*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- EINHORN ÁGNES (2012): *Feladatkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Megjelenés alatt.

FODORNÉ TÓTH KRISZTINA

A BLOG MINT A HÁLÓZATI TANULÁS ESZKÖZE

TANÁR- ÉS TANULÓ-REPREZENTÁCIÓ A HALLGATÓI BLOGOKBAN

A tanulási célú blogok nem csupán az online kapcsolattartás és informálódás eszközei, hanem számos modern pedagógiai módszerhez kapcsolható eszköztár elemei is: az oktatói évfolyam- vagy csoportblogoktól a többszerzős hallgatói blogokon át a személyes tanulási naplókig többféle kombinációban segíthetik akár a táv-, akár a többé-kevésbé hagyományos tanulási folyamatokat (AMIN et. al. 2006; OLLÉ 2011). A blogok lassú beszívárgása a felsőoktatás egyes szegmenseibe – több más, interaktív, a social webhez sorolható eszközzel egyetemben (FERRITER 2009) – hozzájárul a tanár- és diákszerepek konnektivista vagy kollaborativista szemléletű újraértelmezéséhez (függetlenül attól, hogy az e-learning átfogóbb vagy szűkebb, szigorúbb vagy minimalista definíciójából indulunk ki [BENEDEK 2003; GEORGIEV et. al. 2004; KOZMA 2004; KOVÁCS 2011]).

A hálózati kommunikációs „klíma” (WALLACE 2006) saját kódjával, szituatív és interakciós szabályaival időről időre ütközik a hagyományos magyar oktatási gyakorlat helyzeti normáival és szerepelvárásaival. Ennek az ütközésnek egy tettenérési helye a tanulói és a tanárszerep reprezentációja az online szövegekben, különös tekintettel a tanulási célú, a sokoldalú interaktivitást támogató és bátorító felületeken, mint a közösségi oldalak és szolgáltatások általában, azon belül különösen az üzenőfalak, a fórumok és a blogok.

A tanulási naplókban, akár a felnőtt tanulók, akár a pedagóguspálya egy speciális elágazására készülő egyetemi hallgatók (például andragógushallgatók) írják őket, a tanár- és tanulószerep sajátos átrendeződése megy végbe az elektronikus tanulástámogatás perspektívájával való találkozás során. A hallgatói blogok tartalom- és kollokációelemzése a „tanár” és „tanuló” lexikai elemekre és ezek szinonimáira összpontosítva meglepő eredményeket tár fel. A 31 tanulási célú blog bejegyzéseinek tanúsága szerint a „főállású” tanulók, noha már maguk is felnőttek, nehezen vonatkoztatnak el a hagyományos, instruktív tanárképtől, egyeztetik össze a hálózati partneri aktivitást a tanárral, illetve az oktatói szereppel

kapcsolatos elképzeléseikkel, tapasztalataikkal és elvárásaikkal. Feltehetően ezzel összefüggésben a saját módszereikre, kommunikációs stílusukra és helyzeti szerep-tevékenységeikre való rugalmas reflexió sem magától értetődő része a tanulási tevékenységüknek. Az online tanulói aktivitás eléjük kerülő helyzeteit technikailag jól kezelik, módszertani tapasztalataik azonban szemmel láthatóan hiányoznak. A tanulási folyamat résztvevőinek szükségszerű partner-viselkedésére a vizsgált csoportok igen nyitottak, azonban a gyakorlatban kevésbé használják ki (és esetleg ismerik fel) az ebben rejlő lehetőségeket. Ezek az eredmények összhangban állnak a konnektivista-hálózati tanulásszervezés korlátaiként is leírható tényezőkkel (KULCSÁR 2010; OLLÉ 2011): a tanulási rutin, motiváció és élet-helyzet minőségi-fokozati jellemzőivel.

A BLOG MINT TANESZKÖZ

A blogfelületek és a blogmotorral működtetett weboldalak általában napjaink egyik fő interaktív információforrás-típusának számítanak. Tematikájukat és céljukat tekintve az eredeti, illetve a szokásos személyes naplókön kívül – amelyek gyakorlatilag bármilyen témát vagy témacsoportot lefedhetnek, a szerző vagy szerzők szándékai szerint – egyre gyakoribb a publikációs vagy a szakmai, sőt a tudományos indíttatás. Noha ez hazánkban még kevésbé érezhető, a blogbejegyzések világszerte lassacskán elérik a szakmai publikáció egyéb formáinak rangját. A digitális formátum és az egyszerű, költséghatékony publikálás (a nyilvánossá, illetve az elérhetővé tétel értelmében) önmagában semmiféle pozitív vagy negatív összefüggésben nem áll a mondanivaló szakmai színvonalával; azaz nem mondható, hogy egy blogbejegyzés formátumú cikk vagy tanulmány minősége szükségszerűen elmarad a hagyományos szakmai folyóiratban/kötetben publikált társáé mögött. Főként az internetes olvasási szokások, nyelvi normák (l. pl. BÓDI 2004), valamint az online közösségek általános működési módja (LING et. al. 2005) felelős a ténylegesen tapasztalható eltérésekért egy „tipikus” blogbejegyzés és egy szaktanulmány között, ezek azonban szintén nem áthidalhatatlanok, tekintettel az online publikációs felületek és az online közösségek mindkét irányba nyitott formájára és rugalmasságára.

A publikációs célokon túl a blogok interakciós, kapcsolattartási, sőt közösségi térként legalább olyan mértékben használatosak, mint maguk az erre szolgáló közösségi portálok. Ebben pedig, noha a szerzőé/szerzőké/szerzői csoporté a leglátványosabb szerep, a blogok rendszeres aktivitású hozzászólói nélkül a blog nem funkcionál kommunikációs terepként. Ráadásul a többé-kevésbé állandó résztvevői körrel rendelkező blogok jelentős részénél egy idő után átjárhatóvá válhatnak

a blogger- és a kommenter-szerepek, ami szintén elősegíti a csoportvita-szituáció kialakulását, sőt tartós fennmaradását. Ennek során felgyorsul a blogtartalom diverzifikálódása. Az alapesetnek tekinthető blogbejegyzés (poszt)-hozzászólások (kommentek) (amelyek reakciók, reflexiók a bejegyzésekre) aszimmetrikus kettőssége gyakran már kezdetben sem érvényes, hiszen a blogger(ek) szintén kommentelhet(nek), a bejegyzések pedig ugyanúgy lehetnek reakciók külső tartalmakra, más blogbejegyzésekre, hozzászólásokra, mint maguk a kommentek. A blogger-kommenter szerepek dinamikus cserélődése esetében viszont, tartalmi státuszukat tekintve, egyre inkább elmosódnak a határok poszt és komment között. Ez azonban többnyire olyan esetekben következik be, amikor a blogger(ek) külső forrásból származó szakmai státusza nem különbözik számottevően a hozzászólókéétól. Tehát hobbiblogoknál, személyes blogoknál, nem szakmai blogger által irányított tematikus blogoknál nagy a valószínűsége egy ilyen csoportdinamikának. Amikor azonban a szakmai vagy egyéb külső státusz-különbség tudhatóan fennáll, illetve a blog témája, célja szempontjából annak jelentősége van, akkor ez a szerep- illetve tartalmi átjárhatóság sokkal kevésbé valószínű, s szándékos kialakítása is nehezebb. Ez a helyzet áll fenn a szakmai szereplő nevével fémjelzett, adott szakma területén mozgó blogoknál, valamint az oktatási, tanulási célú blogokban.

A fentiek tudatában kell kezelnünk a blog mint tartalomfejlesztő, -szerkesztő, -megosztó és közösségi felület tanulástámogatási lehetőségeit és működő gyakorlatait. A blog rugalmassága önmagában lehetővé teszi a feldolgozásra kerülő tananyagrészek publikációját éppúgy, mint a feladatok teljesítését, a tanulási folyamat ezek általi nyomonkövetését, segítségét, a reflexiók, vélemények, visszajelzések megjelenítését, valamint a tanulók saját tartalmi hozzájárulását a tananyaghoz, továbbá a tanuló csoportok, tanuló közösségek korlátozott mértékű menedzselését. Ezen gyakorlat jó példája a 2008–2010 között lebonyolított, a pedagógus-továbbképzést szolgáló Tenegen projekt (Connect the Teachers to Reach and Teach the NetGeneration, bővebben: <http://www.tenegen.eu>) bloghasználat. Az online képzési projekt kialakításában nagy szerep jutott a Web 2.0 eszközeinek, köztük a résztvevői blogoknak. Mind a tanulói, mind a tutori, mind az instruktori szerepben csatlakozók saját blogban reflektáltak a kurzus tartalmaira és a többi résztvevő hozzájárulásaira, a blogokat pedig tartalom-aggregátor segítségével egy felületre gyűjtötték. A tanulóknak bizonyos feladatokat a blogban kellett megoldaniuk, s az egész kurzus szerkezete, dinamikája arra bátorította őket, hogy saját tartalmakkal egészítsék ki a tananyagot, hivatkozzanak, reflektáljanak az egyes kérdésekre és egymás tartalmaira (s ehhez természetesen folyamatosan kísérjék figyelemmel azokat). A deklaráltan kvázi-konnektivista eljárás során a tanuló tanárok, a tutorok és az instruktorok is a tapasztalati tanulási folyamat közel egyenrangú résztvevőivé váltak (a Tenegen blogjairól bővebben: FODORNÉ 2011).

TANULÁS BLOGOK SEGÍTSÉGÉVEL: ANDRAGÓGUSHALLGATÓK „NAPLÓI”

A hallgatói blogok elemzése két szemeszter tapasztalatait fogja át. A PTE andragógus-képzésének résztvevői egy kurzus során, három tanulói csoportban használtak blogfelületet részben tanulási naplóként, részben értékelési térként. A hallgatói csoportok a blogolás céljának deklarációjában, az oktatott tananyagban és az e-learningről szerzett előismereteikben tértek el egymástól. Az első két csoport a 2010–2011. tanévben, nappali tagozatos BA és MA képzésben vett részt a blogot használó kurzuson, a harmadik a 2011–2012-ben, nappali tagozatos MA képzésben. A BA képzésben részt vevő csoport hallgatóinak ez volt az első e-learninggel foglalkozó kurzusa, az MA képzésben részt vevő első csoportnak a második, a 2011–2012-es tanév MA-s hallgatóinak pedig a harmadik. Mindhárom csoportnak folyamatos feladata volt a blog használata személyes tanulási naplóként, benyomások rögzítésére, és időnként kaptak egy-egy reflexiót igénylő feladatot, amelyet a blogban kellett teljesíteniük. Visszajelzésekre az oktatótól szórványosan számíthattak a blogban, az órákon személyesen azonban rendszeres reflexiókat kaptak. Egymás bejegyzéseinek követése és az azokra való írásos reakciók (kommentek) nem alkották a deklarált követelmények részét. A BA és az első MA csoport esetében nem használtunk más, a Web 2.0 paradigmát képviselő eszközt (LMS-t viszont igen), a második MA csoportnál azonban a kurzus nagyrészt ezekre épült: a blogokat aggregált felületen is olvashatták, emellett közös blogon saját kurzust bonyolítottak le, amelynek anyagait Google dokumentumban közösen szerkesztették, tapasztalataikat pedig e-portfólióban összegezték. Az oktató egyik esetben sem vezetett a kurzushoz kapcsolódó saját blogot, viszont másik, a témához kapcsolódó blogot egy blogmagazinban igen.

Mindegyik csoport tagjai külső blogfelületet használtak, amelyet saját maguk választottak. Ezek minden esetben nyilvános blogoldalon található, többségükben a blog.hu-n, a blogspot.com-on vagy a blogger.hu-n. A hallgatók mindannyian igyekeztek a kurzushoz igazítani blogjuk külsejét és elnevezését: nevükön kívül általában feltüntették a kurzus címét vagy egy arra utaló más nyelvi címkét. Egyes esetekben a blogok sajátos „beszélő nevet” kaptak (pl. *Gabe's Augmented Reality*, *Web is a Playground*, *Tanulok-e* stb.), ami jól jelzi a szerző átlagosnál magasabb motivációját, pozitív viszonyát a blogjához, illetve magához a blogolás tevékenységéhez.

Az $N=31$ bloghalmaz összetétele a következőképpen alakult:

- 2010-2011/BA: 9 (18 kurzusrésztvevő)
- 2010-2011/MA: 15 (17 kurzusrésztvevő)
- 2011-2012/MA: 7 (7 résztvevő)

A három csoportnál erősen eltér a kurzusban blogolók aránya. A BA csoport blogjaiban emellett néhol csak egy vagy két bejegyzés található. A hallgatók itt szemmel láthatóan nem tudtak mit kezdeni a blogolás feladatával: a kötelező feladatokon túl egyikük sem jelentkezett egyetlenegy bejegyzéssel sem, és a csoporttársaik blogját sem igyekeztek követni, még abban az esetben sem, amikor bizonytalanok voltak az aktuális bejegyzés témáját illetően. Ugyanezen szemeszter MA csoportjában a jóval több blogban a szerzők aktivitása erős szórást mutat. A kötelező feladatokon túl több szerző mikroblogszerű hangulat-bejegyzésekkel kísérte a kurzushoz kötődő aktuális gyakorlati munkáját, vagy kapcsolattartási felületként is használta az oktatóval való gyors üzenetváltásra, míg mások csupán maradtak a feltöltendő feladatok mellett, kommentár nélkül. Egymás bejegyzéseit ők is csak abban az esetben követték, ha erre külön szóbeli utasítást kaptak, hozzászólásokat azonban akkor sem produkáltak (elmondásuk szerint előszóban viszont többször megbeszéltek a blogokhoz kapcsolódó kérdéseket). Ebben a csoportban a legterjedelmesebb blog kilenc (néhány soros) bejegyzést tartalmazott, a legszűkösebb hármat (csak feladatokat, egyenként 2000–2500 karakter terjedelműeket).

A 2011–2012-es tanév MA-csoportjának blogjai a fentieknél jóval homogénebb képet mutatnak: a 7 résztvevő mindegyike írt blogot, átlagosan 7–9 bejegyzéssel, amelyek vagy a kapott feladatok megoldását, ezekre való személyes, vagy éppen reflexív órai jegyzeteket jelentettek. Terjedelmük szerint két, jól körülhatárolható halmazba sorolhatók: a reflexiók és a jegyzetek többnyire 1000–2000 karakter körüliek, a feladatok azonban ennél jóval hosszabbak, a 4–5000 karaktert is elérhetik.

Mindhárom csoportnál a legjellemzőbbnek az oktatói kezdeményezésre írt bejegyzések számítanak, kivételekkel a két MA csoportnál. Amennyiben kérdéseket vetnek fel bejegyzéseikben, azok többnyire az oktatóhoz szólnak, vagy ritkábban saját magukhoz; a csoporttársiakhoz soha. Ez már csak azért is sajátos, mert a háromból egy csoportnál a hallgatók rendszeresen olvasták és szóban kommentálták is egymás bejegyzéseit, ezekre olykor hivatkoztak is, sőt a csoport közös feladatait blogbejegyzésekből és közösen szerkesztett dokumentumokból állították össze. Úgy tűnik, a blogírás lehetőségei nem magától értetődők ezen hallgatói csoportok tagjai számára, noha koruk szerint mindannyian az Y-generáció vége felé helyezkednek el (mindannyian a kurzus keretein belül kezdtek bele első blogjuk írásába). Magának a blogolásnak a gyakorlatán kívül az aktivitást

befolyásoló lényegesebb tényezőnek a kommentek megléte vagy hiánya (legyenek ezek akár szóbeliek, akár írásbeliek), a többiek bejegyzéseinek egyszerű elérhetősege (csak a tartalom-aggregátorral összegyűjtött bejegyzéseket olvasták rendszeresen) tűnik, és nem utolsósorban a blog deklarált célja és beillesztése a kurzus menetébe. Az első csoportnak ez utóbbi nem volt egyértelmű – a hallgatók utólag megfogalmazták, hogy elvárt bejegyzés- és kommentszámra számítottak –, így csupán a legszükségesebbnek tűnő feladatokra szorítkoztak; a második csoport egy része viszont a céltól függetlenül örömmel vette a szubjektív megnyilvánulás lehetőségét. A harmadik csoportnál a kurzus kezdetétől fogva világossá tette az oktató, hogy a blogok csoportmunka alapját és értékelési eszközt is jelentenek. Így a hallgatók nem személyes motivációik esetlegességétől, hanem sokkal inkább a deklarált céloktól vezérelve írták bejegyzéseiket. A csoportprojekt, amelyhez szintén készültek bejegyzések, a rendszeres olvasási kötelezettség és annak egyszerűsége (a blogok egy felületen való összegyűjtése és kezelése) révén pedig a korábbiaknál egyértelműbbé vált, hogy a leírtak kinek szólnak.

A blogok használatának háromféle kontextusából és módjából kiviláglott, hogy a webkettes eszközök, s azokon belül a blogok egyfelől integráltan más technikai eszközök közé illesztve, másfelől az adott kurzus vagy képzés céljait jól artikulált módon segítve kell megjelennie ahhoz, hogy valós tanulástámogatási eszközként funkcionáljon.¹

TANÁR, DIÁK, TANULÁS: TEMATIKUS REPREZENTÁCIÓK A HALLGATÓI BLOGOKBAN

A vizsgálódás második szakasza a blogok használati módjait kiegészítendő, az azokban fellelhető, tanulás körüli fogalmak reprezentációiról szól. Ez a szakasz a hallgatói blogbejegyzések szöveges elemzésén alapul: tartalomelemzésen és kollokációelemzésen, amelynek a szerző először a teljes szövegeket, majd az azokból kiemelt szimbólumok szöveggörnyezetét vetette alá. Ennek során először a *tanár*, a *diák*, a *tanulás* lexikai egységeit és ezek összes előforduló szinonimáit emeltük ki a szövegekből, valamint a tanulásfogalomhoz bármilyen oldalról szokásosan köthető elemeket. A kulcsfogalmak listája így a következőképpen fest:

¹ A távoktatás hagyományait ismerve ez természetesen nem meglepő; ugyanakkor a webkettes eszközök tanulási célú alkalmazása körül még tart a felhajtásciklus felfelé ívelő szakasza, amelynek közbeszédében mindennaposak a gyökeresen új, minden eddigőtől eltérő tanulási módok és lehetőségek víziói.

összekapja magát, csinál egy feladatot, feltölthetik, a kapott feladatok megoldását, dolgozataikat). Az első MA csoport szövegei széttartóbbak; a még mindig magányos tanuló itt sokkal aktívabb, a kívülről jövő feladatokon túl megjelennek saját kérdései is, a tanulási útvonalat ezek már közel azonos mértékben meghatározzák, mint az oktatói feladatkiosztás (jellemző kollokációk a *tanár* és az *oktató* kulcsszavakhoz: *figyelünk, felpakol, tesztek, megtalálnak, konzultálni, eléjük tárják, tananyagot, diskurálják meg*; a *tanuló* és a *hallgató* kulcsszavakhoz: *megértsem, megtanulja, esettanulmányt, elsajátított információk, visszajelzést szerezzenek, elgondolkodjon*). Leegyszerűsítve: míg az előző esetben mintha a közoktatásban részt vevő „gyermek” tanulót látnánk, itt az utat nagyobb önállósággal és tudatossággal bejáró „felnőtt” tanuló kerül elénk. A második MA csoport blogjainál (2011–2012) a legösszefogottabbak a kollokációk: nincsenek nagy egyéni eltérések, mint a másik két csoportnál. Az oktató szerepe szinte érintetlen marad, a tanulónál viszont a fent említett jelentés-kiterjedés megy végbe (bármilyen tanulási folyamatban részt vevő személy). A tanulás viszont – visszahatva a tanuló és a tanár szerepére is – itt először nem rövid szakaszok sora, hanem megszakítások nélküli folyamat; magányos tevékenység helyett kapcsolatok és interakciók révén történik (néhány tipikus kollokáció: *diskurzus, interakció, csoport, folyamat, kérdez, beszélget, kollaboráció*). Ezek után világos, miért került maga a *csoport* ebben a közegben a leggyakoribb kulcsszavak közé (tipikus kollokációi: *tömörítés, közösség, diskurzus, fogékony, megosztják, tapasztalataikat, megbeszélik, [csoport]kohézió, [csoport]munka*). A harmadik aránylag gyakori kulcsszó, a *probléma* pedig nem csupán mint akadály merül fel, ami a tanulási folyamatot gátolja, megszakítja, hanem mint megtárgyalandó kérdés, megoldandó feladat, sőt mint a gyarapodás lehetősége (tipikus kollokációi: *megbeszélni, körüljárni, megosztják, profitálnak belőle*). Ennek a csoportnak a blogjaiban a tanulás mindenekelőtt minden tag aktivitását megkívánó csapatmunka, az állomásai pedig nemcsak kívülről adott feladatok, hanem problémák, amelyekre a tudáselemek hozzáférhetővé tételével, összeadódásával és újraszerkesztésével nemcsak megoldás található, hanem maga is a közös tudás részévé válik.

S bár a blogbejegyzések nem deklarálják a tanuló és a tanár szerepének módosulását, a tanulásnak a másik két csoporttól való eltérő meghatározása ezt is magával hozza. A szövegek az oktatóra nemcsak mint kútfőre, tudásforrásra, feladatkiosztóra és -begyűjtőre számítanak, hanem partnerként, a csoport tagjaként is kezelik, analóg módon a konnektivizmus alapjául szolgáló skálafüggetlen hálózatok (BARABÁSI i.m.) nagy csomópontjaival. Ez a szemléletmód kétségtelenül kívánatos lenne szélesebb körben is; elterjedése és tartós fennmaradása azonban nyilvánvalóan nem a webkettes eszközök függvénye, hanem a tanulásról alkotott képé, és annak forrásaként a szélesebb pedagógiai módszertani kultúra térhódításáé. Az elektronikus tanulástámogatásra használható eszközök, különösen az

aktuálisan előtérben lévő webkettes alkalmazások, felületek – s ezek között a blog – viszont egyfajta szemléletbeli átjárót nyitnak, amelyen keresztül az eddig ritkábban alkalmazott módszerek talán könnyebben bejutnak a mindennapi (felső) oktatási gyakorlatba.

IRODALOM

- AMIN, A.H.M.–MAHMUD, A.K.–ABIDIN, A.I.Z.–RAHMAN, M.A. (2006): M-Learning Management Tool Development in Campus-Wide Environment. *Issues in Informing Science and Information Technology*, Volume 3., 423–434.
- BENEDEK ANDRÁS (2003): E-learning stratégiák. In: HARANGI LÁSZLÓ–KELLNER GITTA (szerk.): *Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és -képzésben*. MPT Felnőttnevelési Szakosztály, Budapest. 6–10.
- BÓDI ZOLTÁN (2004): *A világháló nyelve*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FERRITER, BILL (2009): Learning with Blogs and Wikis. In: *Educational Leadership*, 5., 34–38.
- FODORNÉ TÓTH KRISZTINA (2011): Tanulási naplók és blogok: tanárok a hálózati tanulásban. In: *III. Oktatás-Informatikai Konferencia, konferenciakötet*. ELTE PPK, Budapest. 110–114.
- FODORNÉ TÓTH KRISZTINA (2010): Kommunikációkép az ezredfordulás sajtószövegekben: politika, technológia, minőség. *Médiakutató*, XI. 4. 2010/4. 79–94.
- GEORGIEV, T.–GEORGIEVA, E.–SMRIKAROV, A. (2004): *M-Learning – a New Stage of E-Learning*. International Conference on Computer Systems and Technologies – CompSysTech, IV-28-1., IV-28-5.
- KOVÁCS ILMA (2011): *Az elektronikus tanulásról a 21. század első éveiben*. Magánkiadás, Budapest. (Magyar Elektronikus Könyvtár: <http://mek.oszk.hu/09100/09190/09190.pdf>)
- KOZMA TAMÁS (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. 8–12.
- KULCSÁR ZSOLT (2010): *Konnektivizmus – a fogalmi kor tanulásemlélete*. II. Oktatás-Informatikai Konferencia, konferenciaelőadás, ELTE PPK, Budapest.
- LING, KIMBERLEY et al. (2005): Using Social Psychology to Motivate Contributions to Online Communities. In: *Journal of Computer-Mediated Communication*. July 2005. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00273.x/full>
- OLLÉ JÁNOS (2011): *A konnektivista oktatásmódszertani gyakorlat néhány didaktikai sajátossága*. III. Oktatás-Informatikai Konferencia, konferenciaelőadás, ELTE PPK, Budapest.
- WALLACE, PATRICIA (2006): *Az internet pszichológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.

MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA

A MAGYAR PEDAGÓGIAI LEXIKONOK „TANKÖNYV-KÉPE”

A TANKÖNYVI SZÓCIKKEK
TEMATIKUS VIZSGÁLATA

BEVEZETÉS

„A tankönyvüggyel kapcsolatos fogalmak – köztük magának a tankönyvnek a fogalma is – *változnak, korszerűsödnek*, közkeletű definíciójuk átalakításra, folyamatos karbantartásra, korszerűsítésre szorul.” (KARLOVITZ 2001: 7) A tankönyvi definíció eme fejlődési ívének koncentrált és strukturált áttekintési lehetőségét kínálják az időről időre kiadott pedagógiai lexikonok és enciklopédiák. Jelen tanulmány a hazai pedagógiai lexikonok teljes körű vizsgálatán keresztül – a korai lexikonkísérletektől (a 19. század második felétől) napjainkig bezárólag – a tankönyvi szócikkek többszemponútú analízisének megvalósítására törekszik. Karlovitz János szavait idézve a tankönyvet „Minden valamirevaló lexikon vagy pedagógiai kézikönyv definiálja, de mindegyik kissé másképpen.” (KARLOVITZ 2001: 7) A tankönyvkutató maga is feleleveníti azon magyar – és néhány külföldi – pedagógiai lexikonok és egyetemi tankönyvek definícióját, melyek a tankönyv fogalmáról értekeznek. Ezek közül kiemelkedik az 1934. évi *Magyar Pedagógiai lexikon*, valamint az 1979. évi és az 1997. évi *Pedagógiai lexikon*.

Jelen tanulmányban először bemutatásra kerülnek az elemzés alá vont lexikonok és enciklopédiák főbb bibliográfiai adatai, a szócikkek által behatárolt ismeretkörök és fogalmi keretek, majd a vizsgálati szempontok rögzítését követően a pedagógiai lexikonok „tankönyv-képe” tárul elénk. Végezetül pedig a kutatás tanulságait összegezzük.

LEXIKONOK ÉS ENCIKLOPÉDIÁK SZINTÉZISE

Az alábbiakban a vizsgált lexikonok és enciklopédiák ismertetése időrendi sorrendet követ. A bemutatás során elsősorban a könyvészeti adatok, a megjelenés körülményei, valamint a tartalmi elemek körvonalazása élvez prioritást.

A magyar pedagógiai lexikonok előfutárának, legelső kísérleti vállalkozásának Molnár Aladár 1873-ban publikált műve, a *Néptanítók ismerettára* tekinthető. A szerző korai halála miatt azonban a munka félbemaradt, így csupán egy töredékes, egykötetes összeállítás (A–Cz betűig) készülhetett el. A kiadást az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt. valósította meg Pesten.

A *Paedagogiai Encyclopaedia, különös tekintettel a népoktatás állapotára. A neveléstudomány szótára* a szerkesztő, Verédy Károly jóvoltából s az Athenaeum R. Társulat kiadásában 1886-ban, Budapesten jött ki a nyomdából. A 959 oldalas könyv azonban témánk szempontjából nem képezheti a kutatás tárgyát, hiszen – Molnár Aladár be nem fejezett ismerettárával együtt – a tankönyv fogalmát és kérdéskörét nem definiálja. A kötet említése azonban nem maradhat el, mivel szervesen illeszkedik a vizsgált lexikonok és enciklopédiák sorába.

Az *elemi népoktatás enciklopédiája* a „közszükséglet” kielégítése és az önképzés lehetőségének biztosítása végett 1911–1915 között jelent meg. A háromkötetes kézikönyv (I. 1911. A–H; II. 1912. I–Ö; III. 1915. P–Zs) Kőrösi Henrik és Szabó László szerkesztői keze nyomán a Franklin-Társulat Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda gondozásában, Budapesten született. A kötetenként mintegy 500 oldal koncentráció mű az egészségügy, az (iskolai) felszerelések, a hazai és külföldi tanügyi viszonyok, a pedagógusok, a nevelés- és tanítástan kérdéskörét egyaránt taglalja. A tankönyv fogalmi leírása azonban – az előző két enciklopédiához hasonlóan – ezúttal sem valósul meg, a tankönyvi megjelenés kérdéskörét azonban néhány címszó érinti.

Az 1933-ban napvilágot látott *Magyar Pedagógiai lexikon* Fináczy Ernő és Kornis Gyula közreműködésének, valamint Kemény Ferenc szerkesztő munkájának eredménye, mely a Magyar Pedagógiai Társaság megbízásából egykötetes és két-kötetes formában egyaránt megjelent – azonos oldalszámmal és belső tartalommal. A lexikon – mely a Révai Irodalmi Intézet kiadása – 964 számozott oldalból áll. A könyvben közzétett szócikkek mindenekelőtt a nevek, fogalmak, intézmények, irányzatok, tanok, elméletek, tudományágak, iskolatípusok, (tan)eszközök, mozgalmak, valamint (a nemzetközi kitekintéssel élő) közoktatásügyi tendenciák kategóriái mentén csoportosíthatók. A szócikkek száma nincs megadva.

1939-ben Bene Lajos szerkesztő nevével fémjelezve Budapesten jelent meg a *Magyar tanítók lexikona*, mely a népoktatás területét felölelve az egészségügygel, a nevelési-oktatási intézmények vezetésével, valamint a pedagógusok jogai- és kötelességeivel foglalkozik behatóbban. Ebből kifolyólag az összegyűjtött és definiált szócikkek többek közt az egészségügyi szakkifejezések, a konkrét intézmények és intézménytípusok, a folyóiratok, illetve a mindennapi tanítói életvitelt meghatározó körülmények (ellátmányok, díjazások, törvényi szabályozások stb.) tárházát képviselik. A 442 oldalas mű – mely a szerkesztő saját kiadása – szintén

6. Megemlíti-e a szócikk a tankönyvi illusztráció kérdéskörét, s ha igen, milyen kontextusban?
7. Ajánl-e (szak)irodalmat a szócikk a tankönyv fogalomkörének további tanulmányozásához, s ha igen, milyen jellegű műveket?
8. Milyen további címszavak kapcsolódnak a „tankönyv” című szócikkekhez?

AZ ENCIKLOPÉDIÁK ÉS LEXIKONOK „TANKÖNYV-KÉPE”

Minden pedagógiai lexikon „tankönyv” szócikke alapvetően négy-öt nagyobb egységre tagolható (1. táblázat). Először a tankönyv néhány (négy-hét) mondatos definíciója bontakozik ki a szócikk elején, mely tartalmi, módszertani, illetve pedagógiai megközelítést egyaránt ötvöz. A tankönyvi címszavak szerves részét képezi továbbá a „jó” tankönyv ismertetőjegyeinek, kritériumainak számbavétele, egy (rövid) tankönyvtörténeti áttekintés (kivéve az 1979-es *Pedagógiai lexikon*-ban), valamint néhány (szak)irodalmi ajánlás foganatosítása. A strukturális egységek sorrendje azonban kiadásonként változik, a korábbihoz képest felcserélődik, kibővül. Állandóságot csupán a szócikkek kezdése és zárása mutat. (Bevezető szakasz: a tankönyv fogalmának leírása, körülírása; záró szakasz: (szak)irodalmi művek felsorakoztatása.) Az egyes lexikonkiadások strukturális szempontból

1. táblázat. A „tankönyv” című szócikk strukturális tagolódása

Sorrend	Magyar Pedagógiai lexikon (1933)	Pedagógiai lexikon (1976–1979)	Pedagógiai lexikon (1997)
1.	A tankönyv definiálása	A tankönyv definiálása	A tankönyv definiálása
2.	A jó tankönyv ismertetőjegyei	A jó tankönyv kritériumai	A tankönyv (rövid) történeti áttekintése
3.	A tankönyv (rövid) történeti áttekintése	A dolgozók iskoláiban használt tankönyvek jellemzése	A tankönyv tipikus vonásai
4.	Az államellenes tankönyvhasználat vétke, következményei	(Szak)irodalmi ajánlás	A jó tankönyv ismérvei
5.	(Szak)irodalmi ajánlás		(Szak)irodalmi ajánlás

egyedi vonásokat is hordoznak. A többi kötethez képest sajátos szegment jelent az 1933. évi *Magyar pedagógiai lexikon*ban az államellenes tankönyvhasználat következményeinek tudatosítása, az 1979. évi *Pedagógiai lexikon*ban a dolgozók iskoláiban használt tankönyvek ismerveinek konkretizálása, az 1997. évi *Pedagógiai lexikon*ban pedig a tankönyv úgynevezett tipikus tulajdonságainak feltárása.

A „tankönyv” címet viselő szócikk kifejtése, terjedelme a vizsgált lexikonokban növekvő tendenciát mutat. A *Magyar pedagógiai lexikon* (1933) mindössze fél hasábon (körülbelül fél oldalon) keresztül értekezik a tankönyv mibenlétéről, míg az 1976–1979-es és az 1997. évi kiadások két hasáb (egy oldal) terjedelemben fejtik ki a címszó tartalmát.

A tankönyvre használt szinonimák száma a kiadások előrehaladtával gyarapodik; a tankönyvi funkciók bővülésével párhuzamosan – a 20. század vége felé haladva – pedig egyre sokrétűbb és multiperspektivikusabb szemléletet tükröző megjelölések válnak láthatóvá. Az 1933. évi *Magyar pedagógiai lexikon* tankönyvi szócikkének sorai közt mindössze egy szinonima azonosítható, míg az 1979. évi *Pedagógiai lexikon*ban öt, az 1997. évi *Pedagógiai lexikon*ban pedig már hét szinonima gazdagítja a címszavak leírását (2. táblázat).

2. táblázat. A tankönyvekkel kapcsolatos szinonimák a magyar pedagógiai lexikonok és enciklopédiák „tankönyv” című szócikkeiben

Magyar Pedagógiai lexikon (1933)	Pedagógiai lexikon (1976–1979)	Pedagógiai lexikon (1997)
– könyv	– eszköz – feldolgozás – kifejtés – rendszerezés – forrás	– taneszköz – segédeszköz – munkafüzet – szöveggyűjtemény – példatár – segédlet – alkotás

A tankönyvekről és azok szinonimáiról többnyire csupán néhány jelző kíséretében esik szó, melyek a tankönyv tanulásban/tanításban betöltött szerepére, pedagógiai szempontú társadalmi megítélésére (is) utalnak (3. táblázat).

3. táblázat. A tankönyvekre használt jelzők a magyar pedagógiai lexikonok és enciklopédiák „tankönyv” című szócikkeiben

Magyar pedagógiai lexikon (1933)	Pedagógiai lexikon (1976–1979)	Pedagógiai lexikon (1997)
<ul style="list-style-type: none"> – tanítást, illetve tanulást támogató – államellenes 	<ul style="list-style-type: none"> – tudományos – eredményesen felhasználható 	<ul style="list-style-type: none"> – legismertebb – legfontosabb – nyomtatott – iskolai

A pedagógiai lexikonok kiadásának előrehaladtával a szócikkekben egyre differenciáltabb, egyre sokrétűbb tankönyvi típusbesorolás válik láthatóvá. Az 1933. évi kiadás csupán két típus, a magántanulásra szánt, illetve az iskolai tankönyvek közt tesz különbséget. Az 1979. évi *Pedagógiai Lexikon* tovább strukturálja a tankönyvtípusokat, így a „nappali” tankönyvek mellett programozott/félprogramozott, valamint felnőtt igényekhez igazodó hagyományos tankönyveket említ. A programozott tankönyvek a tanulók önálló munkájára építenek, melynek gyökerei már a két világháború közötti időszak munkáltató tankönyveiben is

4. táblázat. A tankönyvtípusok körvonalazódása a magyar pedagógiai lexikonok és enciklopédiák „tankönyv” című szócikkeiben

Magyar pedagógiai lexikon (1933)	Pedagógiai lexikon (1976–1979)	Pedagógiai lexikon (1997)
<ul style="list-style-type: none"> – magántanulásra szánt – iskolai 	<ul style="list-style-type: none"> – hagyományos módon megírt, de a felnőtt igényeket figyelembe vevő – programozott v. félprogramozott – nappali 	<ul style="list-style-type: none"> – közismereti – szakképzési – felsőoktatási – latin nyelvű – német nyelvű – magyar nyelvű – magyarországi nemzetiségek nyelvén írt – leíró – hagyományos – magyarázó-szemléltető – munkáltató – programozott – audiovizuális elemeket tartalmazó – több szerepet és típusjegyet ötvöző „vegyes” típusú

megjelentek. Az 1997-es kiadás – az előző lexikonok által megjelölt típusokra is kitérve, s az ezredforduló iskoláira és tankönyveire háruló oktatási kihívásokkal szembenézve – még szerteágazóbb tankönyvi besorolást valósít meg (4. táblázat).

A tankönyvi illusztráció kérdéskörét csupán a pedagógiai lexikonok utolsó kettő – az 1976–1979. évi és az 1997. évi – kiadása tárgyalja. Annak ellenére tehát, hogy Mészáros István szavaival élve – a „két világháború közötti időszak tankönyveiben a kép, az illusztráció magától értetődő természetességgel volt jelen” (MÉSZÁROS 1989: 126), az 1933. évi *Magyar pedagógiai lexikon* még említés szintjén sem tér ki a tankönyvek képi világára. Az 1976-1979-es *Pedagógiai lexikon* szócikke ellenben már utalást tesz arra, hogy az újabb kiadású hazai tankönyvek számtalan ábrát és illusztrációt tartalmaznak a tanulás segítése végett. Emellett a dolgozók iskoláiban használt tankönyvekkel kapcsolatban is felmerül az igény, mely szerint a tankönyvnek „Szóbeli magyarázatot nem igénylő módon kell beiktatnia a kísérletek ábráit, a szemléltetést.” (NAGY 1979: 260) Az 1997. évi háromkötetes *Pedagógiai lexikon* „tankönyvi” címszava valamivel árnyaltabban fogalmaz, illetve nem a mennyiség, hanem a minőség oldaláról közelíti meg az illusztráció kérdését. A szócikk kimondja a tankönyvi szöveg és a kép összhangjának, együttthatásának szükségességét, a „jó” tankönyvek színes ismeretterjesztő jellegét. Emellett az 1997. évi kiadás – az 1976–1979-es *Pedagógiai lexikon*hoz hasonlóan – külön szócikkben is tárgyalja a „tankönyv-illusztráció” fogalmát, alapvető ismérveit, követelményeit.

Az 1979. évi *Pedagógiai lexikon* „tankönyvillusztráció” című szócikke mintegy negyed oldalt (fél hasábot) szentel a tankönyv-illusztráció többszemponú leíró megközelítésének, melyet a 2,5 oldalas – különböző tantárgyakhoz és korabeli kiadásokhoz kötődő – tankönyvi képi anyag válogatott közreadása (a tankönyv-illusztráció „illusztrálása”) tesz teljesebbé (NAGY 1979: 261–263). Az 1997-es *Pedagógiai lexikon* „tankönyv-illusztráció” szócikke szintén egy negyed oldalas deskriptív bemutatást eszközöl, ám – a ’70-es években született lexikontól eltérően – az illusztrációk mibenlétét fotók, grafikák stb. segítségével nem demonstrálja.

Az 1979-es kiadású lexikon egymondatos definícióval vezeti be a tankönyv-illusztráció címszavát, mely – tanuló perspektívából, tanulóorientált megközelítést alkalmazva – „a tananyag megértésének, az ismeretek elsajátításának, az érdeklődés serkentésének, a tanulási készség és – a tipográfiával együtt – az esztétikai nevelés támogatásának segédeszköze”-ként (NAGY 1979: 261) aposztrofálja a tankönyvi illusztrációt. A szócikk ezt követően az illusztráció és a tankönyvi szöveg viszonyát, arányát és jellegét részletezi. A történelemtankönyvek illusztrációs bázisáról pedig megjegyzi, hogy „a kor levegőjének visszaidézése érdekében az események hangulatkeltő képzőművészeti átírásának van nagy jelentősége.” (NAGY 1979: 161) A szócikket egyrészt a jó illusztrátor/illusztráció summázata zárja, mely a szöveg lényegi részének képi megjelenítését hangsúlyozza, másrészt

egy szakirodalmi ajánlás válik láthatóvá a '60-as évek közepének pedagógiai szaksajtójából. Az 1997. évi *Pedagógiai lexikon* szintén egy rövid fogalmi magyarázattal indít, mely a tankönyvekben előforduló illusztrációs apparátus felsorolását nyújtja, s – az 1979-es lexikonhoz hasonlóan – a tankönyvi illusztráció tanulóközpontú, megértést segítő funkcióját hangsúlyozza. Ezt követően a tankönyvi illusztrációval kapcsolatos alapvető követelmények kerülnek előtérbe, melyek közt továbbra is kiemelt szerep jut a kép és a szöveg összhangjának, valamint a pontos és méretarányos szerkesztésnek, az esztétikai élmény biztosításának (BÁTHORY–FALUS 1997c: 463). A szócikk szerzője, Karlovitz János megnevez néhány illusztrációfajta (szemléltető információhordozó ábra, díszítő illusztráció és ikonszerű nonverbális jel), majd felvázolja az illusztrációk lehetséges színvilágát. A szócikk ezúttal is a témát adekvát módon tükröző szakirodalmi művek bibliográfiai adataival zárul.

Az elemzés alá vont három pedagógiai lexikon mindegyike ajánl további (szak)irodalmat a tankönyv fogalomköréhez kapcsolódóan. A *Magyar Pedagógiai Lexikon* (1933) magyar szerzők írásainak adatait teszi közzé (1893-tól 1930-ig bezárólag), főként a tankönyvbírálatról és engedélyezésről, illetve általában a tankönyvekről. Az 1976–1979-ben megjelent *Pedagógiai lexikon* elsősorban magyar, szovjet és német szakirodalmat jelöl meg (1967-től 1976-ig, a lexikon megjelenéséig), a tankönyvi korszerűség, valamint a tankönyvkutatás problémakörét boncolgatva. Az 1997. évi *Pedagógiai lexikon* kizárólag magyar nyelvű (szak)irodalmat kínál a szócikk záróakkordjaként (1916-ból, 1930-ból, 1972-ből, 1980-ból, 1986-ból és 1989-ből). A felsorakoztatott művek sokszínű válogatást nyújtanak, kiemelve a tankönyvekkel kapcsolatos történeti áttekintés lehetőségét.

A tankönyv fogalmi koncepciójához minden pedagógiai lexikonban további szócikkek (meghatározások, gondolatkörök, háttérszervezetek, dokumentumok stb.) is kapcsolódnak, melyek kiegészítik és teljesebbé teszik a tankönyvi címszóba foglalt tartalmi mondanivalót. A vonatkozó szócikkekre a „tankönyv” fogalmi apparátusa egyértelmű utalást tesz (l. 1933. évi *Magyar pedagógiai lexikon*), vagy pedig a fő tankönyvi címszót „tankönyv” előtagú kifejezések követik (l. 1979. évi *Pedagógiai lexikon*). Az 1997. évi *Pedagógiai Lexikon* e két lehetőséget ötvözi. E vizsgálati szempont alkalmat teremt két további pedagógiai enciklopédia, illetve lexikon – *Az elemi népoktatás enciklopédiája* (1911–1915) és a *Magyar tanítók lexikona* (1939) – bevonására, a tankönyvi kérdéskört érintő címszavaik feltárására is. E két fókuszba emelt kötet nem tartalmazza ugyan a tankönyv konkrét definiálását, ám tovább árnyalhatja a három fő pedagógiai lexikon „tankönyv-képét”, ha megvizsgáljuk az 1915. évi és az 1939. évi kötetekben a tankönyvi tárgykört némely aspektusban megjelenítő szócikkeket is. *Az elemi népoktatás enciklopédiája* és a *Magyar tanítók lexikona* a tankönyvek forgalomba – és a közoktatási intézményekbe – kerülésének hivatalos útjáról nyújt praktikus, átfogó, s

a szócikkek révén mégis strukturált ismereteket. Ahogy a két kötet címe is utal rá, a címszavak tartalma kifejezetten az iskolai közeghez (a népoktatás igényeihez és a tanítói munka szükségleteihez) igazodik. A három fő pedagógiai lexikon (az 1933., 1979. és 1997. évi kiadás) szócikkei ellenben túlmutatnak az iskola világán, s a „tankönyv mint dokumentum” perspektívája tágabb horizonton mozog (5. táblázat).

5. táblázat. További szócikkek, melyek a magyar pedagógiai lexikonok és enciklopédiák „tankönyv” című szócikkeihez kapcsolódnak

Az elemi népoktatás enciklopédiája (1911–1915)	Magyar pedagógiai lexikon (1933)	Magyar tanítók lexikona (1939)	Pedagógiai lexikon (1976–1979)	Pedagógiai lexikon (1997)
<ul style="list-style-type: none"> – tankönyv-árusítás – tankönyvek megállapítása – tankönyv-engedélyezés – tankönyvváltoztatás 	<ul style="list-style-type: none"> – Tankönyv-ügyi Bizottság – Külföldi tankönyvek ügye 	<ul style="list-style-type: none"> – Tankönyvek beszerzésénél követendő eljárás – Tankönyvekből tiszteletpéldány nem kérhető – Tankönyvek és tanszerek beszerzése és árusítása – Tankönyvek megbírálása, engedélyezése és használatbavétele – Tankönyvek változtatása – Tankönyv szerepe a népiskolában 	<ul style="list-style-type: none"> – tankönyv-illusztráció – tankönyvkiadás – Tankönyvkiadó Vállalat 	<ul style="list-style-type: none"> – taneszköz – tantárgy – tanterv – tankönyvjegyzék – Országos Közoktatási Tanács – tanítási óra – tankönyvbemutató hely – Tankönyvesek Országos Szövetsége – tankönyvi útmutató – tankönyv-illusztráció – tankönyvjegyzék – tankönyvkiadás – Tankönyvkiadó Vállalat – tankönyvku-tatás – tankönyvpiac – tankönyvtár – tankönyvválasztás

ÖSSZEGZÉS

A magyar pedagógiai lexikonok tankönyvi szócikkeit elemezve összességében megállapíthatjuk, hogy a kiadások előrehaladtával multiperspektivikusabb és sokrétűbb megközelítés érvényesül a tankönyvet övező értelmezési keret megállapításakor. A „tankönyv” fogalmi leírása – a hét magyar pedagógiai lexikont és enciklopédiát számba véve – csupán a három fő pedagógiai lexikonban (1933. évi *Magyar pedagógiai lexikon*, 1979. évi *Pedagógiai lexikon* és 1997. évi *Pedagógiai lexikon*) kapott teret; a 19. század végi, illetve a 20. század eleji kiadásokban nem találkozunk ez irányú törekvésekkel. A tankönyvhasználatot, az (iskolai) tankönyvterjesztést és a kereskedelmi forgalomba hozatalt övező kérdéskör áttekintő bemutatása azonban két további lexikon, illetve enciklopédia (*Az elemi népoktatás enciklopédiája* és a *Magyar tanítók lexikona*) tárgyát is képezi. Ahogy Karlovitz János 2001-ben publikált kötetében megjegyzi: „cél tudatos tankönyvelméletről csupán mintegy félszáz év óta beszélhetünk” (KARLOVITZ 2001: 23), így nem meglepő az sem, hogy csak a második világháborút követően kezdődött el a tankönyvkutatás, illetve a tankönyvelemzések lehetséges fogalomkörének szisztematikus feltárása, összegyűjtése és lejegyzése, a definíciós bázis rendszerbe szedett áttekintése és közzététele a hazai pedagógiai lexikonok hasábjain. A „tankönyv” című szócikkek mindegyike mintegy fél-egy oldalban összegzi a definíció jelentését, a „jó” tankönyv alapvető ismérveit, s egy rövid történeti kitekintést követően (szak)irodalmi ajánlással is él. A címszavak a kiadások előrehaladtával egyre gazdagabb szókészlettel jellemzik a tankönyvet; a szinonimák és jelzők használata, valamint a tankönyvtípusok besorolása egyre differenciáltabb és összetettebb. A hazai szakirodalomban – a 20. század második felében felélénkülő tankönyvelméleti kutatások zászlóbontásával egyidőben – az 1960-as évektől a tankönyvi illusztráció-kutatások is szárnyukat bontogatták. A magyar pedagógiai lexikonok pedig ezzel párhuzamosan a 20. század második felétől ejtenek szót a tankönyvekben helyet kapó képekről és ábrákról. A tankönyv-illusztráció kérdése egyrészt a „tankönyv” című szócikkekben kerül említésre, másrészt különálló lexikoncímszóként is teret nyer az 1979. és 1997. évi kiadásokban. A tankönyvi szócikkeket záró (szak)irodalmi ajánlások a lexikonok megjelenésének idején a tankönyvi kérdéskör releváns, szelektált bibliográfiáját képviselték. A tankönyvi címszavakhoz pedig további szócikkek is kapcsolódnak, melyek strukturáltabb fogalmi apparátust tárnak fel.

SZŰCS KATALIN

A GYÁSZJELENTÉSEK PEDAGÓGIAI VETÜLETEI

BEVEZETŐ GONDOLATOK

A neveléstörténeti kutatások „kiapadhatatlan” forrásként tekinthetnek a dualizmus-kori pedagógiai sajtó termékeire. A különféle műfajú szövegekben bővelkedő szaksajtó gazdag információanyaga szélesítheti rálátásunkat mind az oktatáspolitikára, mind a neveléstudomány korabeli aktualitásaira. Segítségükkel átfogóbb képet kaphatunk például a tanulói narratívákról a gyermekkortörténeti kutatásokhoz kötődően, s újabb szempontokat nyerhetünk a tanítói narratívákat, a tanítói életvilágot mind jobban megismerni szándékozó vizsgálódásokhoz is. Részesei lehetünk az oktatásügy formálódásával kapcsolatos „közbeszédnek”, s tanúi lehetünk olyan új kezdeményezések megjelenésének és megszilárdulásának, mint a gyermektanulmányi, a reformpedagógiai szemléletmód (NÓBIK 2002; SZABOLCS 2001a, 2001b).

A szakma professzionalizációját elősegítendő indult – többek között – útjára 1874-ben a *Család és Iskola – Nevelés és oktatásügyi szakközlöny szülők, kisdiednevelők, tanítók és a nevelésügy barátai számára* című folyóirat Kolozsvárott. A két-hetente megjelenő lap állandó rovataiban foglalkozott a tanítóképzés nehézségeivel, a tanítók gyakorlati munkája során felmerülő problematikus helyzetekkel; ennek nyomán óraterv javaslatokat, módszertani útmutatókat és neveléslélektani jelenségekkel foglalkozó cikkeket, esettanulmányokat is közölt. A szaklap egyik kiemelt „küldetése” az iskola és a szülői ház közötti szorosabb kapcsolat kiépítése volt, támogatva ezzel a hatékony nevelés és oktatás megvalósulását. Jellemző volt még a neveléstudomány újszerű elgondolásainak közvetítése is, s az oktatáspolitikai változásainak nyomon követése, illetve az azokra való reflektálás, a szakmai közösséghez tartozók érdekvédelme. A szerkesztőbizottság egy igen fontos célkitűzése volt, hogy „a szükséges és okszerű reformok életbeléptetéséért fog buzgólkodni”¹, segítve ezzel a népoktatás szakmai színvonalának emelését.

.....
¹ Lapunk Célja. *Család és Iskola*, 1874. 1. 1. sz. 1.

A lap tematikájának szerves részét képezte a Vegyesek című rovat is, mely az oktatásügy és a közélet legkülönbébb eseményeiről adott hírt. Többnyire itt jelentek meg az elhunyt pedagógusok életére megemlékező gyászjelentések is. Több szempontból is újszerű és érdekes forrásként használhatóak ezek a szöveg-típusok. Adott kultúra haláláról alkotott képének, a halotti emlékszokásoknak, s az azok részeként megjelenő szövegeknek a vizsgálata ma interdiszciplináris tudományterület; a pszichológia talaján álló tanatológia épp úgy foglalkozik vele, mint a folklorisztika vagy a szociológia. Bár a pedagógia oldaláról kevésbé figyelemre méltatott terület a halotti szövegek kutatása, egy pedagógiai szaklapban megjelenő gyászjelentés méltán tarthat számot nagyobb érdeklődésre is neveléstörténeti forrásértéke okán.

Kutatásom során a *Család és Iskola* című folyóiratban az 1880-as, 1890-es években megjelent gyászjelentések szövegeinek tanulmányozása kapcsán a gyász kultúrtörténetének pedagógiai jellegű vonatkozásait vizsgáltam.

A kvalitatív tartalomelemzés módszerét alkalmazva a gyászjelentések frazeológiai, szemantikai, pragmatikai sajátosságait kutattam. Arra kerestem a választ, hogy az esettanulmányoknál és a különféle neveléstudományi és oktatáspolitikai problémákat körül járó cikkeknel jóval rövidebb, meghatározott szerkezeti elemekből és sok esetben sztereotip nyelvi fordulatokból építkező halálórással kapcsolatos hírek többet jelentenek-e az életrajzi adatok és a pedagógiai munkásság állomásainak puszta nyilvántartásba vételénél. A szövegek társadalmi és szakmai közösségi életben betöltött szerepét igyekeztem felfejteni a tartalmi és a nyelvi motívumok, a strukturális egységek szerepének meghatározásán keresztül.

Ahhoz, hogy a halálhoz kapcsolódó szövegek elemzését nagyobb rálátással kezeljük, értelmezését több szempontból közelíthessük meg, fontos azok tágabb, társadalom- és művelődéstörténeti kontextusban való elhelyezése. Ezt elősegítendő tanulmányomban röviden, összefoglaló jelleggel áttekintem a halotti szövegek főbb jellemzőit, az általuk megvalósított funkciók szerepét a közösség szempontjából; s átfogóan ismertetem a gyászjelentő lapok és az újságokban megjelenő gyászjelentések kialakulásának történetét. Részletesebben tárgyalom szövegtörzsem főbb formai és tartalmi jellemzőit, s ezek összefüggései nyomán értelmezem a *Család és Iskola* című folyóiratban megjelenő gyászjelentések jellemző sajátosságait. Tapasztalataim összegzéséeként elemzem az általuk megvalósított funkciókat a gyászhoz kötődő rítusok kapcsán, illetve a társadalmi emlékezés részeként megjelenő pedagógiai mítosz- és héroszképzéshez kötődően.

HALOTTI SZÖVEGEK A GYÁSZMUNKA FOLYAMATÁBAN: A GYÁSZJELENTŐ LAPOK ÉS A GYÁSZJELENTÉSEK KULTÚRTÖRTÉNETI VONATKOZÁSAIRÓL

A halálhoz, a halotti emlékszokásokhoz nagy számban kapcsolódnak különféle műfajú szövegek. A temetés és a halottbúcsúztatás menetéről és szokásairól, az elhunyt távozásával előálló megváltozott társadalmi viszonyok értelmezéséről vallanak – többek között – a halottbúcsúztatók, a gyászjelentő lapok, a nekrológok, a sírjelek, az epitáfiumok, a végrendeletek. Ezek a többnyire szertartásos keretek között létrehozott és megszólaltatott, különböző formai és tartalmi sajátosságokkal bíró írásként a gyász munka szerves részét képezik, annak állandó és meghatározott „jelentéssel”, céllal bíró részévé válnak. Létrehozásuknak, előadásuknak, elküldésüknek, megjelentetésüknek helye lesz a gyászhoz kapcsolódó rítusokban; e szövegek a gyász rituális kifejezői lesznek. Nem egyedi jelenség az, hogy az írás, mint cselekvés s az írott szöveg maga az életút folyamán rituális funkciót birtokol. Az emberélet fordulópontjain az írás a szakrális kommunikáció eszközévé válhat. (KESZEG 2008)

A halálhoz kötődő átmeneti rítusok elemeként a halotti szövegek a hirtelen változás okán megjelenő krízisek feldolgozását, értelmezését segíthetik mind az egyén, mind a közösség szempontjából. Gennep szerint a temetéshez kapcsolódó befogadó rítusok közé tartoznak például a temetést követő összejövetelek, emlékünnepek, az emlékezés szervezésének formái. Ezeket azért végzik a hátramaradtak, hogy megerősítsék az egymáshoz, s olykor a halotthoz fűződő kapcsolatukat. (GENNEP 2007) Az emlékezet szervezésében részt vevő szövegtípusok a búcsúzás, az emléklállítás társadalmilag elfogadott formáit, kereteit, a gyászolókkal kapcsolatos társadalmi szerepelvárásokat közvetítik az érintettek felé.

A gyászírás, gyászjelentés az elhalálozást tudtul adó és az elhunytra való emlékezést segítő műfajok egyike. A halálhír kézzel írott ősei, a gyászlevelek megjelenése és elterjedése a 17. század közepére tehető. A sok esetben terjengős, lírai betétekkel erőteljesen megtűzdelt levelek legfőbb célja a halálesetről való tájékoztatás, s a mély fájdalomérzet kinyilvánítása volt a szűkebb és a tágabb családi körön belül. A 17. század második felében a convocatio szolgált a gyászírás kihirdetésére, majd a 18. század második felében elterjedtek a szomorúlevelek, melyek ugyancsak hosszabb terjedelmű, ám egyszerűsödött nyelvi elemeket használó híradások voltak. A nyomtatott gyászjelentő lapok a 19. század első felében jelentek meg főúri környezetben, majd a 20. század első felében használatuk általánossá vált az alacsonyabb társadalmi rétegek körében is. A szűkebb családi és baráti körön belül szétküldött, a temetés részleteit közvetítő és a gyászoló rokonság tagjait reprezentáló gyászjelentő lapok szövegezése idővel tömörré, visszafogottá,

tárgyilagossá vált. Tartalmi és formai állandósága a 20. század elejére forrta ki magát. (KESZEG 2008, 1999a, 1999b; SZABÓ 1981, 1983)

A gyászírás újágban való közlése a 19. század közepétől terjedt el; a halálózásról több nappal a temetés után beszámoló írások különféle címekkel jelentek meg (pl. Necrolog, Gyászír, Halálozás). Míg a gyászjelentő lapok egy szűk körön belül tájékoztattak a halálhírről – ezzel megerősítve annak a státuszát, aki kapott gyászjelentőt –, addig az újágokban megjelenő gyászjelentések a „nagy nyilvánosságot”, a széles olvasóközönséget avatták be a haláleset részleteibe. A Kolozsvárott kiadott *Erdélyi Híradó* és *Kolozsvári Közlöny* című lap gyászjelentései többnyire olyan két-három soros – a szerkesztőség álláspontját képviselő – szövegek voltak, melyek főként neves személyiségek, arisztokraták és közéleti figurák (pl. ügyvédek, orvosok) haláláról adtak hírt. Bár az újágokban megjelenő gyászjelentések és az ismeretségi körben kiküldött gyászjelentők külön műfajnak tekinthetők, szoros rokonságban állnak egymással. Az újágokban megjelenő gyászjelentések sok esetben támaszkodtak a gyászjelentőkre, olykor változatlan formában közölték azokat. (KESZEG, 1999b, 2008) Keszeg Vilmos is felhívja a figyelmet arra, hogy a két műfaj összehasonlítása több figyelmet érdemelne, ezidáig azonban nagyobb tudományos érdeklődés csak a gyászjelentő lapok vizsgálatára irányult. (l. KESZEG 1999b, 2008; SALLÓ 2007)

AZ EMLÉKEZÉS KULTÚRÁJA – A PEDAGÓGIAI SZAKMA ÖNDEFINÍCIÓS GYAKORLATA

Lényeges a gyászjelentéseknek a kollektív emlékezet tartalmainak kialakításához, és – egy pedagógiai szaklap esetében – a szakmai identitás formálásához kötődő szerepe. A szövegek által megjelenített tanítói, tanári életpályák kapcsán fontossá válnak az azokat felépítő, egyfajta válogatás eredményeként megjelenő biográfikus elemek, és magának a válogatásnak a szempontjai, illetve a hozzájuk fűződő társadalmi értékítéletek. Mivel a gyászjelentések többsége igen rövid terjedelmű volt, a gyászoló közösség még a „válogatott valóságnak” is csak igen kis szeletével találkozott, meg kellett hát gondolni, hogy mely momentumok közvetítése felel meg legjobban a szakmai identitásformálás céljának.

A tények megszűrése és újraértelmezése tulajdonképpen a nem tudatosan formált emlékezet velejárója is, mondhatni a felelevenítés természetéből fakadó sajátosság. Az emlékezés mindenkoron kulturális és társadalmi keretfeltételek dolga, egy adott közösség vonatkoztatási kereteitől függ az, hogy tagjai mire és hogyan emlékeznek (HALBWACHS 1925/1971, 1949/2000). A társadalmak, a társadalmon belüli csoportok úgy formálják önelképzelésüket, teszik folytonossá identitásukat

GYÁSZJELENTÉSEK A CSALÁD ÉS ISKOLA CÍMŰ FOLYÓIRATBAN

Mind a történeti előzményeket, mind az újabb szakirodalmi munkákat tekintve, nagyfokú terminológiai változatosság jelenik meg a halotti szövegek egyes fajtáihoz kötődően. Szinte egybemosódó a határ a gyászjelentő lapok (gyászjelentők) és az azokat részben vagy egészben felhasználó, újságban közölt gyászjelentések között; van aki egy műfajként, s van, aki külön, de rokon műfajokként kezeli őket (Vö. KESZEG 1999a, 1999b; SZABÓ 1981). Az újságban közölt pár soros gyászjelentéseket olykor nekrológnak nevezik, s ugyancsak ezt az elnevezést használják a sajtóban megjelent, elhunytak érdemeit méltató hosszabb, bensőségebb hangulatú írásokra, megemlékezésekre.

Kutatásom során szükséges volt a vizsgált szövegek műfaj szerinti csoportosítása, s e tekintetben következetes terminológia kialakítása. Külön műfajként tekintek a nyomtatott gyászjelentőkre, az újságban megjelenő gyászjelentésekre, illetve a nekrológokra, melyek alatt az elhunyt munkásságát méltató megemlékezéseket értem.

A folyóiratban megjelenő halotti szövegek két műfajba sorolhatóak, hosszabb terjedelmű nekrológok és rövidebb terjedelmű gyászjelentések a jellemzőek. Kutatásom tárgyát ez utóbbiak alkotják, szövegtörzsum 47 darab gyászjelentésből áll össze, melyek 1889 és 1900 között jelentek meg.

A gyászjelentések formai és tartalmi sajátosságairól

A vizsgált gyászjelentések az újságok Vegyesek című rovatában jelentek meg, terjedelmük két-három sortól indult, s a húsz sort nem haladta meg. Kisszámú esetben a cím mellé helyezett keresztábrázolás erősítette a nyelvi kód által hordozott üzenetet. A gyászjelentéseknek nem volt kialakult helyük a rovaton belül, ez köszönhető a tulajdonképpeni tartalmi „esetlegességnek” is; minden szám az éppen aktuális hazai és külföldi oktatásüggyel, oktatáspolitikával, illetve a belföldi közélettel kapcsolatos hírekről számolt be.

A gyászjelentések jól azonosítható tartalmi motívumokból épültek fel, melyek önmagukban, vagy logikai csomópontokba rendeződve a halotti szöveg strukturális egységeit alkották különböző funkciókat megvalósítva. A gyakorta ismétlődő motívumok által hordozott információanyag sokat „vall” a korabeli pedagógiai gondolkodás és kultúra jellemzőiről, illetve a közreadott adatok (pl. férfi-női arány) elemzése nyomán bepillantást nyerhetünk az oktatásügy és a társadalomtörténet bizonyos vetületeibe is.

A gyászjelentések tartalmi egységei a következők voltak:

1. Cím

Leggyakrabban a halál aktusához kötődő cím jelent meg – *Halálozás és Halálozások* –, emellett gyakori volt az elhunyt nevének vastag betűvel szedése és címként való használata is. Bizonyára mindkét fajta alkalmas volt a figyelemfelhívásra és arra, hogy előzetes „várakozásokat”, feltevéseket hívjon elő az olvasóból már az első „futo” átlapozáskor is. A Halálozás címke típusú cím rövid úton előre vetítette a cikk várható fájdalmas üzenetét, míg az elhunyt nevének feltüntetése főként az érintettek számára lehetett különösen figyelemfelhívó, s a név kiemelése érzékeltethette azt is, hogy egy a helyi társadalomban vagy az oktatásügy tágabb kontextusában nagyobb ismertséggel bíró személy hunyt el.

Egyéb formai változatok is megjelentek, melyek még erőteljesebb hatást gyakorolhattak a befogadói figyelemre azáltal, hogy például az elhunyt nevét és a halál tényére való utalást összekötötték (pl. *Hetyei Gábor halála*). Az elhallgatás eszközt használta az újságíró abban a gyászjelentésben, mely *Egy derék ember halála* címmel jelent meg. Ez esetben a szerző az érdeklődés fokozását a pályakép előre vetített minősítésével kívánta elérni.

A *Halálozások* kezdetű szövegek többnyire rövidebb terjedelműek, míg az elhunytak nevét használó és az összetett címfajtaival rendelkező gyászjelentések terjedelmi és tartalmi szempontból is teljesebbek, informatívabbak voltak. Ezek a cikkek többnyire olyan pályatársakról emlékeztek meg, akik a pedagógiai munkásság mellett a közélet, a tudományos munka, s az irodalom terén is kiemelkedő eredményeket értek el. A szerkesztők szándékos törekvése lehetett, hogy a szokásostól eltérő formával igyekeztek az olvasók figyelmét a gyász hírek átolvasására terelni.

2. Biográfia

A gyászjelentések központi motívuma volt az elhunyt biográfiájának részletes, olykor kevésbé részletes, vagy éppen kifejezetten szűkszavú tárgyalása. A biografikus elemek a halott személyének azonosítását, individuumának megismerését és a szakmai hierarchiában való elhelyezését segítették. Míg a gyászjelentő lapok

túlsúlyban az azonosítást a család, a rokonsági viszonyok dokumentálása felől közelítették meg, addig a *Család és Iskola* ezt főként az életpálya szakmai érdemei és az elhunytat magáénak valló szakmai közösség, intézmény oldaláról tette meg. A következő biográfikus elemek voltak használatosak:

Az elhunyt neve

Az elhunyt neve címként vagy a szöveg részeként jelent meg. A 47 gyászjelentés mindössze hat 5 női pedagógus elhalálozásáról számolt be.² Minden esetben a férjesített asszonynévvel azonosították a tanítónőket, s ezután jelenítették csak meg a leánykori nevet. Keszeg Vilmos általános tapasztalata, hogy a gyászjelentő lapok is a férj neve, rangja felől közelítették meg az asszonyokat, a férjek érdemeit és státuszát vonatkoztatták feleségeikre. Jelen esetben a férfi foglalkozásának kiterjesztésére nem volt szükség, mivel a cél az oktatásügyben tevékenykedő asszonyok szerepének kihangsúlyozása volt; s egyébként is, a tanítóság a szaksajtón túl is megjeleníthető foglalkozásnak minősült ez idő tájt (Vö. KESZEG 1999b).

Az elhunyt foglalkozása, státusza

A gyászjelentések elemzése nyomán bepillantást nyerünk a pedagógiai pálya belső tagolódásába is, képet kapunk az elhunytak szakmai hierarchiában betöltött helyéről, a mögöttük álló intézményi háttérrel. A szövegek a halálesetek kapcsán informáltak az elemi népiskolákban működő tanítókról és tanítónőkről, a polgári iskolai tanárokról és intézményigazgatókról, a középfokú oktatás eltérő intézménytípusainak dolgozóiról és vezetőiről, a tanítóképezdei és egyetemi tanárokról, illetve az oktatáspolitikai szférájában vezető vagy egyéb hivatali pozíciót betöltőkről.

A folyóirat aktívan részt kívánt venni a pedagógiai kultúra formálásában, s ennek részeként a népoktatás színvonalának emelésében, a tanítóság érdekvédelmében. 1874-ben a lap első számának vezércikke így fogalmazta meg erre az vonatkozó programját: „...a tanítói állás emelése, a tanítók sorsának javítása érdekében egész erővel fogunk küzdeni.”³ Állandó témává lett a tanítóság körülményeit javító, presztízsének növelését célzó intézkedéseknek a szorgalmazása; és a pályán különböző hivatalokat betöltők közötti összefogásnak az ösztönzése. Ezzel

² Bár messzemenő következtetések nem vonhatóak le, az megállapítható, hogy a férfi-nő arány jól leképezte a pedagógiai foglalkozások kezdeti férfi dominanciájának jellemző sajátosságait a századfordulót megelőző évtizedekben. Az 1890-es magyarországi népszámlálási adatok szerint az elemi iskolai tanítónők aránya 12% volt, viszont az 1900-as népszámlálási adatok alapján a nők részvétele már 20%-ra módosult. Hasonló növekedés volt megfigyelhető a professzió egyéb területein is a nők jelenlétével kapcsolatosan, ez már előrejelzője volt a pályát a későbbiekben érintő „elnőiesedés” folyamatának. (NAGY 2001)

³ Lapunk Célja. *Család és Iskola*, 1874. 1. 1. sz. 2.

a tevékenységgel párhuzamba állítható az a gyakorlat, miszerint a gyászjelentések egyaránt figyelmet szenteltek az alacsonyabb és a magasabb képzettségű pedagógusok emlékének ápolására, munkájának elismerésére is; a szakmában dolgozók pozíciótól független általános megbecsültségének példáját adva ezzel. A szövegek differenciált figyelemmel ugyan (lásd tartalmi és terjedelmi különbözőségeket), de helyet adtak az eltérő iskolatípusokban dolgozó tanítóknak és tanároknak, a neveléstudomány vezető gondolkodóinak és az oktatáspolitikai szférájában működőknek is. Ez jelezheti a gyászjelentések azon szándékot, ami arra irányult, hogy a hazai pedagógiai kultúra eltérő szegmenseiből érkezők között egyfajta kapcsolódást teremtsen a lap hasábjain keresztül. Azt, hogy ez a törekvés a lap tudatos koncepciója lehetett, részben igazolhatja az is, hogy a megjelenő írások szerzői is a professzió különböző területéről érkező, a hierarchia eltérő fokán álló pedagógusok voltak. A *Család és Iskola* nem elméleti értekezések közlésére vállalkozott elsősorban, rovataiban a nevelés és az oktatás területéről származó újdonságokat bemutató tudományos írások és a gyakorló tanítók, tanárok tollából származó esettanulmányok, óratervezjavaslatok egyaránt helyet kaptak (lásd az *Iránycikkek*, *Paedagogiai esetek*, *Alkalmi közlemények* szövegeit).

A búcsúztató intézmény

Még a két-három soros jelentések is közreadták, hogy az elhunyt mely intézmény tantestületében működött. A búcsúztató intézmények és tantestületek konkrét megnevezése azért válik kiemelten fontossá, mert míg a gyászjelentések alapjául szolgáló gyászjelentő lapok az elhunyt azonosítását a családi viszonyrendszer oldaláról közelítették meg – eleget téve így a genealógiai funkciónak –, addig jelen gyászjelentésekben az elhunyt személyének azonosítása, individuumának megismerése szempontjából egyik legfontosabb információként az a konkrét intézmény, az a szakmai közösség jelent meg, amelyben az egyén hivatását gyakorolta.

Jelen esetben az elhunytat nem természetes személyek, családtagok, rokonok „tudták magukénak”, sokkal inkább egy jogi személy, egy intézmény, illetve egy adott intézményhez tartozó szakmai közösség egésze. Az egyéni individuum megrajzolásának alapját, vagyis az azonosítást egy adott pedagógiai közegben való működés sajátosságai adták meg. Keszeg Vilmos ír arról, hogy az általa tanulmányozott gyászjelentő lapok esetében ritkán ugyan, de megjelenik, hogy egy-egy intézmény állít emléket az elhunytaknak. (KESZEG 2008) Az emlékállítást és az elhunyt érdemeinek nyilvánosság tétele és tovább éltetése jelen esetben nem csak, illetve nem feltétlenül a rokonság körében vált fontossá, sokkal inkább a pedagógus társadalom számára volt fontos és mintaadó. Ezt a megállapítást támasztja alá részben az is, hogy a gyászjelentések alapjául szolgáló tájékoztatás, a gyászlapok, jelentések, jegyzőkönyvek feladása többnyire a kartársak, a tantestületek oldaláról

történt meg: „A Kézdivásárhelyi Tanítói Kör mély részvétellel jelenti...”⁴, „A képezde tanári testülete szomorú jelentésben adott kifejezést fájdalmanak.”⁵

A gyászjelentések célja ez esetben paradox módon a halottat körülvevő szociális kontextus szűkítése és kiszélesítése lehetett egyszerre, mert míg a genealógiai szálak megjelentetése erőteljesen visszaszorult, addig a lap országos ismeretségű fóruma a tágabb hallgatóságot megcélozva az elhunytat a szakmai közösségben kívánta elhelyezni. Az emlékéllítés ezen formája nem egy település lakosságának, rétegének, hanem a pedagógiai professziónak az öndefiníciós és szimbolikus elhatárolódási gyakorlatát tükrözte. (Vö. KESZEG 1999b)

Az elhunyt életkora, a pedagógusi pályán eltöltött évek száma

A szövegek közel fele közölte az elhunyt életkorát, születési évszámát, s ezenkívül gyakori információként jelent meg a pályán eltöltött idő is. A pedagógiai munkásság számadatainak „kihangsúlyozása” ugyancsak az egyéni érdemek elismerésének az eszköze lehetett. A műfaj terjedelmi keretei okán nem volt lehetőség egy-egy több évtizedes pedagógusi karrier sikereinek, eseményeinek részletes bemutatására, ám a pályafutás monumentalitásának reprezentálása érzékeltethette a mögötte levő tartalmat, s ennek nyomán a szakmai közösséget ért veszteséget. Jól példázza ezt a következő szövegrészlet is: „A közszeretetten állott férfit 65 éves volt s a 42-dik évet szolgálta az egyházi hivatal mellett a tanítói pályán lankadatlan kedvvel s odaadással úgy a híveknek, mint a szülőknek közmegelegedésére.”⁶

A cikkek több esetben már nyugalmazott tanítókról, tanárokról emlékeztek meg, jelezvén azt, hogy a pedagógiai köztudat a már teljesített „szolgálat” után sem feledkezett meg közérdekű munkájukról. „Harmincz évig volt jeles tanára a kolozsvári ev. ref. Kollegiumnak. 1885-ben nyugalomba vonult, de ezért nem ült tétlenül. Ereje, ideje mindig szolgálatára állott egyházának s általában a hazai közügynek.”⁷ A pályán töltött több évtizedes lelkiismeretes munka a tanítói, tanári karrierék értékmérőjévé vált; emellett a pedagógiai mítoszképzés folyamatát is sokban segíthette a monumentális életművek időbeli adatainak közreadása.

Szakmai és egyéb tudományos munkásság, közéleti szereplés

A terjedelmesebb szövegeket jellemezte az elhunyt szakmai titulusainak számba vétele, illetve egyéb érdemeinek katalogizálása, legyen szó katonai szolgálatról vagy a tudományos, kulturális élet terén elért eredményekről, esetleg a közéleti

⁴ Székely Jánosné gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1895. 21. 4. sz. 44.

⁵ Dr. Bartsch Samu gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1895. 21. 3. sz. 32.

⁶ Péntek József gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1892. 18. 19. sz. 200.

⁷ Sárkány Ferencz gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1896. 22. 7. sz. 76.

szerepvállalásához kötődő sikerekről. A következő tevékenységformák különösen nagy megbecsülésnek örvendtek a gyászjelentések tanúsága szerint:

- katonáskodás, háborús érdemek,
- szépirói, tankönyvírói, újságírói munkásság,
- közügyekben való tevékeny szerepvállalás, illetve a pedagógiai pálya „megújításában” való részvétel,
- különböző irodalmi és tudományos körök szervezése, aktív tagság.

A megjelenített tevékenységek még inkább segíthették egy-egy pedagógus individuumának felfejtését, illetve a társadalmilag elfogadott és értékesnek tartott pályaképek közvetítését. Az erkölcsös magatartás, a közéleti szerepvállalás, a tudományos munka iránti elkötelezettség, illetve a hosszú és szorgos munka értékmérővé vált a szakmai berkeken belül.

Az elismertséggel övezett érdeklődési területek „kihangosítása” sok tekintetben reflektált az oktatásügyről – a századforduló környékén – folyó „közbeszéd” legjellemzőbb kérdéseire, köztük a tanítósággal kapcsolatos problémákra is. Bár az 1868-as törvényt követő mintegy három évtizedben többnyire nagy figyelem jutott a népoktatás fejlesztésére és a tanítóképzés professzionalizálására – többek között Csáky Albin és Wlassics Gyula munkássága nyomán –, lassan számolódtak csak fel a tanítóság anyagi helyzetéhez és szakmai fejlődéséhez kötődő problémák. (MANN 1991) A *Család és Iskola* a tanítóságot támogatandó egyfajta segítő, mégis kritikai hozzáállással kezelte a tanítók hiányos szaktárgyi ismereteinek, módszertani felkészületlenségének kérdését. (Vö. pl. SZÉKELY 1898) A lap a tanítók önképzésének hiányosságaiban, a csekély elhivatottságban és a kevésbé lelkiismeretes tanítói „közszelemben” látta a probléma forrását. Mindezek szoros összefüggésben álltak a pálya lassan növekvő szakmai és anyagi megbecsültségével (Vö. pl. S. J. 1899; BALÓ 1900), ennek gyakran hangot is adtak a különféle írások: „Az állami tanítók fizetésének rendezését mi e szempontból egész elemi oktatásunkra, s így alapjában egész népnevelésünkre eredményében rendkívül fontosságúnak tartjuk. Mert, bár a tanítótól minden viszonyok között odaadást és hű kötelességteljesítést várnak, ezt a maga teljességében csak akkor követelheti a társadalom, ha az élet gondjait nála is, helyzetének javításával megkönnyíteni törekszik.” (VÁSÁRHELYI 1899) Bár a századforduló környékére sokat javult a tanítóság helyzete, nagyon egyenetlen megélhetési viszonyok jellemezték a különféle fenntartású iskolákban dolgozó pedagógusokat, különösen nehéz helyzetbe kerülhettek a felekezeti vagy községi iskolákban működő tanítók. (S. J. 1899; FELKAI 1983 és vö. FAZAKAS 1898)

A gyászjelentések a pozitív emlékképek kidolgozása, az individuum „tömegeből” való kiemelése és a megbecsülésnek örvendő tevékenységek megnevezése

által kézzelfoghatóbb azonosulási mintákat nyújtottak a tanítók számára; az elismertséggel övezett „tudós pedagógus” kép közvetítése akár egyfajta motivációs eszközként is értelmezhető.

Az elhalálozás körülményei

A korai gyászjelentő lapok egyik jellegzetes eleme volt a halál körülményeinek képszerű, plasztikus bemutatása, majd később rövid, sztereotip nyelvi elemekkel való – mégis jelzésértékű – ábrázolása. Az elhunyt biográfiájának fontos része volt, s az adott társadalom halálképének jellemzőit is tükrözték ezek a szövegrészek. Kisebb mértékben ugyan, de a *Család és Iskola* gyászjelentéseiben is megjelenik a viszontagságos körülmények bemutatása, még közelebbivé téve így a halált az életben maradottak számára. Legjellemzőbb a betegség megnevezésének elhallgatása volt a következő kifejezések használatának a segítségével: „*hosszas sorvasztó betegségben*”, „*hosszas kínos betegségben*”. Ezek a sztereotipikus nyelvi fordulatok a haláleset részleteit eufemizálták, még drámaibbá, elrettentőbbé téve így egy pedagógus társ elvesztését. Az elhallgatás oka egyfelől a tudomány fejlődésében keresendő, az ekkor már kötelezővé vált halottkémi jelentések pontosan megnevezték a halál okát, ám a sokszor több soros orvosi diagnózis közlése nehézkessé vált a szigorú terjedelmi határok miatt. (SZABÓ 1981, 1983) Másrésztől a heroizálás jellegzetes eszközei is lehettek azok a képek, melyek az elhunyt pedagógusokat sokat szenvedett, sok csatát megvívott „dicső halottként” jelenítették meg.

A temetés körülményei, az elhunytat búcsúztatók

A temetési szertartás megszervezéséhez kötődő információkat többnyire csak érintőlegesen közöltek a gyászjelentések. Az írások szinte mindegyike napra pontosan tájékoztatott a halál és/vagy a temetés idejéről, ám ez a tudósítás jellemzően napokkal, olykor hetekkel később, s esetenként csak hónapnyi késedelemmel érkezett a szomorú eseményről. A cikkek tulajdonképpen „utóidejűsége” is az oka annak, hogy a szertartás helyéről, és az ahhoz kapcsolódó egyéb részletekről nem informál.

A gyászjelentő lapok kezdetben fontos szerepet tölthettek be a szertartás megszervezésében, irányításában, tekintve, hogy a temetésre vonatkozó releváns információkat továbbítottak a családi körön belül. Ám később a szertartásirányító funkció háttérbe szorult és sokszor csak az eseményt követően érkezett meg a gyászjelentő, ám szétosztásának szimbolikus aktusa mégis megmaradt a szokásrend részeként. Az elhunyt státuszát erősítette meg a róla küldött lap, a családhoz

tartozók státuszát pedig az a tény, hogy valaki kapott-e gyászjelentőt vagy sem (KESZEG 2008). A *Család és Iskola* gyászjelentései is hasonló módon hozhatták működésbe a társadalmi hálót, csak egy tágabb kontextusban, a szakmai közösségében. A folyóirat fontosnak tartotta közölni egy-egy pedagógustárs elhalálkozásának hírét. Ez az elhunyt individuumban státuszának megerősítését, érdemeinek elismerését jelentette, míg az olvasókat a megemlékezésre, a gyászban való részvételre, az együvé tartozás megélésére buzdította.

A szakmai közösség „mi” tudatának formálását segítette az is, hogy azon kevés esetben, amikor a cikkek szót ejtettek a gyászolókról, vagy a temetésen részt vett személyekről, akkor a – többnyire – meg nem nevezett gyászoló családtagok mellett a gyászoló kartársak, pályatársak nevesítése történt meg elsősorban, mint ez esetben is: *„Temetése m. hó 23-án ment végbe tisztelőinek, pályatársainak, a szülőknek és tanítványainak őszinte részvéte mellett. A sírnál Orbán Dénes tanítótársa mondott búcsúbeszédet.”*⁸

A közösségi összetartásnak hangot adó, az önmagáért tenni tudó, a saját sorsának formálásában szerepet játszó pedagógus társadalom képét vetítik elénk azok a gyászjelentések, amelyek arról számoltak be, hogy egy elhunyt pályatárs temetésének vagy a nehéz helyzetbe került hátrahagyottjainak anyagi támogatását a tanítóttestület rendezte. *„A kolozsmegyei tankerületi tanítóttestület segélyegyesületének r. tagja volt, s mint ilyen, özvegye temetési segélyt nyert. A segélyegyesületnek ő volt az első halottja.”*⁹

A szakmai siker elismerésének eszközei

A gyászjelentő műfajának egyik alapkövetelménye, hogy a közösség egyfajta idealizált világvéleményét tükrözze az egyén életéről és haláláról. (DEÁK 1999 idézi SALLÓ 2007) Az újsághasábokon megjelenő gyászjelentések sem térnek el ettől az elgondolástól. Az életpálya konkrét, számba vehető érdemeinek felfokozott méltatása mellett jellemzőek voltak olyan meditatív, elmélkedő és anekdotikus elemek, melyek az elhunyt munkásságát ünnepélyes emelkedettséggel vették körül, az erőteljes hiány és a „pótolhatatlanság” érzetét keltve így az olvasóban. A hőszépeként, a halott imázsának megkonstruálása során a tényszerű múlt emlékezetes múlttá, – Assmann értelmezésében a kulturális emlékezet egyik legfőbb jellemzőjévé – mítosszá alakulhatott. (ASSMANN 1999)

Az olykor csak pársoros gyászjelentések számára nagy kihívás lehetett, hogy egy-egy sikeres karrier kapcsán ki tudja fejezni a szakma, a pályatársak nagyrabecsülését; s elérje azt, hogy az olvasóban pár mondat elolvasása után is

.....
⁸ Glück József gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1898. 24. 7. sz. 72.

⁹ Vajda István gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1898. 24. 12. sz. 124.

megszülessen egy kép az elhunyt individuumáról. Ezt a célt is hivatottak szolgálni azok az egy-egy mondatos elmélkedések, amelyek a pedagógus

– oktatásügyhöz kötődő szerepét értékelték,

„Tehetséges ifjú erőt veszített benne a magyar tanügy.”¹⁰

„Hetyei Gábor halála nagy veszteség a magyar tanügyre és irodalomra.”¹¹

– hazai kulturális életben betöltött szerepét méltatták,

„Életét közhasznú és áldásos munkásság jellemzik, mint tudós irodalmi működésével maradandó emléket állított magának.”¹²

„...több mint negyven éven át végzett sikeres munkásságot a magyar nemzeti művelődés szolgálatában...”¹³

– személyiségbeli jellemzőit és szakmai kompetenciáját hangsúlyozták,

„Ügybuzgó tanár s szeretett kartárs szállt vele sírba”¹⁴

„A mi tanítótötestületünk Gazsy Józsefben egyik leglelkesebb alapító s mindvégig buzgó és lelkes tagját gyászolja.”¹⁵

– és amelyek a pedagógusi életpályájával kapcsolatos értékítéleteket, reflexiókat közvetítettek.

„A megboldogult annak idején egyike volt a leghasznosabb tanároknak!”¹⁶

„Osztatlan közbecsülés környezte hasznos munkásságban töltött életét.”¹⁷

A méltatások gyakran anekdotikus színezetet is öltöttek azáltal, hogy az elhunyt egy-egy jellemző tevékenységét elevenítették fel életképszerűen, majd csatolták hozzá a szerkesztőség társadalmi értékítéletként kommunikált gondolatait, érzéseit.

¹⁰ Bányai Árpád gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1894. 20. 2. sz. 20.

¹¹ Hetyei Gábor gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1894. 20. 14. sz. 132.

¹² Dr. Finály Henrik gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1898. 24. 5. sz. 52.

¹³ Vajna Sándor gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1899. 25. 20. sz. 195.

¹⁴ Dobai Sándor gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1895. 21. 5. sz. 48.

¹⁵ Gazsy József gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1897. 23. 1. sz. 13.

¹⁶ Nagy Béla gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1896. 22. 5. sz. 52.

¹⁷ Sárkány Ferencz gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1896. 22. 7. sz. 76.

„A megboldogult élénk tevékenységet fejtett ki a társadalmi élet különböző ügyköreibben. Országszerte ismert volt rímes rögtönzéseiről, melyekkel a társas összejöveteleket sokszor felvillanyozta.”¹⁸

Záróformulák

A cikkek búcsúfrazeológiája egyfajta ritualizált nyelvi viselkedésként írható le, a kommunikációs aktus során a szerzők meghatározott céllal fordultak, szóltak az elhunytakhoz, a gyászoló közönséghez és önmagukhoz is. Közléseik idővel egyre inkább sztereotipizált formákban rögzültek.

A mágikus eredetű és jellegű búcsúformulák sok esetben az élők és az elhunyt viszonyát igyekeztek rendezni, a békés megnyugvás biztosítása volt a cél. (*Nyugodjon csendesen!, Pihenj csendesen!, Nyugodjék békével!, Béke poraira!*) Az elhunytat Isten oltalmába helyezték, áldást kértek a halott lelkének nyugalma, üdvözülést kívántak a kapcsolat épségének megőrzése érdekében. (*Áldás emlékére!, Áldás poraira!*)

Jellemzőek voltak a hátramaradottak nevében megjelenő fogadkozások is. („Emlékét áldjuk és híven megőrizzük.”) A szakmai közösség nevében tett ígéretek funkciója az élők gyászának mozgósítása volt, s az emlékezet szervezése az elismert mintaadók munkásságához kötődően. Búcsúformulaként a gyászoló közönséghez intézett konkrét felszólítások is használatosak voltak, melyek még inkább szorgalmazták a halottkultuszba való bevonódást, s ezáltal az emlékközösség kialakulását. („Őrizzük meg emlékét méltó kegyelettel!”)

GYÁSZJELENTÉSEK A PEDAGÓGIAI KULTÚRA SZOLGÁLATÁBAN – HÍRADÁS ÉS BÚCSÚ

Kutatásom szempontjából a gyászjelentések formai és tartalmi összefüggéseinek nyomán kibontakozó funkciók pedagógiai vetületei váltak igazán fontossá, első-sorban a szakmai közösség szempontjából. A mindössze pár soros szövegek esetében is érdemes a búcsú rituális aktusában és az emlékezet szervezésében betöltött szerepüket mélyrehatóbban tanulmányozni.

A gyászjelentéseknek elsődleges célja – a műfaj sajátjából fakadóan – a híradás volt, egy a szakmai közösségen belüli veszteségről való tudósítás. Feladata a szociális háló mozgásba hozása, a személyesen vagy a professzió által érintettek gyázmunkában való részvételre hívása is volt egyben. Az olvasók

.....
¹⁸ Kerekes Sámuel gyászjelentése. *Család és Iskola*, 1896. 23. 1. sz. 12.

gyászfolyamatba való bevonása a közösségformálás egyik eszközeként, a „mi” tudat erősítését segíthette még akár a pár soros szövegek esetében is.

A gyászjelentés a búcsú ritualizált formájaként, a fájdalom és egyben a részvét kifejezésének, a hiányérzet kommunikálásának eszközüvé vált. A szakajtóban megjelenő szövegek a szakma nevében valósították meg a búcsú aktusát, ráirányítva a figyelmet egy a pedagógus társadalom olykor szélesebb, s olykor csak szűkebb körében ismert individuumára. A *Család és Iskola* országos fóruma az elhunytak biográfiáján keresztül azokat az értékeket, tevékenység- és magatartásformákat igyekezett megörökíteni, melyek a professzió szempontjából irányadóak voltak. A pedagógusi pálya értékmérője, a sikeresnek ítélt tanítói, tanári narratíva eleme volt a pozitív személyiségbeli jellemzők megléte, illetve a közkedvelt személyiség; a közösségben elfoglalt hely és az elhivatott munka; a közéleti szereplés és a tudományos munkásság; a pálya professzionalizációjával kapcsolatos szerepvállalás és a szakmai „énkép” formálásában való részvétel.

A gyászjelentések jó példái annak, hogy a pedagógiai professzió megújítását segítő szakmai identitásformálás olyan – az emberi élet nagy fordulópontjaihoz kötődő, rituális keretek között szerveződő – szövegtípusok révén is megvalósulhat, melyek talán kevésbé direkt módon, de élénkítik a pályatársak egymás iránti érdeklődését, kapcsolatot teremtenek a szakma különböző szegmenseinek szereplői között, melyek közös értékekre és azonosulási mintákra visszatekintő emlékezetközösségeket hoznak létre.

IRODALOM

- ASSMANN, JAN (1999): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest. 29–83.
- DR. BALÓ JÓZSEF (1900): A tanítói közszellem. *Család és Iskola*. 26. 2. 13–14.
- DEÁK FERENC (1999): „Bármit is mondanak...mutasson a látszat.” Egy deviáns gyászjelentő és egy deviáns élet Felsőcsernátonban. In: BORBÉLY ÉVA–CZÉGÉNYI DÓRA (szerk.): *Változó társadalom*. Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár, 176–180.
- FAZAKAS JÓZSEF (1898): A népoktatási törvény évfordulóján. *Család és Iskola*. 24. 20. sz. 193–194.
- FELKAI LÁSZLÓ (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Tankönyvkiadó, Budapest. 305.
- GENNEP, VAN ARNOLD (1909/2007): Átmeneti rítusok. L’Harmattan, Pécs. 149–163.
- HALBWACHS, MAURICE (1925/1971): Az emlékezet társadalmi keretei. In: FERGE ZSUZSA (szerk.): *Francia szociológia. Válogatás*. KJK, Budapest. 124–132.
- HALBWACHS, MAURICE (1949/2000): A kollektív emlékezet. III. fejezet. A kollektív emlékezet és az idő. In: FELKAI GÁBOR–NÉMEDI DÉNES–SOMLAI PÉTER (szerk.): *Szociológiai irányzatok a XX. század elejéig*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 403–432.

ÜTÖNÉ VISI JUDIT

AZ ORSZÁGOS KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZER A KÖZOKTATÁS SZEMSZÖGÉBŐL

BEVEZETÉS

Az Európai Unió különböző szakmai testületeiben, az állam- és kormányfők tanácskozásain megszületett dokumentumok az elmúlt évek során egyértelműen jelezték, hogy a közösség egyre nagyobb jelentőséget tulajdonít az iskolarendszerben és az iskolarendszeren kívül megszerezhető (nem formális, informális) tudásnak. Az elsajátított ismeretek, illetve képességek minősége, színvonala nemcsak az egyén és a munkáltatók, hanem az egész társadalom fejlődése szempontjából kiemelkedő fontosságú. Az Unió állam-és kormányfői felismerték a kérdés fontosságát és a 2005. márciusi brüsszeli találkozójukon elfogadott határozatban megfogalmazták az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) kidolgozásának szükségességét.

Az EKKR célja, hogy egy viszonyítási keretrendszer segítségével összehasonlíthatóvá tegye az egyes tagországok különböző szintű és eltérő rendszerben szerveződött képzési-képesítési struktúráját. Olyan referenciakeret, amely a tanulási eredményekre (kimenetekre) épülve megteremti a különböző tanulási szinteken, formákban, képzési keretek között és nemzeti rendszerekben megszerzett képesítések objektív összehasonlíthatóságát. Az EKKR alkalmazásának köszönhetően a folyamatban érintett valamennyi érdemi szereplő (az egyén, az oktatási és képző intézmények, a munkaadók) számára könnyebben értelmezhetővé válnak a saját és más nemzeti oktatási, képzési rendszerek keretei között megszerzett képesítések. Az EKKR hangsúlyos átfogó célja, hogy eszközrendszerével hatékonyan segítse az egész életen át tartó tanulás európai stratégiájának megvalósítását.

Magyarország kezdettől fogva hivatalosan is támogatta az EKKR létrehozását és deklarálta az ahhoz történő csatlakozási szándékát. A csatlakozás feltételeinek megteremtése azonban megköveteli egy, az EKKR-rel kompatibilis hazai képesítési keretrendszer megteremtését.

Magyarországon 2005 szeptemberében kezdődött meg az EKKR hazai megismertetését, értelmezését és adaptálását segítő szakértői munka az Oktatási és

Kulturális Minisztérium (OKM)¹ támogatásával és irányításával. A fejlesztő munka azóta is folyik. Ennek köszönhetően 2010-ben – a TÁMOP 4.1.3. (A felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése) keretében – elkészült az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) első vitaanyag változata, amely alapját jelentheti a hazai képesítések rendszerezésének, illetve megteremtheti a lehetőséget ezen képesítések nemzetközi összehajthatóságának és elismertethetőségének.

Az OKKR létrehozása nemcsak az európai keretrendszerhez történő csatlakozást teszi lehetővé, hanem fejlesztően hathat az oktatási és képzési rendszer teljes vertikumára. Ösztönzően hathat a magyar oktatási, képzési rendszer alágazataiban folyó reformértékű fejlesztések megvalósítására (kimeneti szabályozás egységesítése, minőségértékelési és biztosítási, pályakövetési, pályaaorientációs, rendszerek kiépítése stb.). Előmozdíthatja az egész életen át tartó tanulás gyakorlatban történő megvalósulását, hozzájárulhat az alágazati fejlesztések összehangolásához. Elősegítheti a nem formális és az informális tanulás keretei között megszerzett tudás és képesség elismertethetőségéhez szükséges feltételrendszer kialakítását. Mindemellett javítja az oktatási és képzési rendszerek átláthatóságát, átjárhatóságát. Kedvezően hathat a magyar diákok és munkavállalók európai mobilitására, érdekeik érvényesítésére. (FALUS I. 2009) A rendszer működtetése hosszabb távon növelheti a tanulás vonzerejét, erősítheti annak munkaerő-piaci relevanciáját (1. táblázat).

1. táblázat. Az Európai Képesítési Keretrendszer és az Országos Képesítési Keretrendszer kapcsolata

Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR, EQF)	Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR)
Olyan átfogó keretrendszer, amely világgossá teszi az európai nemzeti képesítési keretek és rendszerek, valamint az azokban foglalt képesítések viszonyát, és ezáltal a nemzeti keretek, rendszerek közötti illeszkedési mechanizmusként, metakeretként szolgál.	Egységes leírás, amely nemzeti szinten az egész oktatási-képzési rendszerre vagy annak egy részére, nemzetközileg is érthető, illetve koherens módon határozza meg és illeszti össze valamennyi képesítést, és meghatározza az adott rendszerben megszerezhető képesítések egymáshoz való viszonyát.
<p>Kiemelt célok:</p> <ul style="list-style-type: none"> - LLL megvalósulásának támogatása, - az Európában megszerezhető képesítések összehasonlíthatóságának támogatása, - a munkaerő mobilitásának elősegítése 	

¹ 2010 júniusától Nemzeti Erőforrás Minisztérium (NEFMI) Oktatási Államtitkársága

AZ OKKR KIDOLGOZÁSÁNAK KIHÍVÁSAI A KÖZOKTATÁS SZEMSZÖGÉBŐL

Mivel az OKKR tervezett 1–8. szintje a teljes oktatási rendszert átfogja és az oktatás valamennyi alágazatát érinti, ezért a közoktatásban is meg kell vizsgálni a bevezethetőség és a működtethetőség feltételeit. Ehhez kapcsolódóan szükségessé vált a közoktatás működését szabályozó dokumentumok, a jelenleg érvényes mérési-értékelési rendszer szerkezeti-szervezeti felépítésének, funkciójának, illetve a rendszert működtető intézményi háttérnek a képesítési keretrendszer szempontjainak megfelelő áttekintése.

Egyértelművé vált, hogy az 1–4. kimeneti szintek jellemzőinek leírásában a közoktatásnak lehet kulcsszerepe, de ebben a munkában szorosan együtt kell működni más alágazatokkal, elsősorban a szakképzéssel és a felnőttképzéssel.

A közoktatás szabályozórendszerének jellemzői

A közoktatás esetében az OKKR kidolgozása, összekapcsolása az egyes képzési, illetve oktatási szakaszokkal látszólag kisebb problémát okoz, mint a jóval szerteágazóbb szakképzésben, illetve a felsőoktatásban. A dokumentumok elemzése ugyanakkor rávilágított azokra a sajátos körülményekre is, amelyekkel eddig nem kellett szembesülnie a közoktatásnak. Ezek közé tartozik az egyes oktatási szakaszhatárokhoz kapcsolódó tanulási eredmény alapú kimeneti követelmény megfogalmazásának hiánya, illetve ezek szükségességének kérdése. Ez a felvetés a közoktatásban zajló tantervi reformok tükrében különösen aktuális.

A közoktatás hazai szabályozó eszközeire a kettősség jellemző, azaz egyaránt épít a flexibilis bemeneti, illetve a kemény kimeneti szabályozásra. (Vass V.–Vágó I. 2006) Alapdokumentumai bemeneti oldalon a Nemzeti alaptanterv (NAT), valamint az iskolák tanterveit tartalmazó helyi pedagógiai programok. A Nemzeti alaptanterv és a pedagógiai programok közötti kapcsolatot akkreditált kerettantervek biztosítják. A Nemzeti alaptantervben meghatározott oktatási szakaszok² lezáráshoz azonban nem kapcsolódik a tudás és a képességek szintjére utaló konkrét leírás. Különösen igaz ez az alaptanterv 2003-as és 2007-es módosított változataira. A tanulási eredményekkel kapcsolatos információkra elsősorban az akkreditált kerettantervekben, illetve a helyi pedagógiai programokban

.....
² Bevezető, kezdő, alapozó, fejlesztő, az általános műveltséget megszilárdító, az általános műveltséget elmélyítő, pályaválasztási szakasz. Forrás: A kormány 202/2007. (VII. 21.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2002. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.

megfogalmazott követelményekből (minimális teljesítmény, továbbhaladás feltétele stb.) következtethetünk.

A kimeneti szabályozás rendszere a közoktatásban csak egy ponton, a középiscolát lezáró kétszintű érettségi vizsga jogszabályban rögzített követelményeiben működik. A valójában soha be nem vezetett, de kidolgozott alpműveltségi vizsga (10. évfolyam) eredeti funkciója megszűnt. A szabályozórendszerből oktatáspolitikai döntés értelmében törölték.

A közoktatás tartalmi szabályozásáról szóló elemzések³ azt bizonyították, hogy a szabályozás eszközrendszere nem működik eléggé összehangoltan és kellő hatékonysággal. Ezért az egységes, valamennyi ágazatra kiterjedő képesítési keretrendszert kidolgozása elengedhetetlenné teszi a közoktatás számára is, hogy meghatározza a releváns kimeneti pontokat, illetve megfogalmazza az azokhoz tartozó szintleírásokat (deszkriptorokat). Ezek hiányában ugyanis megkérdőjeleződhet a szakképzéshez, illetve a felsőoktatáshoz kapcsolódó szintleírások egységes rendszerbe történő becsatornázása is.

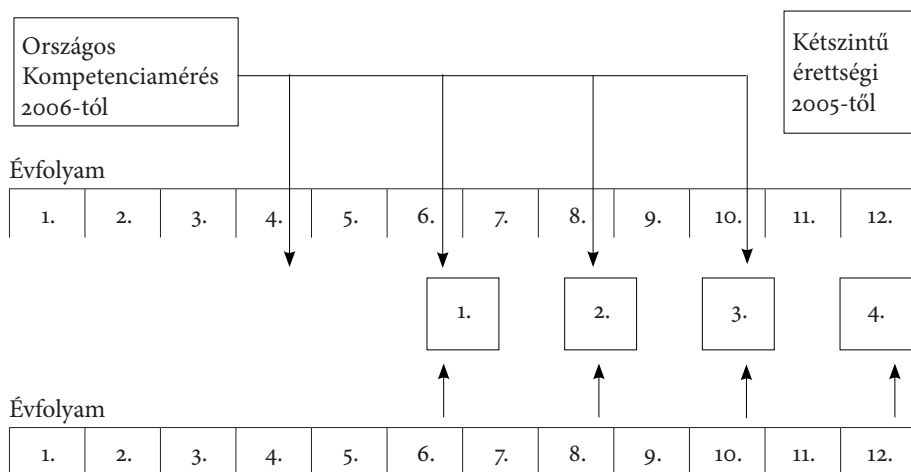
A szabályozórendszer OKKR szempontjából releváns elemei

Az OKKR közoktatás szempontjából releváns 1–4. szintjeinek megfelelő képzési szakaszhatárok kijelölésekor az alágazat szakértői elsősorban a hazai mérések (pl. országos kompetenciamérés 6., 8., 10. évfolyam, 6. és 8. osztályos felvételi vizsgák), illetve az érettségi vizsga rendszeréből, leírásaiból indultak ki. Ennek megfelelően a közoktatásban jelenleg érvényes mérési eljárás időrendje, illetve a NAT-ban megfogalmazott oktatási szakaszhatárok együttesen jelentették az alapot a lehetséges kimeneti pontok kijelöléséhez. (1. ábra)

Az ábra alapján megállapítható, hogy az OKKR kimeneti pontjainak kijelölésekor a szakértők nem tekintették tényleges kimeneti pontnak az első mérés idejét (4. évfolyam). Ennek az az oka, hogy az alapozó szakasz tényleges lezárása – a közoktatásban bekövetkezett változások hatására – későbbre tolódott. Valójában a 6. évfolyam végéhez kapcsolódó tudás és képességszint megfogalmazások jelenthetik a közoktatás első tényleges kimeneti pontját. A szakképzés szintleírásaival összevetve is valójában ez a tudás- és képességszint jelölheti azt az első kimeneti pontot, amelyet a szakképzés az alapfokú végzettséghez nem kötött szakmák elsajátításához szükséges elemi ismeret- és képességszintként fogalmaz meg (MODLÁNÉ G. I. 2010).

.....
³ A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. Bp. 2003. OKI; KERBER ZOLTÁN (szerk.): Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Bp. 2004. – összefoglaló elemzés a tantárgyi obszervációs vizsgálatokról; Jelentés a magyar közoktatásról 2006: Az oktatás tartalma, Bp. 2006, OKI

1. ábra. Mérési pontok a közoktatásban és az OKKR tervezett kimeneti pontjai



2. táblázat. A lehetséges kimeneti pontok leírását segítő dokumentumok

OKKR szint	Az egyes szintekhez legjobban illeszkedő kimeneti pont	A deskriptorok leírásához felhasználható dokumentumok
1.	6. évfolyam vége	NAT 2007 ⁴ : kulcskompetenciák leírásai NAT 2003: a szakaszhatárokhoz rendelhető fejlesztési követelmények Országos kompetenciamérés háttéranyag: szövegértési és matematikai kompetenciák leírása
2.	8. évfolyam vége	NAT 2007: kulcskompetenciák leírásai NAT 2003: a szakaszhatárokhoz rendelhető fejlesztési követelmények Országos kompetenciamérés háttéranyag: szövegértési és matematikai kompetenciák leírása
3.	10. évfolyam vége	NAT 1995, illetve a kerettanterv NAT 2007: kulcskompetenciák leírásai Országos kompetenciamérés háttéranyag: szövegértési és matematikai kompetenciák. Az alapvizsga követelményei.
4.	12. évfolyam vége – az érettségi vizsga	Vizsgakövetelmények

⁴ A Nemzeti alaptanterv 2011-es felülvizsgálata, illetve átdolgozása az alapidokumentum ismételt elemzését teszi szükségessé.

Az eddigi elemzések, vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a közoktatás jelenlegi szabályozórendszerének, mérési-értékelési gyakorlatának számos elemét figyelembe lehet, sőt kell is venni az OKKR 1–4. szintjeinek leírásakor. A fejlesztés során – vitaanyagként – elkészült szintleírások is a hazai szabályozási rendszer jellemzőinek figyelembevételével alakultak ki (2. táblázat). Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a végleges szintleírások elkészítéséhez a szabályozó dokumentumok – elsősorban az érettségi vizsgakövetelmények –, további részletes elemzésére lesz szükség (ÜTÓNÉ V. J.–HORVÁTH Zs. 2010).

A közoktatásban megszerezhető végzettségek és az OKKR kapcsolata

A közoktatásban megszerezhető végzettségekről és képezésekről a közoktatásról szóló 1993. évi LXXXIX. törvény (továbbiakban Ktv.) rendelkezik. A közoktatásban megszerezhető végzettségek részben egyes képzési szakaszok teljesítéséhez, részben állami vizsga letételéhez kapcsolódnak. (PALOTÁS, 2007) Az OKKR kidolgozásához kapcsolódóan érdemes számba venni ezeket a végzettségeket. Egyrészt azért, mert segíthetnek a kimeneti pontok, illetve az ezekhez kapcsolódó szintleírások (deskriptorok) meghatározásában, másrészt azért, mert a keretrendszer elfogadása és majdani működtetés során a megszerzett végzettségeket be kell tudni sorolni ebbe a rendszerbe.

Alapfokú végzettség

Az alapfokú végzettség megszerzése alapesetben a 8. évfolyam elvégzéséhez kapcsolódik. A 8. évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány – iskolatípustól függetlenül – alapfokú iskolai végzettséget tanúsít. (Megjegyzendő, hogy ezt a rendelkezést a 10. évfolyam végéhez kötődő, 2006-ban eltörölt alapvizsga sem módosította volna.) Alapfokú iskolai végzettség az alapesettől eltérően is megszerezhető (a szakképzéssel összekapcsolt felzárkóztató képzés, híd program). Ezt a jelenleg érvényes Ktv., illetve a készülő Köznevelési törvény is egyértelműen megfogalmazza.

Az alapfokú iskolai végzettséget tanúsító bizonyítványt az az iskola adja ki, amellyel a tanuló tanulói jogviszonyban állt. Az alapfokú oktatásban nincsenek központilag előírt képesítési (kimeneti) követelmények. A nyolcadik évfolyam elvégzéséről szóló bizonyítványt az iskola akkor adhatja ki, ha a tanuló eleget tett a helyi tanterv 8. évfolyamra szóló, az intézmény pedagógiai programjában közzétett követelményeinek. Ennek alapja természetesen a NAT, illetve az azt közvetítő kerettantervek.

Ehhez a képezéshez nem tartozik vizsga vagy mérés, és nincs pontosan meghatározott kimeneti követelmény sem. A végzettséghez kapcsolódó elvárások időnkénti felülvizsgálata sem szabályozott. Ezt a valóságban az alapfokú

3. táblázat. Az OKKR felépítésének elve

	Tudás	Képességek	Attitűdök	Autonómia és felelősség
1. kimeneti szint				
2. kimeneti szint				
...				
8. kimeneti szint				

Ez a leírás némileg eltér az EKKR deskriptoraitól (abban ugyanis tudás, készségek, kompetenciák deskriptorok szerepelnek), de a szakértők véleménye alapján jobban megfelel a hazai igényeknek és alágazati képzési hagyományoknak. A két rendszer ugyanakkor jól összehangolható. (FALUS 2009)

A korábbiakban leírtaknak megfelelően a kimeneti szintek közül az 1–4. szint az, amelyik meghatározásában, leírásában a közoktatásnak van meghatározó szerepe. De a fejlesztő munka sikere mindenképpen megkívánja az oktatási alágazatok közötti folyamatos szakmai kommunikációt. Ez az 1–3. szintek esetében a közoktatás és a szakképzés (beleértve a felnőttképzést is, a 4. szintnél pedig a közoktatás, szakképzés és a felsőoktatás szoros együttműködésére van szükség.

A közoktatás szempontjából releváns 1–4 szintek leírásának elkészült első változata (4. táblázat) ma még csak vitaanyag, amely a következő időszak során az egyes deskriptorok meghatározásában, pontosításában, illetve az érintett oktatási alágazatok sajátos igényeinek figyelembevételével akár még tartalmában is módosulhat.

Az OKKR szintleírásait megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy azok olyan általánosan megfogalmazott szintleírások kívánnak lenni, amelyek megfelelően tájékoztatnak az adott kimeneti szinthez kapcsolódó tudás és képességelemek színvonaláról. Az elkészített dokumentum a teljes hazai oktatási rendszer (közoktatás, szak- és felnőttképzés, felsőoktatás) egésze számára kíván kimeneti támpontokat adni, de ebben a tanulmányban csak a közoktatás szempontjából fontos 1–4. szinteket emeltük ki. Természetesen az alapidokumentum elfogadása után az egyes alágazatoknak ezt tovább lebontva – de az alapidokumentummal összhangban – el kell készítenie a saját képzési struktúrájához igazodó kimeneti leírásokat.

Fontos megjegyezni ugyanakkor, hogy az OKKR nem a képzések tartalmát meghatározó követelményrendszer, és nem is léphet ilyen szabályozó

4. táblázat. Az OKKR közoktatás szempontjából releváns kimeneti szintjeinek leírása (vitaanyag)

Kompetenciák Szintek	Tudás	Képességek	Attitűdök	Autonómia és felelősség
1. szint	<p>Ismeri egy adott témakör alapvető tényeit, legfontosabb fogalmait.</p> <p>Rendelkezik az alapvető nyelvi, logikai és eszköztudással, ismeri a tevékenységhez szükséges jellemző anyagokat és eszközöket.</p> <p>Érti és betartja a feladat/műveletvégzés (játék, verseny) végrehajtási szabályait.</p>	<p>A kulcskompetenciák (anyanyelvi, matematikai-logikai) alapszintű fejlettsége jellemzi.</p> <p>Képes a feladatvégzés /problémamegoldás során szükséges tudás alkalmazására, amelyben az egyszerű, begyakorolt rutinok, algoritmusok használatát igényli.</p>	<p>Nyitott a feladat megértésére, motivált annak sikeres végrehajtására.</p> <p>Kíváncsisága, érdeklődése megnyilvánul a feladat végrehajtása során.</p> <p>Kész a közös munkára, tudásának másokkal való megosztására.</p>	<p>Egyszerűbb, begyakorolt feladathelyzetekben képes az önálló feladatvégzésre.</p> <p>Újszerű vagy összetettebb feladat esetén irányításra és folyamatos ellenőrzésre van szüksége.</p> <p>Irányítással értékelni tudja saját munkáját.</p>

4. táblázat (folyt.)

Kompetenciák Szintek	Tudás	Képességek	Attitűdök	Autonómia és felelősség
2. szint	<p>Ismeri adott témakör alapvető tényeit, fogalmait, egyszerűbb összefüggéseit.</p> <p>Rendelkezik általános logikai, anyanyelvi és természettudományos eszköztudással, adott szakma alap- vagy egyszerű közép szintű gyakorlásához szükséges elméleti és gyakorlati ismereteivel.</p>	<p>Képes egyszerűbb ok-okozati összefüggések felismerésére.</p> <p>Képes a témával összefüggésben összehasonlítás, azonosítás, megkülönböztetés elvégzésére megadott szempontok mentén.</p> <p>Képes esetenként több összetevőből álló feladatok/műveletsorok elvégzésére.</p> <p>Képes alapvető eszközök és anyagok használatára útmutatással.</p> <p>Képes a témának megfelelő írásbeli és szóbeli közlés létrehozására, arra való reagálásra a szaknyelv használatára.</p> <p>Rendelkezik az együttműködéshez szükséges alapvető kompetenciákkal.</p>	<p>Tanulási feladatokban nyitott a tudását növelő tevékenységekre.</p> <p>Tisztában van az alapvető erkölcsi és közösségi értékekkel, az alapvető állampolgári jogokkal és kötelességekkel.</p>	<p>Egyszerű feladathelyzetekben önállóan és felelősséggel dolgozik.</p> <p>Összetettebb feladatok esetén is elégséges az útmutatás a szoros irányítás helyett.</p> <p>Kialakul a felelősségtudat és megjelenik az önkontroll az elvégzett munka értékelésében.</p>

4. táblázat (folyt.)

Kompetenciák Szintek	Tudás	Képességek	Attitűdök	Autonómia és felelősség
4. szint	Adott szakterületen (szak- tárgyon, szakmán) belül a tények, fogalmak, fontosabb folyamatok és összefüggések mellett ismeri a szakmai nyelvzetet, a szakterület terminológiáját lehetőleg idegen nyelven is. Felismeri a bonyolult, több tényezős jelenségek össze- függésrendszerét. Rendelkezik az adott terület alkalmazásához szükséges módszer- és eszköztani tudással. Ismeri és érti az adott, egyéni érdeklődésnek meg- felelő műveltség-/szakterület tudáslemeinek összefüggé- seit; struktúráját.	Képes adott témakörhöz/ szakterülethez tartozó tudás alkalmazására nem megszo- kott kontextusban. Képes a rendszerben való gondolkodásra, absztrakció bizonyos formáinak alkalmá- zására. Képes új információk önálló megszerzésére és feldolgo- zására. Képes saját tanulási/ problémamegoldó stratégia megtervezésére és kivitelezé- sére, a megfelelő korrekciók elvégzésére. Szak-/tanulmányi területén problémaérzékenység jel- lemzi.	Nyitott új feladatok végzésére. Értékeli tud lehető- ségeket, mérlegelni tud kockázatokat és alternatívákat, képes a kompromisszumra. Döntési helyzetekben az etikai és jogi normák figyelembe vétele, az értékek, viselkedés és életmód összefüggéssei- nek megértése jellemzi. A szakma és a minőségi munkavégzés iránt elkötelezett. Törekszik a folyamatos önképzésre.	Az önállóság és az önkontroll a munkavég- zés, problémamegoldás, tanulás során egyaránt jellemző. A felelősségvállalás nemcsak a saját tevé- kenységgel, hanem az együttműködő csoport teljesítményével kapcso- latban is megjelenik.

ÚJ KUTATÁSOK
A FELSŐOKTATÁS
ÉS A FELNŐTTKÉPZÉS
KÖRÉBEN

ERDEI GÁBOR – KOZMA TAMÁS –
TEPERICS KÁROLY – TŐZSÉR ZOLTÁN

AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS MÉRÉSE – A TANULÓRÉGIÓ VIZSGÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI¹

Jelen tanulmány célja megvizsgálni, mérhető-e, és hogyan az élethosszig tartó tanulás. Az oktatási statisztikák – különösen az Európai Unió és OECD statisztikák – között ismert az élethosszig tartó tanulás indikátora (25–64 éves korcsoport), s mind a két szervezet jelentős figyelmet fordít a használt indikátorok tökéletesítésére, ezek fejlesztésére (megemlíthetjük a nagyszabású Indicators of Education Systems (INES) OECD programot, vagy az unió által a statisztikák megbízhatóságára irányuló tevékenységét. Tehát valójában rendelkezünk ilyen típusú indikátorral. A problémát az képezi, hogy ezen élethosszig tartó mérőszám (továbbiakban: LLL indikátor) a hazai értelmezési keretben a formális felnőttképzést, felnőttoktatást képezi le, továbbá a nem formális, informális formában megnyilvánuló tanulásokat a már említett korosztályban. Vagyis a forgalomban lévő LLL indikátor valójában nem LLL mérőszám. Részben ezen indikátor hiányossága, részben a tanulás valóban teljes életen át megvalósuló folyamatainak megragadhatóságának nehézsége miatt. Az említett LLL indikátor fogyatékoságainak leküzdésére, illetve ennek meghaladására indított módszertani újítást két – a későbbiek során bemutatásra – kerülő tartalmi és módszertani fejlesztés.

Amennyiben az egyén teljes életpályáján megvalósuló tanulásokat képesek vagyunk a lehető legteljesebb módon nem csak megfogalmazni (ti. a tanulási formákat, tanulási helyszíneket stb. azonosítani), de módszertanilag is megragadni, valójában akkor érhetjük el azt a hőn áhított célt, hogy valóban LLL (esetlegesen súlyozottan kialakított komplex) indikátorról beszéljünk. Az így kialakított indikátort (indikátorokat) térbeli megjelenítésével a tanulórégió problematikához érkezőnk.

.....
¹ A tanulmány rövidített változata megjelent a *Magyar Pedagógia* 2011. évi 4. számában.

Tanulmányunkban néhány külföldi és hazai próbálkozást mutatunk be, amelyek alapján az LLL fent vázolt empirikus vizsgálatát megkísérelhetjük. Az a mintaterület, amelyen az LLL empirikus megközelítését kipróbálni tervezzük, egy országhatáron átnyúló történelmi terület, a Bihar (Románia)–Bihar (Magyarország) térség. Ezt a térséget egy nemzetközi projekt keretében választottuk ki és tervezzük megvizsgálni (HERD 2011). Jelen tanulmányunkban csak röviden fogjuk bemutatni; itt most a hangsúlyt e határokon átnyúló térségben folyó, szélesan értelmezett „társadalmi tanulások” vizsgálhatóságára helyezzük.

A tanulmány első részében a „társadalmi tanulást” mint a tanulórégióvá válás alapvető feltételét értelmezzük. A tanulást, mint átfogó értelemben vett társadalmi tevékenységet az élethosszig tanulás (LLL) fogalmával azonosítjuk. Azután bemutatjuk a szélesan értelmezett társadalmi tanulások eddigi mérési kísérleteit, majd pedig a hazai lehetőségeket és annak adatszükségletét. Végül futólagos képet nyújtunk mintaterületünkről, a Bihar–Bihar eurórégióról, amely tervezett vizsgálódásaink mintaterületéül szolgál.

A TANULÓRÉGIÓTÓL AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁSIG

„Tanulórégió”: a fogalom

A tanulórégió hipotetikus koncepció. Hiányzik egy olyan egységes, definitív, normatív megközelítés, amely empirikus vizsgálatokkal, ezekre alapozva fogalmazza meg, hogy milyen tanulások megvalósulása után nevezhetünk el egy régiót tanulórégiónak. Mi az az aggregált „tanulási küszöb”, amelynek elérése alapján beszélhetünk tanulórégióról? A fentiek hiányában alább tanulórégiónak *az egyének szervezeti keretek között vagy hálózatban végbemenő tanulási tevékenységeit, e tevékenységek színtereit* nevezzük.

A fogalom első tagja a *tanulás*. Ide sorolunk minden olyan tanulási tevékenységet, amely formális, nem formális vagy informális formában valósul meg. Leginkább persze a gyermek- és fiatalkori formális tanulást tudjuk mérni. A felnőttkori tanulás nemcsak nehezen mérhető, de számos esetben nehezen azonosítható is. Mégis fontos, mert egy régió nem attól válik tanulórégióvá, hogy az oktatási intézmények (alap-, közép-, felsőfok) elérhetőek és megfelelően működnek (ezek csak alapfeltételei, keretei a tanulórégiónak), hanem a nem formális és informális tanulások sűrűsödésétől, feldúsulásától.

A tanulórégió vizsgálata során kit és mit mérnek? Két válasz lehetséges. Az első szerint a személyekre koncentrálnak, az ő tanulási tevékenységeiket elemzik, így rajzolva ki a térben a tanulási sajátosságokat. A másik szerint a szervezetekhez

4. Megfelelő intenzitású és minőségű *hálózatok* nélkül sem beszélünk tanulórégióról. Ugyanis a tanulások, az új tudások „hálózati metszéspontokon” jönnek létre. Ideális az volna, ha a vizsgált térben a hálózatokat (ezek típusait és az ezekben résztvevőket is) képesek lennénk meghatározni. (E probléma vizsgálatához a hálózati kutatásokon túl célszerű alkalmazni a klaszterkutatást.) Ez a gondolatmenet újabb izgalmas területre visz bennünket: a társadalmi hálózatok és társadalmi tőke kérdéséhez. A hálózatok kérdéséhez kapcsolódik a tanulási aktorok térbeli megjelenése, az egymástól bizonyos földrajzi távolságban kijelölhető tanulási pontok kérdése.

A kérdés vizsgálatához az *innováció* elemzése szintén nélkülözhetetlen. Európa azon térségei, amelyek a legfejlettebb gazdasággal rendelkeznek, a leginnovatívabb térségek is egyben. Az LLL aktivitás – illetve a későbbiek során ismertetésre kerülő ELLI index – ezekben a térségekben éri el a legmagasabb értéket. A magasabb innovációs szint magasabb tanulási aktivitást feltételez és fordítva; magasabb iskolázottság erősebb innovációs tevékenységet generál. S végül célszerűnek tartjuk a *gazdasági ágazatok* (nagyság, szerkezet, használt technológia, tulajdonosi kör, menedzsment, szervezeti kultúra, ügyfélkör stb.) sajátosságait is megvizsgálni. Azon európai régiók, ahol leginkább megfigyelhető a tanulórégió formálódása, minden esetben *posztfordista*, tudás- és technológiaintenzív, K+F+I-ben erős térségek.

Ahol az iskolarendszer rendelkezésre áll, ahol a munkahelyek többségében magas hozzáadott értéket képviselő szellemi munka folyik (*knowledge-workers*), ahol az innováció (technológiai, termék, folyamat, szervezeti, marketing) áthatja a szervezeteket, ahol a tudásszükséglet kielégítése a legfőbb fejlődési katalizátor, ahol a legkülönbözőbb szituációkban tanulnak az egyének, ahol a térséget a kapcsolati hálózatok sűrűn fedik le, ahol a rendezett mellett a véletlenszerű hálózatokban is megjelenik a tanulás és az új tudás – ott beszélhetünk tanulórégióról.

Mikortól nevezzünk tehát egy adott földrajzi térséget tanulórégiónak? A fenti fogalom magyarázatokkal együtt is meglehetősen viszonylagos. Egy bihari kistérséghez képest Debrecen és szűkebb környezete tanulórégióként értelmezhető, Budapest és környezetéhez képest viszont Debrecen és környezete valószínűleg alacsonyabb szintet képvisel. Budapest is elmaradottabb lehet a fejlettebb, bár hasonló méretű nyugat- vagy észak-európai városoktól (pl. kutatók számában, innovációk, vagy csúcstechnológia vonatkozásában).

de a középfokú aktoroknak hangsúlyozni kell az iskolán kívüli tanulás fontosságát, s a szakpolitikát irányítóknak hangsúlyozniuk kell a tanulás gazdasági hasznát. Az egyéni tanulást, s ennek hasznát elsősorban a szervezeti tanulás keretében szükséges megvalósítani. A szakpolitikai irányítóknak támogatniuk kell a szervezeti tanulást elsősorban a vállalatokon belül zajlókat, s ehhez hasonlóan stimulálni a tanuló hálózatokat is” (OECD 2011: 114–116).

Azaz látható, hogy a tanulórégiót alkotó aktorokban lezajló, illetve aktorokhoz kötődő tanulások, valamint ezek egymáshoz való kapcsolódása feltétele a tanulórégió formálódásának. Az innováció, a klaszter, az új ipar, a K+F+I, a tanulószervezetek, a szervezetek közötti horizontális kapcsolatok, a tanulói hálózatok mind nélkülözhetetlen feltételei a tanulórégióknak.

„Tanulórégió”: politikák

A „tanulórégió” eszméje – ahogyan az a 2000-es évtizedben megfogalmazódott (CERI 2000, CEDEFOP 2003, EHLERS et al. 2008) – hamar politikai célkitűzéssé lett. S az eltérő értelmezések közben egyre uralkodóbbá vált az, amelyet a fentiekben már mi is megfogalmaztunk (OECD 2001). Ebből az értelmezésből nem volt nehéz eljutni egy olyan, kontinentális (Európa) szintű *benchmarking* gyakorlatig, amelyben a részt vevők – egymással szinte versengve – sorolták föl „tanulórégióikat” (rendszerint fővárosaikat és azok vidékét). Nem csak azért, amit állítani szoktak, hogy a beruházókat vonzzák, hanem azért is, amit ritkábban vallanak be, hogy országuk arculatát minél előnyösebb színben tüntessék föl (IACOBUTA-BACIU 2009). Az állítólagos / tényleges tanulórégióknak ebben a versenyében egy másik eszme – a lokalitás mint a globalizáció ellentéte, de legalábbis a kiegészítője – fokozatosan elsikkadt. A „tanulórégió” a nemzetközi (európai) gazdasági és politikai versengés eszközévé vált.

Itt nem csak a mérhetőség kérdése vetődik föl, hanem még sokkal inkább az, hogy ki mér. Maguk a régiók, vagy valamilyen kívülről jövő, fölöttük álló szervezet? Ezekre a kérdésekre nem lehet egyszerűen technikai válaszokat adni – azok persze adhatók, sőt a vizsgálódás során egyenesen adandók is –, mert a kérdések mögött hatalmi hierarchia sejlik föl. A kívülről és felülről jött akkreditációk technikainak láttatják azt a körülményt, hogy az egymással versengő régiókat egy náluk nagyobb hatalommal rendelkező szervezet minősíti. Ahogy e szervezet mutatókat választ ki a *benchmarking*hoz – hát még a rangsoroláshoz! –, az csupán technikai vetülete a fönnálló vagy kialakuló hatalmi hierarchiának. (Vö. DESSEWFFY-SÁGVÁRI 2011.)

A kutatónak – aki komolyan gondolja a kívülállását a politikaformáláson (miközben persze maga is bármikor részévé válhat a politikai játszmának) – ezért olyan dimenziókat kell választania a tanulórégiók vizsgálatához, amelyek nem

(ez a társadalmi tanulás infrastrukturális oldala). A „társadalmi tanulás” a helyi társadalmak potenciája ahhoz, hogy problémáikat közösen meghatározzák, és tagjai képesek legyenek együttműködni egymással a megoldásokban. (Ebben az értelemben tekintjük „társadalmi tanulásnak” például azokat a kezdeményezéseket, amelyek a helyi vállalkozóknak helyi piacot szerveznek, esetleg helyi valuta bevezetésével. Ide soroljuk azonban az iskolák, főiskolák – kórházak, buszvonalak, egyéb ellátás – megteremtését, megőrzését és helybeli fejlesztését is csakúgy, mint a civil szerveződések.) (Lásd erről publikációinkat egy korábbi kutatásunk honlapján: TERD 2009.)

Ezt a gondolatot – amelyet a Kádár-rendszerben, sokakkal egybehangzóan, fogalmaztunk meg, s akkor az iskolákra vetítettünk – nem először vetjük föl (FORRAY–KOZMA 2011: 7–15). Elgondolkodtató, ahogy a globalizálódás és az europaizálódás előrehaladtával az 1990/2000 évetizedek fordulóján újra előkerül, ezúttal mint „tanulórégió”. Ahogy egy általunk (nagy egyetértéssel) olvasott konferencia anyaga fogalmaz: „A tanulórégió igen sok esetben olyan kis, helyi közösségekre, városokra vagy falvakra utal, amelyek közös tanulási aktivitásokban vesznek részt. A fontos jellemző az, hogy a fejlődés kollektív folyamat, amelynek az eredménye minden résztvevő érdekében áll, és amelyben a felülről lefelé és az alulról fölfelé irányuló szándékok dialektikus egységben vannak... A lényeg, hogy társadalmi és gazdasági célokat közösen érjenek el. A regionális tanulási kezdeményezések arra hatalmazzák föl a helyi közösségeket, hogy életszínvonalukat és életminőségüket (gazdasági és társadalmi szempontból) közösen javítsák; mégpedig a különböző érdekcsoportokhoz tartozók együttes bevonásával.” (CEDEFOP 2003: 3)

A „társadalmi tanulásnak” ez a tágra szabott értelmezése vezet a „tanulórégiók” zártabb, gazdasági szempontú megközelítésétől egy nyitottabb, demokratikusabb, az esélyegyenlőségre érzékenyebb fejlesztéspolitika felé. Míg a „tanulórégió” gazdaságpolitikai értelmezésben eszköz azok kezében, akik a társadalmi, történeti és gazdasági hatalomelosztás jelenlegi állapotának megőrzésében érdekeltek, addig a társadalmi tanulásokra alapozódó tanulórégió koncepciója alternatív (de legalábbis kiegészítő) utakat vázol föl ahhoz, hogy a területi-társadalmi fejlődés kiegyensúlyozottabbá és méltányosabbá váljék.

Az értelmezések egybevetése

Attól azonban még messze vagyunk, hogy az így fölfogott „társadalmi tanulást” mérni tudjunk. Annál is inkább, mert nem egyszerűen a „tanulórégió” egy újabb, lehetséges dimenziójára igyekszünk rámutatni, hanem alternatív fejlődési utakra és fejlesztéspolitikára. Az azonban már ennyiből is megállapítható, hogy a tanulás mint társadalmi tevékenység (elfogadott magatartásminta, társadalmi

AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS MÉRÉSE

Az élethosszig tartó tanulás kanadai mérése (CLI)

Az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning, LLL*) nem csupán a gazdaság prosperitása és versenyképessége szempontjából hangsúlyos, hanem a társadalmi kohézió megteremtése érdekében is. Ugyanakkor az élethosszig tartó tanulásban való részvétel mérése számos nehézségbe ütközik. E nehézségek leküzdésére kanadai kutatók (*Canadian Council of Learning*) kifejlesztettek egy olyan indikátor- és mérőeszközrendszert, amely alkalmasnak tűnik országos, regionális, kistérségi és települési szinten a tanulási aktivitások mérésére. Ez az ún. *Composite Learning Index (CLI)*, amely az UNESCO nemzetközi konferenciáján (Delors – jelentés „A tanulás kulcs a 21. századhoz”) kidolgozott négy pilléren nyugszik. Ezek a következők:

- **Megtanulni tanulni** (*learning to know*, színtere jellemzően az iskola, az osztályterem.) Azokat a tudásokat és képességeket értik alatta, amelyek a világban való eligazodáshoz, tájékozódáshoz szükségesek. Ezek magukba foglalják az írás-, olvasási és a számolási készséget, valamint a pépszerűséget arra, hogy kritikusan gondolkodjunk.
- **Megtanulni cselekedni** (*learning to do*, színtere jellemzően a munkahely.) Azoknak a készségeknek az elsajátítását és birtoklását jelenti, amelyek a szakmai sikerességhez járulnak hozzá. Ilyenek jellemzően az informatikai, a szervezői (menedzselési) és a döntéshozói képzések során szerezhető készségek.
- **Megtanulni együtt élni** (*learning to live together*, színtere jellemzően a közösség.) Azokra a társas készségekre és értékekre utal, amelyek a kanadai társadalomban való éléshez szükségesek. Ilyenek például a társas és az interperszonális kapcsolatok, és a mások iránti tisztelet.
- **Megtanulni létezni/élni** (*learning to be*, színtere jellemzően az otthon, a család.) Azokat a képességeket és tevékenységeket értjük alatta, amelyek a személyes fejlődéshez (testi, léleki, szellemi gyarapodáshoz) járulnak hozzá.

A *Composite Learning Index* összesen 17 indikátort és 24 speciális mértéket/mérőeszközt azonosít az élethosszig tartó tanulás mérése során, s ezek mindegyike a tanulás négy pilléréből származik. Az adatoknak, amelyekből az indikátorokat alkotják, a következő jellemzőkkel kell rendelkezniük: Kanada egészére érvényesnek kell lenniük, regionális és/vagy tartományi szinten is elérhetőnek kell lenniük, rendszeres adatgyűjtés eredményeként kell összeállniuk, és megbízhatónak kell lenniük. A következőkben a fenti négy pillér további elemeit részletezzük:

Megtanulni együtt élni

- *Önkéntesség.* Ez az indikátor azt mutatja, hogy a kanadai lakosság milyen arányban vesz részt társadalmi vagy közösségi vonatkozású önkéntes munkában, programokban.
- *Civil szervezetek életében való részvétel.* Ez az indikátor arra utal, hogy a kanadai háztartások milyen gyakran és milyen mértékben vesznek részt különféle szervezetek, egyesületek, politikai társaságok stb. munkájában.
- *A más kultúráktól való tanulás mértéke.* Ez az indikátor azt fejezi ki, hogy a kanadai lakosok milyen mértékben vesznek részt más kultúrák, közösségek megismerésében.
- *A közösségi intézményekhez való hozzáférés.* Azt az átlagos időt fejezi ki, amely a közösségi intézmények (könyvtárak, klubok, vallásos szervezetek) eléréséhez szükséges.

Megtanulni létezni

- *Médiahasználat.* Ez az indikátor a kanadai háztartások hagyományos (könyvek, folyóiratok) és modern média (internet) eszközökkel való ellátottságát fejezi ki, illetve használatuk gyakoriságáról közöl információkat.
- *A sportolás általi tanulás.* Ezzel az indikátorral a kanadaiak sportolási és rekreációs tevékenységét mérik.
- *A (magas-)kultúra általi tanulás.* Ez az indikátor azt fejezi ki, hogy a kanadai háztartások mennyit költenek olyan kulturális/művelődési tevékenységekre, mint a múzeumlátogatás, a zenei fesztiválok, vagy a művészetek.
- *Szélessávú internethasználat/-hozzáférés.* Ez az indikátor a nagy sebességű, szélessávú internethez való hozzáférhetőség mértékét fejezi ki.
- *A (magas-)kultúrához való hozzáférés.* Ez az indikátor azt mutatja, hogy mennyi idő szükséges a múzeumok és művészeti galériák eléréséhez.

A CLI keretében több mint 4500 kanadai településen mérik fel, illetve gyűjtik be az adatokat, hogy a tanulási aktivitásokat vizsgálni tudják, majd az elemzések után azonosíthatóan olyan területi egységeket (kistérségeket, régiókat), ahol a tevékenységek koncentrálnak. A koncepció kidolgozása nem öncélúan történt, hanem annak az ismeretében, hogy az emberek oktatásban, képzésben és általában az (élet)hosszig tartó tanulásban való részvétele, aktivitása és ilyen irányú befektetése, vagyis a tanulási aktivitások fokozódása egyúttal mind a gazdaság, mind a társadalom fejlődéséhez, stabilitásához hozzájárul. A CLI kutatás hozamai tehát egyfelől gazdasági, másfelől társadalmi hozamok, eredmények.

A gazdasági (munkaerő-piaci) eredmények közé sorolják a kutatók az átlagos jövedelem mértékét és a munkanélküliségi arányokat. A társadalmi eredmények között tartják számon a felnőttkori írás-olvasástudás szintjét, a népesség

(pl. PISA kutatás) azon adatain alapszanak, amelyeket a kutatók alkalmasnak találtak az LLL mérése szempontjából. Ezért előfordulhat, hogy az adatok nem minden esetben optimálisak az elemzések szempontjából.

A CLI és az ELLI kutatások arra hívják föl a figyelmet, hogy a felnőtt lakosság oktatásban, képzésben való részvétele és tanulási aktivitása nem pusztán önmagában érdekes, hanem annak tudatában, hogy mindennek szoros kapcsolata van a gazdaság prosperitásával és a társadalom stabilitásával. Mind a CLI, mind az ELLI kutatás bizonyítékkal szolgált arra nézve, hogy az oktatás, a képzés és a tanulás hozzájárul a társadalmi kohézió megteremtéséhez, a társadalmi egyenlőtlenség csökkentéséhez, a demokratikus értékek felértékelődéséhez, az aktív állampolgárság erősítéséhez, a jobb egészségügyi állapot meglétéhez, a kriminalitás és a korrupció csökkenéséhez, a magasabb foglalkoztatottsághoz és a gazdaság prosperitásához, valamint versenyképességének fokozódásához.

A CLI index országos, regionális, kistérségi és települési szintű elemzésekhez egyaránt felhasználható, míg az ELLI index országos és – kisebb mértékben – regionális szintű elemzésekhez alkalmazható.

Egy hazai kísérlet

2004-ben egy hazai munkacsoport (*Híves Tamás, Kozma Tamás, Pusztai Gabriella, Radácsi Imre, Rébay Magdolna*) a felnőttképzés ún. „potenciálját” próbálta statisztikai mutatókkal mérni, és ennek alapján Magyarország kistérségeit jellemezni. Felnőttoktatási potenciálon a szerzők a következőket értették: „...valamely csoport tagjainak képessége arra, hogy felnőttoktatásokban részt vegyen. Változása előre jelzi az oktatási expanzió kibontakozását, illetve folytatódását. A felnőttképzési potenciált egyszerű és összetett (komponált) statisztikai mutatókkal lehet jellemezni.” (KOZMA et al. 2004: 3). A „felnőttoktatási potenciál” ebben az értelmezésben nem azonos ugyan az élethosszig tartó tanulással, de közel jár hozzá. Mindenesetre olyan kísérlet, amely a felnőttoktatást nem (nemcsak) az intézmények oldaláról (intézménystatisztikai alapon) kísérli meg vizsgálni, hanem az iskolázási statisztikák bevonásával.

A felnőttoktatási potenciál jellemzésére a munkacsoport az alábbi mutatókat vonta be:

- *Születésszám és vándorlás* (születésszámok, vándorlási egyenlegek, a 20–24-évesek korcsoportjának nagysága)
- *Iskolázottság* (iskolázottsági szint, analfabetizmus, általános iskolai végzettség, középfokú végzettség, felsőfokú végzettség)
- *Foglalkoztatottság* (a foglalkoztatottság, illetve a munkanélküliség arányai)

- Megmutatja, milyen lehetőségeket rejt magában az intézményi statisztikák helyett a népességi (népszámlálási) statisztikákból való kiindulás (a felnőttoktatást kutatók rendszerint csupán intézménystatisztikáig érnek el).
- A felnőttoktatási potenciál általuk kialakított mutatóit arra használja föl, hogy különböző területi-társadalmi egységeket (kistérségeket) hasonlítsan össze (ezt nevezték a kutatók a felnőttoktatási potenciál „tér szerkezetének”).

MÓDSZERTANI KÉRDÉSEK

Mérhetőség

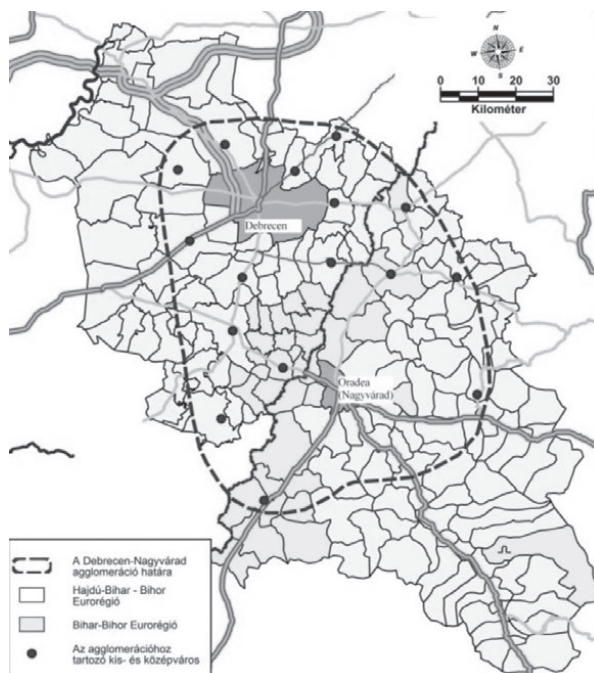
Jelenlegi kutatásunkban az élethosszig tartó tanulás kanadai mérésének tapasztalatait kívánjuk hasznosítani. A kutatás célja a tanulórégiók magyarországi nyomainak feltárása. Jelenlétüket a tanulásról szóló mutatók területi elterjedése alapján jelölhetjük ki. E logika mentén a környezetükből kiemelkedő térségeket (települések, településegységek, régiók) tekintjük „tanulórégióknak”. A tanulás különböző formáihoz való viszonyulást megjelenítő komplex mutató segítségével az értékek települési szinten megjeleníthetők, területi csomósodásuk pedig a tanuláshoz való egyedi (egyedien jó vagy rossz) viszonyt érzékelteti. Amennyiben egymás melletti településeken jellemzően hasonló értékeket találunk a térképi megjelenítéskor, azok pozitív vagy negatív volta az így körülhatárolható „régio” tanulási jellemzőit adja vissza. Ez teszi lehetővé az ország „tanulórégióinak” azonosítását. Ez akkor is igaz, ha a mutatók abszolút összevetésben nem állják a versenyt más országok – esetünkben Kanada – értékeivel.

Kulcskérdés a tanuláshoz való viszony indikátorokkal, elérhető adatokkal történő megjelenítése. A „tanulásról szóló mutatók” vonatkozásában támaszkodhatunk kutatási előzményekre. A Jacques Delors gondolatait (1996) továbbvivő pillérszerkezettel megjelenített CLI, illetve a belőle kifejlesztett ELLI mutatók sokrétűségükkel közel állnak elképzeléseinkhez. Az oktatás folyamatának intézményekben zajló formális elemei (közoktatás, szakképzés) mellett a közösségi és az otthoni tanulás jelenségét is kezelik az indikátorok között. Az indikátorok sokszínűsége egybevág elképzeléseinkkel, de adatszerű megjelenítésük több problémát is felszínre hoz. Mindkét előzményként felhasználható komplex mutató esetében vannak átfedések, és hiányok a nálunk is hozzáférhető, és települési szintre bontott adatok vonatkozásában. A magyar statisztikai adatgyűjtéshez illesztés alapos átgondolást és hosszabb időt (lásd a német ELLI módszertanának folyamatban lévő kidolgozása) igénylő feladat. A kutatás jelen fázisában néhány általános gondolat vehető fel, továbbá kijelölhetők az adaptálás alapelvei. Felderítendőek

(CLI, ELLI) és a hozzáférhető adatok összefésülésének eredményeként a következőképp csoportosíthatók: változtatás nélkül felhasználható, átalakítva felhasználható, illetve kiváltandó adatok. Egyértelműen megoldható feladat az *elérhetőségek vizsgálata*. Komoly súllyal jelenik meg a mérőszámok között (CLI), minden pillérben (akár több elemre vonatkozóan is), fellelhető, többszöri ismétlődése következetes súlyozás mellett is a legfontosabb tényezők közé emeli. Megjelenítendő a köz- és felsőoktatás, a szakmai képzések, a közösségi szolgáltatások és a kulturális intézmények vonatkozásában. Ez megoldható, bár a településhierarchia által történő meghatározottsága több mint valószínű. Általában elmondható, hogy az I. (KSH, PISA kutatások) és a II. pillér (CVTS adatgyűjtése 2006, 2011) általánosan gyűjtött mutatói (diplomások aránya a munkaképes korú népességben, lemorzsolódás, *post-secondary* képzésben megjelenők aránya, továbbképzések stb.) rendelkezésünkre állnak.

- Az I. pillér esetében sok átfedés ismerhető fel a két indexben. A CLI 5 indikátorát 7 adattal (+ az elérhetőségekkel), az ELLI szintén 5 indikátorát 6 adattal jeleníti meg. Mindkettőben a PISA kutatások alapkészségei (olvasás-értés, problémamegoldás, matematikai és természettudományos készségek) és a felnőtt korúak képzései és elért végzettségei szerepelnek súllyal. Az eltérés abban fogható, hogy a CLI kidolgozói a lemorzsolódás (20 és 24 évesek közül a befejezetlen középiskolával rendelkezők) adatainak is szerepet adnak. A CLI megközelítései nyomán jól lefedhető a magyar statisztikai adatok segítségével ez a kérdéskör.
- A II. pillér a munkahelyi, szakmai képzésekre koncentrál. A CLI (3 indikátor, 4 adat) esetében ez adatokkal szűkebben leírt, hiszen a munkahelyek által felkínált képzések és a továbbképzéseken résztvevők számával, valamint a képzések elérhetőségével mutatja be ezeket. Az ELLI (4 indikátor, 12 adat) lényegesen részletesebb megközelítést alkalmaz. Ebben a CLI-ben is megjelenő adatok kibontása mellett a munka jellemzői is helyet kaptak. A munkavégzés feladatainak komplexitása, monotonitása, internet igénye stb. fontos jellemzőket ad vissza, de számunkra elérhetetlen részletezettségű, bontású információ, emiatt itt is a CLI módszertana számunkra kedvezőbb.
- A III. és IV. pillérben kényszerülünk a legtöbb kiváltásra. Az otthoni tanulásra/ kulturális fogyasztásra vonatkozó adatok – amelyeket mind a kanadai (IV. Pillér), mind az európai (III. Pillér) módszertanban fontosnak tartanak –, másutt kerülnek említésre. A CLI-ben a háztartások jövedelemarányos költsége segítségével jelenítettek meg ezt, az ELLI az egyének adatait használja fel. Közelebbinek látjuk a CLI adatfelhasználását, ennek nyomán a családok kultúrára költését – adatok hiányában – a kulturális intézményrendszer kapacitásával próbálhatjuk meg kitölteni. Nem azonos,

1. ábra. Határmenti együttműködések formái
a bihari térségben



Forrás: SÜLI-ZAKAR 2011

Egyre célorientáltabb, intenzívebb együttműködési formákat figyelhetünk meg a térségben, és párhuzamosan a két megyeszékhely határozottabb szerepvállalása is felismerhető. A két regionális centrum aktivitása látványosan megjelent a közös agglomeráció-fejlesztés gondolatában (DEBORA projekt), ami a két város eurometropolisz jellegű összehangolt fejlesztését célozta meg (SÜLI-ZAKAR I. et al. 2011). A tematikus együttműködési formák között az oktatás is fontos szerepet kapott.

A kutatás fontos eleme a tanuláshoz való viszony kérdésének vizsgálata. A keleti magyar és a nyugati román periférikus fekvés, két domináns regionális centrum közelsége eredményez-e hasonlóságokat ebben a vonatkozásban. A közös gyökerekkel és hasonló közelmúlttal rendelkező határmenti térségben fellelhetők-e a tanulórégió nyomai? A gondolat érdekes, de a kutatás kivitelezése rengeteg nehézséggel jár. A CLI magyar adaptációja is sok esetben adathiánnyal küzd, a román oldal statisztikai állapota pedig ennél lényegesen rosszabb. A településekről adatokat a népszámlálás pillanatairól lehet szerezni (Magyarországon 2001, Romániában 2002), és azok sem elég árnyaltak az összevetéshez.

- FORRAY R. K.–KOZMA T. (2011): *Az iskola térben, időben* (válogatott tanulmányok). Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- GAMBLE, A. (2009): *The spectre of the feast: Capitalist crisis and politics of recession*. Palgrave MacMillan, Chippenham–Eastbourne.
- HERD (2011): <https://sites.google.com/site/herdresearch/>
- HOSKINS, B.–CARTWRIGHT, F.–SCHOOF, U. (2010): *The ELLI Index*. http://www.elli.org/fileadmin/user_upload/About_ELLI/Documents/ELLI_EU_eng_final.pdf (Letöltés ideje: 2011. 05. 31.)
- IACOBUTA, A. O.–BACIU L. L. (2009): *An analysis of the Romanian Learning Regions*. <http://ssm.com/abstract=1393633>. (Letöltés ideje: 2010. 04. 18.)
- KOZMA T. (2002) *Regionális egyetem*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- KOZMA T. (2010): „Tanulórégiók.” In: FENYŐ I.–RÉBAY M. (eds, 2010): *Felszántatlan területeken*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 203–25.
- KOZMA T. et al. (2004). *A felnőttképzési potenciál helyzete és várható változásai Magyarországon*. <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas> (Letöltés ideje: 2011. 06. 22.)
- LACHANCE M. (é.n): *Composite Learning Index* http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/platform/Source/Seminar%202008/presentationSchoofLachance_fr.pdf (Letöltés ideje: 2011. 05. 31.)
- LUNDEVALL (1996): Industrial districts as ‘learning regions’: A condition for prosperity. *European Planning Studies*. Vol. 4, Issue 4. 379–400.
- MORGAN K. (1997): The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal. *Regional Studies*. Vol. 31, Issue 5. 491–503.
- OECD (2001): *Cities and Regions in the New Learning Economy*. OECD, Paris.
- SÜLI-ZAKAR I.–CZIMRE, K. (2007): A határon átnyúló (CBC) kapcsolatok Magyarország körül. *Debreceni Szemle* 15, 1. 27–51.
- SÜLI-ZAKAR I.–HORGA I.–ILLIES, A.–TÖMÖRI, M.–TOCA, C. (2011): Egy határon átívelő euroregionális kutató intézet hozzájárulása... In: SÜLI-ZAKAR I. (szerk.): *Falvaink sorsa*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 15–45.
- TERD (2009): <http://terd.unideb.hu/index.php> (Letöltés ideje: 2011. 06. 22.)
- The 2010 Canadian Learning Index* (2010). Canadian Council of Learning, Toronto. http://css.escwa.org.lb/sd/1382/Canadian_Learning_Index.pdf (Letöltés ideje: 2011. 05. 31.)
- TINBERGEN, J.–CORREA, H. (1962): *Quantitative Adaptation of Education to Accelerate Growth*. Paris: UNESCO. Kyklos Volume 15, Issue 4, pages 776–786, November 1962.

KATONA VANDA – KERÉKI JUDIT
– ZÁSZKALICZKY PÉTER

INTÉZMÉNYI JELLEMZŐK ÉS ÉLETUTAK AZ ÉRTELMI FOGYATÉKOS EMBEREK ELLÁTÓRENDSZERÉBEN

Az alábbiakban egy futamidejének félidejénél tartó kutatási projektünk részeredményeiről számolunk be. Az ELTE úgynevezett kutatóegyetemi pályázatának keretén belül, az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, az Európai Léptékkal a Tudásért ELTE TÁMOP 4.2.1./B-09/KMR-2010-0003 sz. pályázat keretében valósul meg az ELTE három, pedagógusképzéssel (is) foglalkozó karának együttműködésében Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai és biopszichoszociális háttere című komplex kutatási projekt. Ennek egyik, általunk gondozott úgynevezett elemi projektje *A társadalmi integráció feltételrendszere és korlátai* címet viseli.

AZ INTÉZMÉNYRENDSZER JELLEMZŐI

Kutatásunk a fogyatékos személyeket ellátó szociális intézményrendszer működésbeli sajátosságairól, az intézményekben élők helyzetéről szeretne áttekintő képet adni egy olyan perspektíva felől közelítve, amely a fogyatékos (elsősorban az értelmi és halmozottan fogyatékos) személyek társadalmi integrációt biztosító tanulási lehetőségekben való részvételi lehetőségeire fókuszál. Az érintett populáció élethelyzetéről különböző aspektusú megközelítéseket találunk a legutóbbi évek kutatási anyagaiban. A tartós bentlakást biztosító intézetekről, és az ott lakók életminőségéről, lakókörülményeiről az 1990-es évek végén készült először felmérés, amelyet a Soros alapítvány Kitagolási programja támogatott. (BÁNFALVY 1998; DEMETER 1998). Ezt követően 2002–2003-ban a Kézenfogva Alapítvány kezdeményezésére zajlott egy vizsgálat, amely a súlyosan-halmozottan

fogyatékos emberek és családjuk életkörülményeinek feltárására vállalkozott (BASS 2004). Ugyanebben az időszakban, 2004-ben egy nemzetközi összehasonlító kutatásnak volt részese Magyarország, amelynek során pszichiátriai betegek és fogyatékos személyek szociális ellátó intézményeit keresték fel, mélyfúrás-szerűen vizsgálva az intézetek állapotát és az ott lakó emberek életkörülményeit (MANSELL et al. 2004). Az értelmi fogyatékos népesség helyzetének átfogó, sokoldalú megközelítésére egy újabb, 2006-ban végzett kutatás folyamán került sor, amely az intézetben élő értelmi fogyatékos emberek helyzetére is kitért (BASS 2008; KOZMA 2008). A cselekvőképesség korlátozására és a gondnokság alá helyezésre épülő jogvédelmi mechanizmusok, valamint az ellátó intézmények humanizálásának, modernizálásának illetve a fogyatékos személyeket támogató szociálpolitika megújításának lehetséges irányai kerültek fókuszába a későbbi vizsgálatoknak (VERDES 2009, VERDES–TÓTH 2010, VERDES ÉS MTSAI 2011). Jelen kutatással párhuzamosan zajlott és szándékaiban leginkább rokonságot mutatott a Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2010-ben zajlott kérdőíves felmérése „*Kutatás a fogyatékos személyek ápoló-gondozó otthoni ellátásának fejlesztésére*” címmel, amely az intézményrendszer átalakításához szükséges helyzetértékelést végezte el (MESTER ÉS MTSAI 2010).¹

Az előzmények megerősítenek minket abban, hogy az értelmi fogyatékos személyeket ellátó szociális intézményrendszer egészének, működési mechanizmusainak feltérképezése, az érintett populáció intézményes helyzetének vizsgálata hozzájárul a társadalmi beilleszkedési folyamatok rendszerszintű korlátainak azonosításához, és egyben támpontokat nyújt a szakmapolitikai döntéshozók számára ezeknek a korlátoknak a lebontásához. Jelen kutatás ennek a törekvésnek a szolgálatában áll, kvantitatív és kvalitatív vizsgálati anyagot egyaránt szolgáltatva az elemzéshez.

Az értelmi fogyatékos személyeket ellátó intézményrendszer leírásához az intézményes szereplők körében egy kérdőíves adatfelmerést végeztünk. A Kézenfogva Alapítvány adatbázisát és az egykori Foglalkoztatási és Szociális Hivatal szociális regiszterét használtuk fel intézménylistánk összeállításánál. Vizsgálódásunk látókörébe elsősorban azok az intézmények kerültek, ahol az értelmi illetve halmozottan fogyatékos személyek számára létesített, különböző szociális intézményi ellátási formák, intézménytípusok valamelyike megtalálható, azaz ahol fogyatékos személyek ápoló-gondozó otthona, fogyatékos személyek ápoló-gondozó

¹ Ez utóbbi kutatás képezte alapját annak a kormányhatározatnak, amely a fogyatékos személyek számára ápolást-gondozást nyújtó szociális intézményi férőhelyek kiváltásának stratégiáját és annak végrehajtásával kapcsolatos kormányzati feladatokat összegzi: 1257/2011. (7.21.) Kormányhatározat a fogyatékos személyek számára ápolást-gondozást nyújtó szociális intézményi férőhelyek kiváltásának stratégiájáról és végrehajtásával kapcsolatos kormányzati feladatokról.

lakóotthona, fogyatékos személyek rehabilitációs intézménye, fogyatékos személyek rehabilitációs célú lakóotthona, fogyatékos személyek átmeneti ellátását biztosító gondozóháza, illetve fogyatékos személyek nappali intézménye működik. Összesen 249 intézménybe küldtük ki a kérdőívet, a megkérdezett intézmények 55%-a, 138 válaszolt megkeresésünkre. Az összegyűjtött adatokból egy adatbázist állítottunk össze, amelyre a továbbiakban „Intézményi adatbázis” néven hivatkozunk.

Az ellátóhelyek jellemzői

A választ adó intézmények együttvéve 253 székelyen illetve telephelyen nyújtanak szolgáltatást fogyatékos személyek számára. Az ellátóhelyek 70%-a tartós bentlakást nyújtó intézmény. Az értelmi fogyatékos személyek helyi közösségbe való integrálódását segítő ellátási forma, a fogyatékos személyek nappali intézménye a telephelyek egynegyedén működik, míg az átmeneti elhelyezést biztosító gondozóházak elenyésző arányban (2,5%) találhatóak az ellátó intézmények között.² (Lásd 1. táblázat)

Az intézmények összesen csaknem 10 ezer fogyatékos személy ellátását végezték a 2010-es évben. 2006-hoz képest 19%-kal nőtt az intézmények által ellátott fogyatékos személyek száma. Az általunk vizsgált intézményes ellátási formákban közel 9600 személy részére nyújtottak szolgáltatást, a fennmaradó csoportot (4,3%) vegyes profilú intézményekben (pszichiátriai betegeket, idős embereket és fogyatékos személyeket egyaránt ellátó ápoló-gondozó otthonokban, illetve nem lakhatást nyújtó intézményes ellátás keretében) látták el. Az ellátottak létszáma a különböző ellátási formák megjelenési súlyával arányosan alakul. Az ellátottak valamivel több mint háromnegyede tartós bentlakást nyújtó intézményekben él. Ezen belül is döntően a tartós bennmaradást „konzerváló” nagy létszámú ápoló-gondozó otthonokba kerülnek (64,3%-uk), illetve a családi és lakókörnyezetbe való visszatérés előkészítését valamint az utógondozás megszervezését megcélzó, de működésmódjában mégis az ápoló-gondozó intézetekhez hasonló rehabilitációs intézményekbe (5,4%). A kiscsoportos ellátást nyújtó, jóval rugalmasabb keretek között működő, fogyatékos személyek ápoló-gondozó és rehabilitációs célú lakóotthonaiban, ahol legfeljebb 12, kivételes esetben 14 fő élhet együtt,³ az

² Az alacsony arányokban az is szerepet játszhat, hogy a jogszabály szerint fogyatékos személyek nappali intézményét a 10 ezer főnél népesebb településeknek kell fenntartaniuk, míg átmeneti elhelyezést biztosító intézményt a 30 ezer főnél magasabb lélekszámú településeken (1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról, 86. §. (1)).

³ A vonatkozó jogszabályt lásd 1/2000. (I. 7.) SzCsM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésük feltételeiről, 85/a. §. (1).

ellátottaknak csak a 8%-a él. Az ellátottak közel egyötöde veszi igénybe a nappali intézményes szolgáltatást, a gondozóházakban az ellátottak 0,6%-át találjuk. (Lásd 1. táblázat)

1. táblázat. Az ellátóhelyek (székhely és telephely) és az ellátottak száma és megoszlása ellátási formák szerint (db, %)

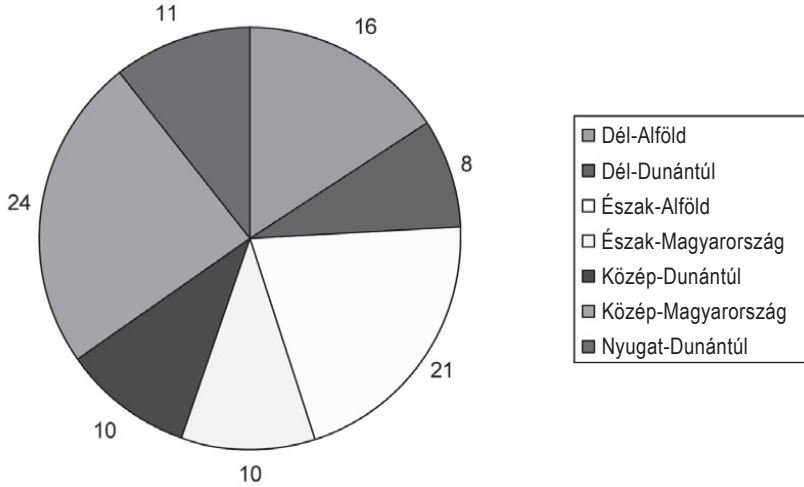
Intézménytípusok	Ellátóhelyek száma és aránya		Ellátottak száma és aránya	
	db	%	fő	%
Fogyatékos személyek ápoló-gondozó otthona	85	33,6	6403	64,3
Fogyatékos személyek ápoló-gondozó célú lakóotthona	49	19,4	528	5,3
Fogyatékos személyek rehabilitációs intézménye	14	5,5	540	5,4
Fogyatékos személyek rehabilitációs célú lakóotthona	29	11,5	266	2,7
Fogyatékos személyek gondozóháza	6	2,4	63	0,6
Fogyatékos személyek nappali intézménye	63	24,9	1729	17,4
Egyéb ellátási formák	7	2,8	429	4,3
Összes	253	100,0	9958	100

Forrás: Intézményi adatbázis

Az intézmények területi megoszlása

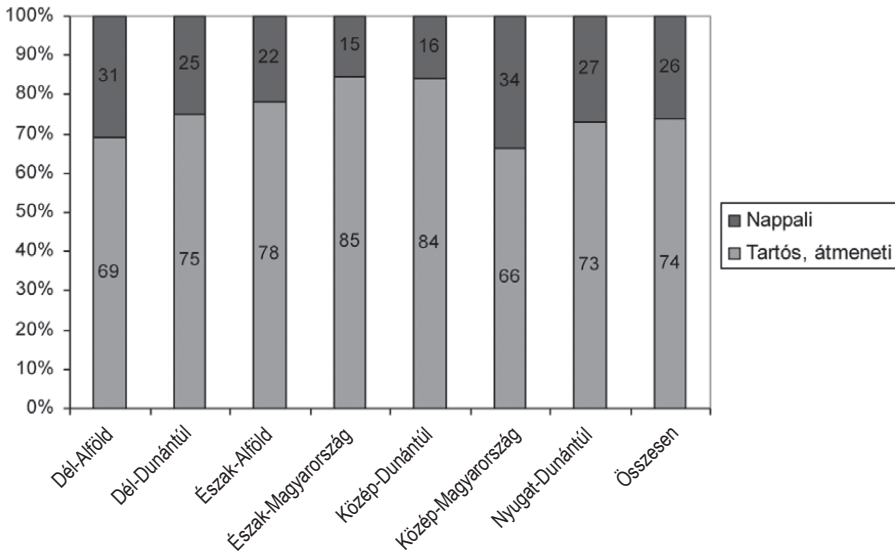
Az ellátóhelyek regionális megoszlása nem egyenletes, Közép-Magyarországra és Észak-Alföldre koncentrálódik az ellátóhelyek 45%-a. Legalacsonyabb arányú az intézményes jelenlét Dél-Dunántúlon (8%), de a másik két dunántúli régióban illetve Észak-Magyarországon sem sokkal magasabb (10–11%). Dél-Alföldön az ellátóhelyek nagyjából hatodát találjuk. (Lásd 1. ábra) Az ellátottak létszámának regionális megoszlása nagyon hasonló képet mutat az ellátóhelyekéhez.

1. ábra. Összes fogyatékos személyt ellátó intézmények telephelyeinek regionális megoszlása (% , N= 253)



Forrás: Intézményi adatbázis

2. ábra. A tartós, átmeneti illetve a nappali intézményes ellátást biztosító ellátóhelyek regionális megoszlása (% , N=253)



Forrás: Intézményi adatbázis

A különböző ellátási formák regionális megoszlása kapcsán is jellegzetes különbségeket azonosíthatunk. Nappali intézményeket Közép-Magyarországon (15%) és Dél-Alföldön (16%) találunk legmagasabb arányban (84–85%), míg Észak-Magyarországon és a Közép-Dunántúlon a nappali intézményes ellátási forma jobban háttérbe szorul a tartós és átmeneti lakhatást biztosító formákhoz képest, mint az összes többi régióban. (Lásd 2. ábra)

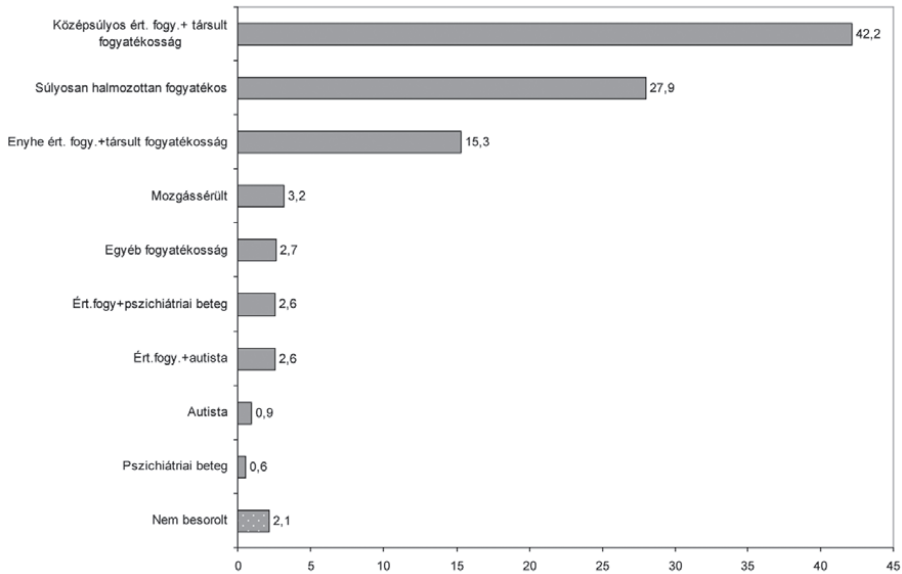
Az ellátottak összetétele

Az intézményekben élők kisebb része nő (43%), ettől az átlagos aránytól csak a gondozóházak esetében tér el jelentősen a női ellátottak aránya (71,4%), az összes többi intézménytípus esetében nagyjából az átlag körül mozog (39–45% között). Megjegyzendő, hogy a nők 2010-es népességben betöltött aránya (52%) és a 2001-es népszámlálás szerint a fogyatékos népességben betöltött aránya (51%) is szignifikánsan magasabb, mint az intézményi ellátásban betöltött arányuk.

Ez idáig a korábbi kutatásokból nem jutottunk pontos információkhoz arról, hogy a fogyatékos személyek számára létesített, különböző szociális intézményi ellátási formákban, intézménytípusokban milyen az ellátottak fogyatékoságtípusok szerinti megoszlása. A 2001-es Népszámlálás intézeti felmérése alapján rendelkezésünkre álló információk alapján tudjuk, hogy a tartós bentlakásos intézményekben élők 90%-a értelmi vagy (súlyosan) halmozottan fogyatékos személy. Ez az adat szinte megegyezik a jelen kérdőíves adatfelvétel eredményével, ahol 93% ez az arány. Mindazt figyelembe véve, hogy a válaszadó intézmények az általuk ellátott személyek 2,1%-át nem sorolták be egyik fogyatékosági kategóriába sem, az adatok alapján megállapítható, hogy az ellátottak egyharmada középsúlyos értelmi fogyatékos személy, ha pedig ehhez azokat az eseteket is vesszük, amikor a középsúlyos értelmi fogyatékosághoz más fogyatékosági állapot is társul, gyakorlatilag 42,2%-ra emelkedik ez az arány. Az ellátottak több mint egynegyede a súlyosan halmozottan fogyatékos kategóriába sorolható, míg a harmadik legnépesebb alcsoportot (nagyjából az esetek hetedét) az enyhe értelmi fogyatékos személyek teszik ki, illetve azok, akiknél az enyhe értelmi fogyatékosághoz valamilyen más fogyatékoság is társul. A súlyosság alapján differenciálatlanul kezelt értelmi fogyatékoság mellett az esetek 2,6%-nál pszichiátriai betegség, s szintén ugyanilyen arányban autizmus spektrum zavar együtt van jelen. Az összes többi fogyatékoságtípusba az ellátottak 6,8%-a sorolható be. Arról van tudomásunk, hogy értelmi fogyatékos személyek nem ritkán olyan intézményekben élnek, amelyek nem kifejezetten az ő ellátásukra jöttek létre, pl. idős emberek vagy pszichiátriai betegek, hajléktalan emberek ellátására szakosodott intézményekben

(BASS 2008), ám az is előfordul, mint jelen esetben, hogy fogyatékos személyek ellátására szakosodott intézményekben pszichiátriai betegeket találunk (0,6%). (3. ábra)

3. ábra. Intézményes ellátásban részesülő fogyatékos személyek megoszlása fogyatékoságtípus szerint (% , N=9529)



Forrás: Intézményi adatbázis

Amennyiben az ellátottak fogyatékoságtípusok szerinti megoszlását az ellátó hely típusa szerint nézzük meg, feltűnő, hogy enyhe értelmi fogyatékos személyeket jóval magasabb arányban találunk rehabilitációs célú lakóotthonokban (53,8%) illetve rehabilitációs intézményekben (41,3%), mint más intézménytípusokban. A középsúlyos értelmi fogyatékos személyek megoszlása a különböző ellátási formákban nem mutat jelentős eltéréseket az átlaghoz képest (42,2%). A súlyosan halmozottan fogyatékos személyek ellátását döntően a fogyatékos személyek ápoló, gondozó otthonai végzik (37,2%). Ami még említésre méltó eltérés, az az átmeneti intézményekben megjelenő mozgássérült és az értelmi fogyatékos pszichiátriai beteg személyeknek a többi ellátó intézményes formáét jóval meghaladó magas aránya (30,6% ill. 12,9%). (2. táblázat)

2. táblázat. Az ellátottak fogyatékcsoportok szerinti megoszlása az ellátóhelyek típusa szerint (%)

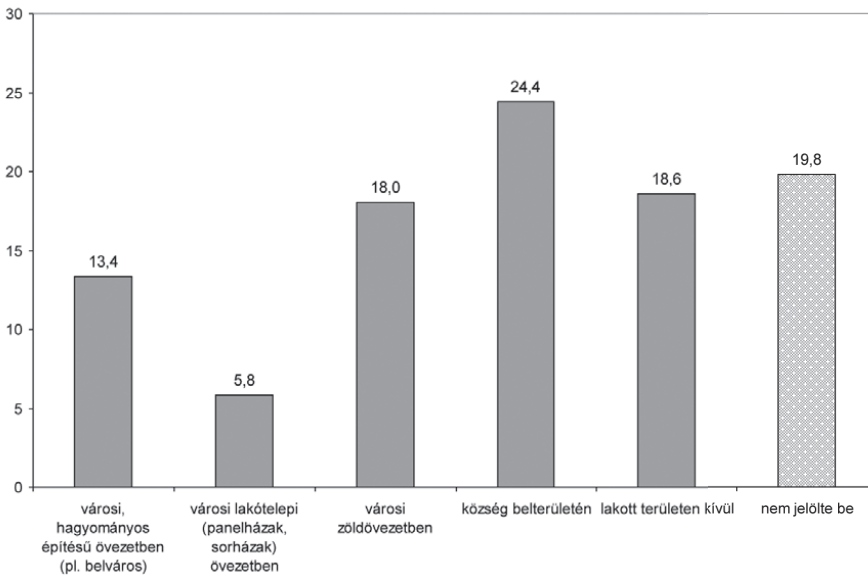
	Ápoló-gondozó otthon (% N= 6403)	Ápoló-gondozó lakóotthon (% N= 528)	Rehabilitációs intézmény (% N= 540)	Rehabilitációs célú lakóotthon (% N= 266)	Gondozóház (% N= 63)	Nappali intézmény (% N= 1729)
Enyhe ért. fogy.+társult fogyatékoság	10,8	20,1	41,3	53,8	6,3	16,8
Középsúlyos ért. fogy. +társult fogyatékoság	42,5	46,4	40,6	37,2	42,9	40,9
Súlyosan halmozottan fogyatékos	37,2	8,0	0,4	0,0	4,8	13,6
Ért. fogy.+pszichiátriai beteg	2,6	1,7	1,7	3,0	12,7	2,5
Ért. fogy.+autista	1,9	4,5	0,0	3,4	0,0	5,3
Autista	0,4	3,0	0,0	0,0	0,0	2,7
Mozgássérült	1,9	2,1	3,9	0,4	30,2	7,4
Egyéb fogyatékoság	1,6	2,7	6,1	0,8	3,2	5,8
Pszichiátriai beteg	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0
Nem besorolt	0,8	11,6	6,1	1,5	0,0	3,1
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Intézményi adatbázis

Az intézmények elhelyezkedésének földrajzi jellemzői

A tartós elhelyezést biztosító ellátóhelyek 37%-a városi környezetben található, 43%-a községekben vagy község külterületén. Figyelemre méltó, hogy az ellátóhelyek csaknem egyötöde lakott területen kívül helyezkedik el, nehezen megközelíthető külterületeken. Az ellátóhelyek lakóterület szerinti elhelyezkedésének jellegét a válaszadók egyötöde nem jelölte be. (4. ábra)

4. ábra. A tartós elhelyezést nyújtó ellátóhelyek megoszlása a környezet jellege szerint (% , N=172)



Forrás: Intézményi adatbázis

Árnyaltabb képet kapunk akkor, ha a tartós ellátásban lévő személyek számára, illetve annak az intézménytípusok szerinti eloszlására vonatkozó adatokat nézzük meg. Szembeszökő, hogy az ellátott személyek 29%-át lakott területen kívül elhelyezkedő intézményekben látják el, elzárva őket a társadalmi környezetbe való integrálódási lehetőségek elől. Itt elsősorban a nagy létszámú ápoló-gondozó otthonokra illetve a rehabilitációs intézmények ellátottaira kell gondolnunk, de a lakóotthonokra vonatkozó adataink éppen azt mutatják, hogy a lakóotthonokban ellátottak majdnem egytizedét a külterületeken elhelyezkedő intézmények falain belül kialakított intézményegységekben helyezték el (Lásd 3. táblázat). Kérdéses

3. táblázat. A tartós elhelyezést biztosító intézménytípusokban élők számának megoszlása a lakóterület jellege szerint (%)

	Fogyatékos személyek ápoló-gondozó otthonában ellátottak (% <i>, N=6424</i>)	Fogyatékos személyek ápoló-gondozó célú lakóotthonában ellátottak (% <i>, N=528</i>)	Fogyatékos személyek rehabilitációs intézményében ellátottak (% <i>, N=540</i>)	Fogyatékos személyek rehabilitációs célú lakóotthonában ellátottak (% <i>, N=266</i>)	Összesen (% <i>, N=7758</i>)
Városi hagyományos	7,5	19,7	8,9	11,7	8,6
Városi lakótelepi	5,9	5,9	26,1	13,9	7,6
Városi zöldövezet	19,0	24,8	23,3	27,8	20,0
Község belterülete	33,8	36,0	2,2	33,8	31,8
Lakott területen kívül	30,8	9,1	39,4	9,8	29,2
Nem jelölte be	3,0	4,5	0,0	3,0	2,9
Összesen	100	100	100	100	100

Forrás: Intézményi adatbázis

persze az is, hogy egy zsúfolt nagyváros belvárosa megfelelő ellátási környezetet biztosít-e az integrálódás szempontjából.

A tartós intézményes ellátásban lévők 78%-ról (6240 főről) tudjuk, hogy az eredeti lakhelyük milyen távolságban van a helytől, ahol élnek. Az ellátottak 24%-a helybeli, 35%-uknak a lakhelye egy 50 km-es sugarú körön belül van, 34%-uk 50–200 km-es távolságból érkezett, s 6%-uk 200 km-nél is távolabb élt korábban. Gyakorlatilag az 50 km-től távolabbról érkező lakók 16 olyan intézménybe koncentrálódnak, amelyek két kivételtől eltekintve mind 50 főnél magasabb létszámot ellátó – elsősorban községekben illetve lakott területen kívül fekvő – „mamutintézmények”. (Ebből hat intézmény közvetlenül a határ mellett fekvő kistelepekben található.)

A szolgáltatásokhoz való hozzáférési lehetőségek

Az ellátást igénylők hozzáférési lehetőségeit nem csak az határolja be, hogy van-e a közelben számukra megfelelő ellátó intézmény, hanem az is, hogy van-e felvétel az intézményekben, milyen

hosszú az intézménybe való bekerülés várakozási ideje. A tartós bentlakásos illetve átmeneti intézményekbe való bekerülésre leggyakrabban 1-2 évet várnak a szolgáltatást igénylők, de az ellátóhelyek egyharmadánál ettől még többet kell várni a bekerülésre, sőt a 10 évnél hosszabb várakozási idő is előfordul, az érintett ellátóhelyek 8%-ánál találtunk ilyeneket. Ugyanakkor nagyjából minden hetedik intézményre jellemző csak, hogy nincs várakozási idő. (Az intézménytípusok között is találunk különbséget a várakozási idő hosszúsága szempontjából, amennyiben a medián értékeket hasonlítjuk össze. Ebből az derül ki, hogy a leg hosszabb medián várakozási idő a rehabilitációs célú lakóotthonoknál azonosítható (3-4 év), a fogyatékos személyek ápoló-gondozó otthonában és a rehabilitációs intézményekben ez 1-2 év, a rehabilitációs lakóotthonokban 6–11 hónap, a gondozóházakban pedig 2 hét–1 hónap.) A fogyatékos személyek nappali intézményébe az ellátás jellegéből fakadóan rövidebb a bekerülésre való várakozás ideje, az intézmények 60%-ába a jelentkezés után azonnal be is jutnak az ellátotak (Lásd 4. táblázat).

4. táblázat. Az ellátóhelyekre való bekerülés várakozási idejének megoszlása a különböző jellegű intézményekben

Várakozási idő	Tartós bentlakásos és átmeneti intézményekben (% , N=127)	Nappali intézményes ellátásban (% , N=53)
10 évnél hosszabb	7,9	0
7–10 év	2,4	0
5-6 év	10,2	3,8
3-4 év	11,8	1,9
1-2 év	23,6	11,3
6–11 hónap	12,6	5,7
Félévnél rövidebb	16,5	16,9
Nincs várakozási idő	15,0	60,4
Összesen	100,0	100,0

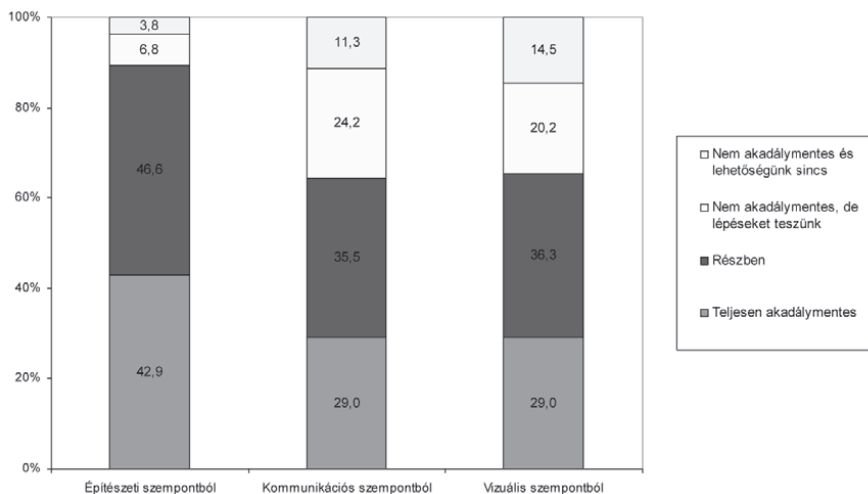
Forrás: Intézményi adatbázis

Az intézetek lakhatási feltételei

Az intézményekben lakók életkörülményeit többek között jelentősen meghatározza, hogy mekkora létszámú intézetekben élnek. Összesen 36 olyan ellátóhelyet találtunk, ahol 50 fő fölött van az ellátottak létszáma. Ezek gyakorlatilag csak fogyatékos személyek ápoló-gondozó otthonai, illetve rehabilitációs intézmények. Ezekben az intézményekben az átlagos ellátotti létszám 127 fő, az említett intézménytípusokban ellátottak csaknem 70%-a él ilyen nagy létszámú intézményekben. Ezekben az ellátóhelyeken nehéz megoldani a lakók személyes szférájának kialakítását, hiszen jellemzően sokadmagukkal laknak együtt. Az összes lakószobának csak 40%-a 1–2 ágyas, leggyakoribbak a 3–4 ágyas lakószobák (42%), de jellemzően a szobák egyötöde 5 ágyasnál nagyobb, s ezek között előfordulnak 10–12 ágyas hálótermek is. (Előfordul, hogy a lakóterek funkciói összecsúsznak, interjúink során nem egyszer tapasztaltuk, hogy a hálókörbéli ebédlő is egyben és a nappali programok színtere.)

Az intézmények kliensorientált szemléletének, az ellátási szükségletekhez való alkalmazkodás igényének jó fokmérője lehet az akadálymentesítés megvalósítása az intézményen belül. Meglepő, hogy az intézmények nagyjából csak kétötöd teljesen akadálymentes építészeti szempontból, kommunikációs vagy vizuális szempontból pedig még egyharmaduk sem az. Részlegesen akadálymentes építészeti megoldásokat az ellátóhelyek 47%-ában találunk, nem teljes kommunikációs

5. ábra. Az akadálymentesség megvalósítása az ellátóhelyeken



Forrás: Intézményi adatbázis

illetve vizuális akadálymentesítés az intézmények 36%-ában valósult meg. Gyakorlatilag az intézmények egytizede nem tekinthető akadálymentesnek építészeti megoldások tekintetében, míg kommunikációs, illetve vizuális szempontból több mint egyharmaduk nem tudja biztosítani ellátottainak ezt a feltételt. (5. ábra)

Köztes vizsgálati eredményeinkről tett áttekintésünk, néhány szempont alapján, rövid keresztmetszetet adott az értelmi fogyatékos emberek intézményes ellátásának jellemzőiről. Ahhoz, hogy komplexebb képet tudjunk adni az ellátórendszer működéséről, kutatásunk következő szakaszában további elemzéseket végzünk. Többek között az intézmények gazdasági-finanszírozási helyzetének, az infrastrukturális és a humán-erőforrás ellátottságnak, a kapcsolati háló kiterjedtségének, az általuk nyújtott szolgáltatásoknak a feltérképezése, az ellátottak belső intézményes életének leírása is előttünk áll még. Ennek során mindezt a szabályozási, finanszírozási és fejlesztési környezetbe ágyazottan, a különböző elemek egymásra hatásának, a belső rejtett összefüggéseknek a feltárásával kívánjuk elvégezni, majd a kutatás zárótanulmányait tartalmazó kötetben közzétenni.

FELNŐTT ÉRTELMI FOGYATÉKOS SZEMÉLYEK ÉLETÚTJAINAK FELTÉRKÉPEZÉSE

A kvalitatív vizsgálat relevanciája, és keretei

Mindamellet, hogy kvantitatív vizsgálattal próbáljuk meg az értelmi fogyatékos emberek ellátását végző intézményrendszer működésbeli sajátosságait feltárni, fontosnak tartjuk a probléma mélyrétegeinek megismerését is, melyre az egyedi esetekbe való részletesebb betekintéssel, egy kvalitatív interjú vizsgálat keretében nyílnak lehetőségünk.

Kvalitatív vizsgálatunk célja felnőtt értelmi fogyatékos személyek életútjainak rekonstrukciója az intézményrendszerben való helyzetükre, mozgásukra kiemelten koncentrálva. Kutatásunkban az intézményrendszer társadalomtörténeti aspektusait keressük, a történetírói paradigmaváltás nyomán a kizárólagos „objektív történelem” helyett az egyedi, szubjektív történeteken keresztül ragadjuk meg a múltat. E nézet szerint a múlt egyedül érvényes reprezentációja helyett csak különböző értelmezésekről beszélhetünk. Mindennek alapját a posztmodern megközelítés képezi, amely által a tudományosság kritériumai is képlékennyé válnak, és egyre fontosabbá válnak a „puhább” módszerekkel feltérképezhető valóságértelmezések, interpretációk (KISANTAL 2003).

Richard Harwey Brown szerint az egyén és a társadalom mindenkori értelemadó terveit a narratívák hordozzák. Ezek a narratívák kontextusként valamilyen meghatározó társadalmi rend létezését feltételezik, amelyek értelmessé teszik az

értelmes cselekvést. A mai társadalom problémája pedig abban rejlik, hogy radikálisan megsokszorozódtak a részleges nézőpontok, és meghalt a szociálisan stabil jelentés. A posztmodernben kockázati társadalomról beszélhetünk Beck nyomán, aki szerint az egyéni életutakra is a bizonytalanság, a mindenkor benne rejlő változás, és a stabilitás teljes hiánya a jellemző (mindkettőt idézi PREGLAU 2002).

Ami miatt kutatásunk ebből a szempontból relevánsnak tekinthető, az egyrészt az, hogy amikor az integrációról beszélünk, gyakran csak az oktatás szintjén folyik a diskurzus, holott nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a fogyatékos személyek nem maradnak örökké iskoláskorúak, és abban, hogy a felnőtté válásuk milyen módon realizálódik, rendkívül fontos szerepe van a felnőtt intézményrendszer integrációval kapcsolatos attitűdjének. Másrészt megpróbálunk minél több kulcsszereplőt elérni a fogyatékos személyek életútjából (családtagok, barátok, jelenlegi ellátó intézmény munkatársai, korábbi intézmények munkatársai, volt pedagógusok stb.). Ezáltal több nézőpontból építkezve, kis szeletekből épül fel egy-egy fogyatékos személy életútja, amelyet magával a fogyatékos személlyel készült interjú zár le. Ebben az esetben gyakran nem beszélhetünk a klasszikus értelemben vett interjúzás módszeréről, hanem különböző rajzokkal, fényképekkel, tárgyakkal könnyítjük a felidézést és oldjuk fel a kommunikációt. Ha pedig szükséges egy segítő személy is jelen van, aki adott esetben tolmácsolja a nehezen érthető beszédet.

Az értelmi fogyatékos emberekkel kapcsolatban még mindig gyakran él az a sztereotípiá, hogy ők maguk nem tudják, hogy mi a jó nekik, ezért a szakemberek, családtagok véleményét veszik mérvadónak az életüket érintő fontos döntéseknél. Mindez a kutatásokra is kiterjedt, és általában ahelyett, hogy az érintett személyeket kérdeznék meg a helyzetükről, gyakran csak hozzájuk kapcsolódó emberek (szülők, szakemberek) nyilatkoznak helyettük. Sokáig beszélhetünk az értelmi fogyatékos személyek „elveszett hangjáról”, amit ma már különböző módszertani eszközökkel próbálunk meghallani. Az önéletrajzi megközelítések is hozzásegíthetnek ehhez, és nagy én-reprezentációs lehetőséget hordoznak. Ez a legmegbízhatóbb forrás azokról a személyekről, akik iránt mások sztereotípiákkal viseltetnek: azáltal hogy beszél magáról, a saját identitását is könnyebben fel tudja építeni az egyén. Az utolsó 20 évben egyre nagyobb az érdeklődés a tanulási nehézséggel küzdők (ön)életrajzai iránt, ami azon a meggyőződésen alapul, hogy ezek az emberek képesek kifejezni magukat, és tudatosítják életüket. Ezek a források láthatóvá tesznek olyan embereket, akik ezidáig csak kis, elzárt közösségeikben voltak láthatóak, és hangot adnak nekik. Ezek a sebezhető emberek általában csendesek, mivel a többség nem nagyon hallgatja meg őket, mert azt hiszi, hogy képtelenek a megértésre, vagy képtelenek közvetíteni a saját tapasztalataikat, helyzetüket. Az életrajz bizonyíthatja ennek ellenkezőjét (ATKINSON-WALMSLEY 1999).

Emellett napjainkban fontossá váltak olyan új kutatási irányzatok is, amelyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a fogyatékos személyek aktívan részt vegyenek a róluk szóló kutatásokban, akár kutatói szerepkörben is. Egyrészt beszélhetünk a participatív kutatásokról, ahol a kutatók között van fogyatékos személy is, másrészt pedig az emancipatív kutatásokról, ahol az egész kutatást fogyatékos személyek végzik. Ezekben az esetekben az érintett személyek speciális tudása adhat többletet, de számos nehézséget is vet fel (MARTON–KÖNCZEI 2009).

Az értelmi fogyatékos emberekkel kapcsolatos kutatások gyakori hibája, hogy csak a legjobb kommunikációs képességgel rendelkező, úgynevezett enyhe fokban értelmi fogyatékos személyek kerülnek be a vizsgálatba, ami a populációnak csak egy igen sajátos, sokszor a legjobb helyzetben lévő része. Saját kutatásunk sem tudta még teljes mértékben ezt a hibát elkerülni, és bár megkérdésre kerültek súlyosabb fokban értelmi fogyatékos személyek is, de közülük a még viszonylag jól kommunikáló, jobb háttérrel rendelkező érintettek jelennek meg. Ezeket a hiányosságokat a későbbiekben valamilyen szinten ki lehet, és ki is szándékozzuk küszöbölni speciális módszertani eszközökkel. A képek és grafikai szimbólumok használata hatékonynak bizonyul ebben, hiszen segítségükkel a nagyon megváltozott kommunikációs képességű fogyatékos személyek is bevonhatók a kérdésbe, így a mintában való torzulásokat el lehet kerülni. Általában nagy időbeli és energiabefektetést igényel, hogy bizonyos embereket képessé tegyünk a kutatásban való részvételre, viszont ezáltal jóval teljesebb képet kaphatunk az értelmi fogyatékos emberek csoportjáról (CAMBRIDGE–FORRESTER-JONES 2003).

Fő kutatási kérdéseink, amelyekre szeretnénk választ kapni az interjú vizsgálat során, bizonyítják, hogy több oldalról szeretnénk megvizsgálni a problémát: mind a fogyatékos személyek és családtagjaik igényei és elvárásai, mind pedig az intézményrendszer erre irányuló lehetőségei és kínálatai felől. Mindemellett fontos szándékunk a tipikusan kirajzolódó életutak megtalálása, és a rendszerben megvalósuló társadalmi integráció kereteinek azonosítása. Ezek a kutatási kérdéseink a következők:

- Milyen alternatívák, választási lehetőségek álltak/állnak a fogyatékos személyek előtt?
- Milyen igényeik voltak/vannak a fogyatékos személyeknek és családjaiknak?
- Mennyire határolja be a fennálló intézményrendszer a lehetőségeket?
- Milyen tipikus életutak olvashatók ki az interjúcsomagokból?
- Milyen keretek között valósul meg a társadalmi integráció az érintettek körében?

A kvalitatív vizsgálati módszer

Kutatásunk egy felderítő vizsgálatra épül, amelyben a probléma mélyrétegeire vagyunk kíváncsiak. Megfelelő módszernek az interjú kínálkozik, mégpedig a félig strukturált szociológiai interjú, amelyben vannak behatárolt témák, fő blokkok, amelyek a beszélgetés során kifejtésre kerülnek, azonban ezeknek a sorrendje nem kötött, és nem feltétlenül konkrét kérdésből jutunk információhoz. A klasszikus értelemben vett félig strukturált interjú módszerét a fogyatékos személyeknél több esetben nem lehetett alkalmazni. Ezekben az esetekben a biográfiai módszerek említett eszközeit hívtuk segítségül.

A mintavétel egyrészt szakértői mintavétellel történt. Mivel nem áll rendelkezésünkre a teljes populációt leíró lista, és a kutatás célja sem ilyen irányú vizsgálódás, ezért azokból az információkból indultunk ki a mintavétel során, amiket az adott populációról tudtunk, illetve amiket a téma szempontjából relevánsnak tekintettünk. Így fontos kritérium volt, hogy 25 év feletti értelmi fogyatékos személyek legyenek a fő alanyok, megoszlás szerint pedig törekedtünk az ország minél több területére, a felnőtt fogyatékosok ellátását végző minden típusú intézménybe eljutni. A minták bővítését segítette elő a hólabda módszer, amely által a már kiválasztott alanyoktól, intézményektől jutottunk el újabb célszemélyekig, intézményekig (BABBIE 2001). Ez az egyes interjúcsomagok kialakulásának szempontjából is jól működött, hiszen az egyes személyekhez kapcsolódó kulcsemberek, a volt iskolák, intézmények megkeresésében elengedhetetlen volt a konkrét kapcsolódási pontok elérhetőségének megtalálása.

A vizsgálat jelenlegi szakaszában kilenc felnőtt értelmi fogyatékos személy életútját rekonstruáltuk, akik közül öten nők és négyen férfiak, életkoruk 27 és 46 év közé esik. Egy fogyatékos személy biográfiája köré átlagosan 5-6 interjú kapcsolódik. Előfordult, hogy négy releváns személyt értünk el az életútjából, de olyanra is volt példa, hogy heten is interjút adtak egy személyhez kapcsolódóan. Így eddig 52 elkészült interjúnk van, tehát a következőekben ismertetett eredményeink kizárólag ezekre vonatkoznak. Kutatásunk hátralévő hónapjaiban még további interjúk elkészítését tervezzük szerte az országban, és minden típusú intézményben.

Eddigi eredmények a hipotézisek tükrében

Fő hipotézisünk az volt, hogy bár törvényi szinten már Magyarországon is megjelennek az európai esélyegyenlőségi normák, viszont a gyakorlatban még erősen élnek a múlt intézményrendszerének jellemzői. Az eddig vizsgált intézmények többségében az volt látható, hogy még ott is, ahol célkitűzésként megjelenik

az integráció mint elv, a gyakorlatban sokszor egyértelműen látszik az intézmény zártsága. Ennek több gyakorlati megnyilvánulása van:

Egyrészt kevés számú kapcsolat látható a többségi társadalmi, sőt még a hasonló profilú intézményekkel is.

„Az intézmény jellegére az viszont sajnos egyértelműen vonatkozik, hogy egyedül nem tudnak kimenni a fiatalok, csak és kizárólag segítővel, és ez az egyetlen, nem egyetlen, sok hibánk van, de amit egyértelműen be is ismerek, az az, hogy ez egy vidám börtön.” (intézményvezető, ápoló-gondozó intézmény)

Szintén ezt a zártságot mutatja, hogy a szolgáltatások nyújtásának nagy részére az intézményen belül kerül sor (fodrász, orvos).

„Van saját fodrász az intézetben, és ez a saját fodrász vág is és borotvál is. Neki is naprakészen el van osztva az öt napja, hogy hétfőn az egyes osztályt borotválja, kedden a hármas osztályt borotválja, szerdán hajat nyír...”. (segítő, ápoló-gondozó otthon)

Mindezt korábbi publikációkból is tudhatjuk, amelyek szerint az intézetek szolgáltatásai nagy részét az intézményen belül szervezik meg, ami pedig korlátot állít a társadalmi részvételük elé (KOZMA 2008). A szolgáltatások nyújtásának sokszor hierarchikusan szabályozott rendje van, ami a goffmani értelemben vett „totális intézmény” jegyeit hordozza magán (VERDES 2009).

A szélesebb értelemben vett társadalmi integráció elé gördít akadályokat az is, hogy munkára gyakran csak az intézményen belüli foglalkoztatásban van lehetőség. A munka pedig – a kapcsolatok mellett – Castel szerint a társadalmi integráció egyik fontos dimenziója (CASTEL 2001).

„K: Munkára milyen lehetőségek vannak?

V: Foglalkoztatás keretében, ugye, járnak itt az intézményben a konyhára dolgozni, a mosodába, terápiás munkára. Foglalkoztató helyiségeink vannak, kézműveskedünk...”. (intézményvezető, ápoló-gondozó otthon)

A társas kapcsolatok kialakítása gyakran hasonló kötöttségeknek, akadályoknak kitett. Bár alakulnak ki párok az intézményekben, de sokszor a kapcsolat teljes kibontakoztatására nincs lehetőség.

„Ami így szabály, és kiemelném, ez inkább egy ilyen íratlan szabály, de a nagyon szoros testi érintkezést mi nem támogatjuk a klubban.” (segítő, nappali intézmény)

Azt mondhatjuk, hogy az intézmények ezt az igényt is kielégítik, hiszen bennük többnyire fogyatékos emberek bizonyos szinten homogén csoportjai alakulnak ki.

Mind a fogyatékos személyek mind a családtagjaik felől gyakorta megnevezésre kerül a munka, az elfoglaltság biztosítása, és ehhez kapcsolódva a változottság igénye.

„V: Már otthon nem szerettem lenni.

K: És miért nem szeretett?

V: Háát... unalmas. Nem tudom úgy feltalálni magam, mint több embereknél. Meg ezek a különböző munkák, minden...” (45 éves, enyhe fokban értelmi fogyatékos nő, ápoló-gondozó célú lakóotthon)

Ennek az elvárásnak a megvalósulása már korlátozottabbnak mutatkozott, hiszen az intézményekben kialakuló szabályozott hierarchikus rend miatt a változottság sokszor nehezen beiktatható. Az intézeti élet rutinja pedig sokszor a személyre szabott ellátást sem teszi lehetővé, és sokszor még a hétköznapi életben sincs lehetőségük a lakóknak a választásra (KOZMA 2008). A foglalkoztatás esetében pedig gyakran találkozhatunk a látszatomunkák világával.

A szülők részéről gyakran tematizálódik ugyan az elfogadás iránti igény, de úgy gondolják, hogy egy eleve befogadó közeg tudná igazán integrálni a gyermekeket, ami azonban nem áll rendelkezésre. Az eddigi interjúk alapján így szinte csak a fogyatékos személy felől artikulálódik a társadalmi integráció és az önálló élet igénye, aminek a gyakorlati megvalósulása nagyon alacsony szintűnek tekinthető.

„Hát, mondjuk, úgy élnék, úgy szeretnék élni, ha majd leszek annyira önálló, hogy a segítők bejárnának hozzám a saját otthonomba, mondjuk itt a faluban, és akkor meg tudnám velük beszélni a fontosabb ügyeket. De hát végül is meg tudok főzni egyedül is, csak féltenek, ami meg jogos...” (39 éves, enyhe fokban értelmi fogyatékos nő, rehabilitációs célú lakóotthoni ellátás)

Az intézményrendszer teremtette korlátok

A jelzett igények teljesülésének vonatkozásában érdekes megnézni, hogy az intézményrendszer milyen korlátokkal küzd, vagy sokszor maga milyen korlátokat állít a fogyatékos személyek, családtagjaik, és a velük foglalkozó szakemberek elé. Egy ilyen korlátot teremt az élehető étellel szemben a túlzott pazarlás, az olyan

anyagi kötelezettségek az intézmények felé, amelyekre valójában nem is biztos, hogy szükség van, és ezek mellett a mindennapi megélhetés is kérdéses.

„Nem beszélünk már itt se esélyegyenlőségről, se semmiről, ha még WC-papírra sincs pénze az intézménynek, közbe meg, izé... több millió forintot költünk olyan akadálymentes korlátra, ami, amit... tulajdonképpen nekünk tökre megtenné a száz-ezer forintos korlát is, de enni nincs pénz. Kell csinálnunk információs pultot, több százezer forintért, igaz, nem fog benne ülni soha az életben senki se, de csinálj. Tehát mi értelme? Semmi. Nem látom. Tehát átestünk a ló túloldalára.” (intézményvezető, ápoló-gondozó intézmény)

A törvényi akadályok nemritkán vezethetnek oda, hogy az intézményeknek át kell hágniuk a szabályokat, hogy a mindennapok zökkenőmentesen telhessenek.

„Karcosika dolgozik három hetet, majd jön az anyukája, és azt mondja, hogy hát hazaviszem a Karcosikát. Hová? Hát ez egy általános gondozást nyújtó intézmény, bármikor hazavihetem a gyerekeimet. Hát, ne haragudj, munkaszerződése van. Hát, te ne haragudj, ti kötöttétek velem a munkaszerződést, én viszont haza akarom vinni, mert szegény beteg, súlyos fogyatékos, én öreg vagyok, holnapután meghalok, és szeretnék vele tölteni két órát. Hát jó... hát akkor vidd haza. Hazaviszi. Karcosika elment, nem dolgozik itt nálam. Viszont nincsen szabadsága. Most akkor mit csinálunk? Jó, hát ameddig van szabadsága, kiírjuk neki azt a 25 nap szabadságot, és utána mi van? És akkor hazudhunk. Hát itt volt, láttátok. Itt volt Karcosika, még szerencse, hogy vakok vagytok, de itt volt. Vagy hazudunk, hogy hát igen, itt volt.” (intézményvezető, ápoló-gondozó otthon)

A túlzott adminisztráció is egy olyan terhet jelent sokszor, amely jelentős időt és energiát vesz el a munkatársaktól, amit pedig a lakókkal/klubtagokkal való foglalkozásra lehetne fordítani.

„Hihetetlenül felszaporodott az utóbbi években az adminisztráció, tehát elképesztő mennyiségű adminisztráció van. A dolgozóknak a koordinálása, az új klubtagok felvétele, az étkeztetéssel kapcsolatos szervezés, különféle beszámolók, tervek elkészítése, pályázatok figyelése, írása, levezetése, elszámolása. Akkor emellett a kapcsolattartás, törvényi háttér naprakész ismerete. Nagyon, nagyon sok, és nagyon széles rétű, és mondom, az adminisztráció szempontjából egyre több. Emellett még jó lenne a napi foglalkozásokban is jelen lenni, sajnos ez az, ami leginkább háttérbe szorul a mindennapokban.” (klubvezető, nappali intézmény)

Gyakran idéz elő a jogszabályi környezet dilemmákat, választásra kényszerítve az intézményeket, amely mindig valamilyen hátrányt idéz elő.

„Hát, azt hiszem 2007 óta nyűglődünk rajta, hogy a foglalkoztatási jogszabályokat hogyan tudjuk beleilleszteni, de jelen pillanatban ott tartunk, hogy nem kértük meg a foglalkoztatási engedélyt... Oda akartam kilyukadni, hogy ha munkafoglalkozásnak..., jelenleg úgy szól a jogszabály, hogy nem alkalmazhatsz annyi gondozót. Tehát ami ott plusz, az itt azonnal mínusz. És ez nem működik, ezt nem tudjuk bevállalni, ennyi. Nincs rá forrás.” (intézményvezető, nappali intézmény)

További korlátot jelenthet a gyakran merev intézeti környezet, amely által egy hierarchikusan szabályozott rend és rutinszerűvé váló tevékenységek lehatárolta, sajátos norma- és értékvilág alakul ki, akár egy kis önálló állam az államban. Mindez pedig nem kedvez sem a változatos és az egyéni igényeket kielégíteni képes tevékenységeknek, sem a társadalmi integrációnak. Több intézményben találtunk így jellemezhető, kis zárt világokat, amihez aztán a lakók többsége szocializálódik, és akár a hospitalizáció jelensége is kialakulhat. Mindez pedig egy olyan korlátot képez, ami miatt a lakók, még ha lenne is lehetőségük az intézményből való kikerülésre, nagyon nehezen tudnának eligazodni a többségi társadalom ismeretlen világában.

Azzal szemben pedig, hogy a fogyatékos személyek és családtagjaik az igényeiknek megfelelő intézményt találjanak, akadályként lép fel az intézményválasztás korlátozott volta, amelyet több tényező határoz meg. A fogyatékoság típusa eleve behatárolja, hogy milyen intézmények közül választhatnak, mindehhez pedig a lakóhelyi kondíciók is társulnak, és természetesen az anyagi erőforrások is szűkítik az alternatívák körét. Ezt fokozza az információhiány, amely a vidéki környezetben még erőteljesebb, és mindezen korlátokat tetőzi sokszor a többségi társadalom hozzáállása, ami nem tekinthető befogadónak.

Kirajzolódó életutak

Eddig felvett és feldolgozott interjúink alapján két fő életút-típust, illetve a másodikon belül további két alesetet különíthettünk el egymástól.

1. Az első típusba olyan állami gondozott személyek életútjait sorolhattuk, akik már kisgyermekkorukban bekerültek az intézményrendszerbe, általában speciális gyermekotthonba, majd speciális iskolába és diákotthonba. Innen az út interjúalanyainknál felkészítő otthonba vezetett, ahol megpróbálták őket a továbblépésre, az önálló életre felkészíteni. Innen aztán két elágazás nyílik: bizonyos esetekben felsejlik a jövőben az önálló élet bizonyos fokú lehetősége, azonban ehhez még több tényező sikeres együttállására van szükség. A másik eset az, amikor a személy visszakerül a nagy intézmények világába, elakad valahol az úton, és innen akár élete végéig általában egy

ápoló-gondozó otthonban kell töltenie a mindennapjait, korlátozott lehetőségek között, az intézményi keretekhez alkalmazkodva, akár hospitalizálódva.

2. A második típusba tartozó életutaknál a fogyatékos személyek gyermekkorukban családban élnek. Az első eset az, amikor a család jelentette támasz az életút valamelyik pontján, valamilyen okból megszűnik. Ebben a kényszerhelyzetben általában egy átmeneti otthonba kerülnek be, és azt lehet mondani, hogy innen aztán egyenes út vezet az ápoló-gondozó intézmények világába. (Erre az útra lépnek rá persze azok is, akik közvetlenül kerülnek a nagy létszámú bentlakásos intézményekbe: a család fennmarad ugyan, de az intézményes elhelyezés mellett dönt.) A második esetben a családnak a felnőttkorban is fennmaradó erős támaszát láthatjuk, a családtagok minden erejükkel azon vannak, hogy kiaknázzák a lehetőségeket és a lehető legjobb alternatívát találják meg. Ezek az alternatívák – a családban maradás és ezzel párhuzamosan valamilyen nappali ellátási forma igénybe vétele mellett – általában kisebb lakóotthonok, ahonnan gyakran haza lehet járni, és erős maradhat a kapcsolat a családdal. Az önállóságot korlátozó lehetőségek persze itt is megjelenhetnek, jellemző lehet a családban betöltött „örök gyerek”-szerep.

Intézménytípusok

Megpróbáltuk az intézményeket metafora-szerűen leírni, és típusokba sorolni. Hangsúlyozzuk, hogy ezek szintén még csak az eddig vizsgált esetekre vonatkoznak, és kíváncsian várjuk, hogy a később vizsgált intézményekben is megjelennek-e ezek a típusok, vagy rajzolódnak-e ki újak.

1. „Gondoskodó védőburok”

Erre az intézménytípusra az a jellemző, hogy túlságosan is óvni próbálják a lakókat, és kiszolgálják őket minden tekintetben. Az interjúalanyok ebben az esetben jól szocializálódnak ehhez a környezethez.

„Pár éve még önállóbbak voltak, azt kell, hogy mondjam, szerintem elkényelmesedtek, és ez a mi hibánk is, mert annyira akartunk segíteni.” (segítő, rehabilitációs célú lakóotthon)

2. „A meghosszabbított iskola”

Ez a típus a nappali intézmények világát jelenti, ahol gyakran a családtagok egyfajta iskolával azonosítják az intézményt, és itt a napi rendszeresség biztosítása a fő szempont.

„Mióta van célja, hogy egy rendszeresség is van ebben az életében, úgymond. Hogy, ugye, reggel fölkel, elmegy oda, X ideig ott van, hazajön. Ugyanúgy megcsinálja itthon is a dolgát egy kis pihenés után. Úgyhogy ez olyan, mint ha más iskolába, munkába jár. Ez neki, egy ilyen napi rendszerességgel, egy jó dolog szerintem.” (családban élő, nappali ellátásban részesülő, középsúlyos fokban értelmi fogyatékos fiatal testvére)

3. „Kényszerszállás”

Ezekben az esetekben egyértelműen azt láttuk, hogy noha az interjúalanyok nem megfelelő a környezet, többszörös korlátja van annak, hogy kikerüljön ebből az intézménytípusból.

„Reális helyzet az, hogy egy értelmi fogyatékos otthonban fog egyszer meghalni, ez a reális, ez a nagy magyar valóság. Tehát, nyilván, mert hogy van egy X kerete. Tehát, hogy egy véglegesen, amit mondtam, nyilván van a (...) intézmény, át kell gondolnunk, hogy akkor hova tovább. De meg vagyunk szorítva anyagilag, én szeretném azt hinni, hogy a (...) intézmény szeretné őt annyira, hogy ott tartja, de annak az a feltétele, hogy dolgozhat. Meg, ha dolgozik, ugyan abból lesz egy kis pénzünk, aminél rögtön megemelik a térítési díjat az állami szektorban is, tehát ez a 22-es csapdája... Tehát, nyilván, hogy az A-nak, ha valaha az életben, és akkor megint a területi illetékesség a főváros, tehát átgondoltam, hogy fővárosi otthon hol van olyan, ahol ma, mondjuk, egy kitagolási rendszerben hajlandók ebbe a buliba belegondolni.” (hivatásos gondnok)

4. „Az élet iskolája”

Ebben az intézménytípusban azonos szinten jelenik meg a szükséges segítségnyújtás, illetve az önálló életre nevelés, ahonnan valóban lehet esély az önállóbb életbe való kikerülésre.

„Ami még nagyon tetszett benne, ez az önálló életre nevelés koncepció, ami, ugye, az, hogy nem kiszolgálják őket egész nap, hanem ott van a felügyelet, de ők csinálnak mindenfélét. Olyan, hogy valóban az önálló életüket élik, nyilván hogy ha valami segítségre szorulnak, ott a segítség és megkapják, de mégis nekik kell adott esetben elvégezni.” (testvér, egyben gondnok)

A társadalmi integráció keretei

Összegezve eddigi eredményeinket, azt lehet mondani a felnőtt értelmi fogyatékos emberek társadalmi integrációját illetően, hogy ez az integráció ma többnyire csak a kisebb közösségek (család, kislétszámú és településbe integrált intézmény) keretei között valósul meg. A társadalom teljes értékű, felnőtt, integrált körülmények között élő tagjaivá válást illetően számos hiányosság tapasztalható, és a releváns dimenziókban egyértelmű lemaradást észlelhetünk.

A munkavállalás tekintetében elmondható, hogy a legtöbb esetben, ha van is munkahelye az adott személynek, a foglalkoztatás a legtöbb esetben védett környezetben valósul meg, ami nem járul hozzá a munkaerő-piaci integrációhoz. A párkapcsolatok terén – miközben a házasság ma már nem feltétlenül tekinthető a felnőtt lét kritériumának – a választás lehetősége is sokszor korlátozott, s ha van is párkapcsolat, az gyakran nem teljesezhet ki. Ha pedig a döntések dimenzióját nézzük meg, elmondható, hogy sok esetben itt még törvényi szinten is akadályokba ütközünk, például a gondnokság intézményének fennmaradásával. A többségi társadalommal való kapcsolatteremtés sokszor rendkívül korlátozott, ami az exklúziót erősíti. Miközben tehát az értékek szintjén régóta megjelenik az integráció elve és igénye, a gyakorlatban többnyire egyértelmű lemaradást láthatunk ehhez képest, amelynek a háttérében leginkább a fennálló intézményrendszer teremtette korlátok állnak.

IRODALOM

- ATKINSON, D.–WALMSLEY, J. (1999): Using autobiographical approaches with people with learning difficulties. *Disability & Society*, 14. 2. 203–216.
- BABBIE, E. (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi, Budapest.
- BÁNFALVY Cs. (1998): Az intézetekben élő felnőtt értelmi fogyatékosok életminősége és a kitagolás aktualitása. In: ZÁSZKALICZKY P. (szerk.): *A függőségtől az autonómiáig. Helyzetértékelés és jövőkép a kiscsoportos lakóotthonokról*. Kéznevelési Alapítvány, Budapest. 177–190.
- BASS L. (szerk.) (2004): *Jelentés a súlyosan-halmazottan fogyatékos embereket nevelő családok életkörülményeiről*. Kéznevelési Alapítvány, Budapest.
- BASS L. (szerk.) (2008): *Amit tudunk és amit nem... az értelmi fogyatékos emberek helyzetéről Magyarországon*. Kéznevelési Alapítvány, Budapest.
- DEMETER M. (1998): A tartós bentlakást biztosító állami (önkormányzati) fenntartású intézetek és a bennük élő értelmi fogyatékos felnőttek jellemzői – különös tekintettel az eddigi és a folyamatban lévő kitagolási kezdeményezésekre. In: ZÁSZKALICZKY P. (szerk.): *A függőségtől az autonómiáig. Helyzetértékelés és jövőkép a kiscsoportos lakóotthonokról*. Kéznevelési Alapítvány, Budapest. 99–127.
- CAMBRIDGE, P.–FORRESTER-JONES, R. (2003): Using individualised communication for interviewing people with intellectual disability: a case study of user-centred research. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28. 1. 5–23.
- CASTEL, R. (1993): A nélkülözéstől a kivetettségig – a „kiilleszkedés” pokoljárása. *Esély*, 5. 3. 3–23.
- KISANTAL T. (2003): Történettudomány és történetírás. In: Uő. (szerk.): *Tudomány és művészet között*. L'Harmattan, Budapest. 7–36.

- KOZMA Á. (2008): Az intézetben élő értelmi fogyatékos emberek helyzete. In: BASS L. (szerk.): *Amit tudunk és amit nem... az értelmi fogyatékos emberek helyzetéről Magyarországon*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest. 157–177.
- MANSELL, J.–BEADLE-BROWN, J.–CLEGG, S. (2004): The situation of large residential institutions in Europe. In: FREYHOFF, G.–PARKER, C.–COUE, M.–GREIG, N. (eds): *Included in society. Results and recommendations of the European Research Initiative on Community-Based Residential Alternatives for Disabled People*. Inclusive Europe, Brussels. 28–56.
- MARTON K.–KÖNCZEI GY. (2009): Új kutatási irányzatok a fogyatékos tudományban. *Fogyatékoság és társadalom*, 1. 1. 5–12.
- MESTER D.–MÉSZÁROS Z.–MÓD P. (2010): A „Kutatás a fogyatékos személyek ápoló-gondozó otthoni ellátásának fejlesztésére” felmérés összegzése. Kézirat. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet feldolgozása alapján. Budapest.
- PREGLAU, M. (2002): „A posztmodern szociológia”. In: HIDY P. (szerk.): *Művelődésszociológia*. ZSKF, Budapest. 39–60.
- VERDES T. (2009): „A ház az intézet tulajdona”. A totális intézmények lebontásáról, humanizálásáról és modernizálásáról. *Esély*, 21. 4. 92–114.
- VERDES T.–TÓTH M. (2010): *A per tárgya. Gondnokság alá helyezett személyek társadalmi kirekesztésének mozgásformái a rendszerváltás utáni Magyarországon*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- VERDES T.–SCHARLE Á.–VÁRADI B. (2011): Intézet helyett. A fogyatékos személyeket támogató szociálpolitika megújításának lehetséges irányairól. *Esély*, 23. 4. 3–34.

Jogszabályok

1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról.
- 1/2000. (I. 7.) SzCsM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésük feltételeiről
- 1257/2011 (7.21.) Kormányhatározat a fogyatékos személyek számára ápolást-gondozást nyújtó szociális intézményi férőhelyek kiváltásának stratégiájáról és végrehajtásával kapcsolatos kormányzati feladatokról

KOVÁCS KLÁRA – BARTA SZILVIA

A HALLGATÓI JÓL-LÉT DIMENZIÓINAK ÖSSZEFÜGGÉSEI

BEVEZETÉS

A WHO egészségdefiníciója szerint az egészség az egyén testi, lelki és szociális jólétét, nem pedig csupán a betegség hiányát jelenti. E korszakalkotó paradigmaváltás követően kezdődött meg annak vizsgálata, hogy milyen tényezők befolyásolják az egészség mint az élet talán legértékesebb részének megőrzését, fejlesztését, ezáltal az emberi élet és boldogság kiteljesedését. A definíció legnagyobb újszerűségét a komplex megközelítés jelentette: az egészséges élethez elengedhetetlen az egyén fizikai, mentális és szociális jól-léte. Egyik sem létezik a másik nélkül, s mindhárom szoros kapcsolatban van egymással: ha az egyik jól-lét szintje csökken, nagy valószínűséggel a másik kettő is csökkenni fog. Az egészség e három alappillére közötti az egyensúly megőrzése lehet a kulcs egy boldog, kiegyensúlyozott, elégedett élethez. Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy az egyén jól-létéhez elengedhetetlen az, hogy mind fizikailag, mind mentálisan egészséges legyen, illetve kiegyensúlyozott társas kapcsolatokkal rendelkezzen.

Dolgozatunkban egy speciális csoport, a Partiumban¹ élő, felsőoktatásban résztvevő hallgatók jól-létének társadalmi tényezőit kívánjuk megvizsgálni. A hallgatók szociális jól-létének meghatározásához, illetve szociális jól-lét típusok létrehozásához figyelembe vettük az egyének szocio-kulturális háttérét (szülők iskolázottsága, foglalkozása, munkaerő-piaci aktivitás, lakóhely stb.), és bizonyos szubjektív tényezőket (barátok száma, oktatókhoz, családhoz fűződő viszony, kapcsolati tőke stb.). Arra kerestük a választ, hogy (1) milyen hallgatói szociális jól-lét típusokat különböztethetünk meg a régióban élő egyetemisták/főiskolások körében, (2) milyen társadalmi tényezők dominálnak egy-egy típusban, illetve (3) milyen különbségeket fedezhetünk fel a csoportok között a különböző értékekhez,

.....
¹ „A Partium olyan határközi térség, amely még nincs formalizálva, de már kimutatható. A térség két magyarországi és három romániai megyét, valamint hét ukrainai járást foglal magában. Elnevezése történeti utalásokat hordoz és a köznyelvben is használatos, bár politikai elismerést nem nyert” (KOZMA, 2005: 30).

normákhoz fűződő viszonyukat tekintve. Kutatásunk jelentősége abban rejlik, hogy megismerhetjük azokat a tényezőket, amelyek segítik a hallgatókat mint speciális társadalmi csoport tagjait egy teljesebb, boldogabb élet- és világ(szemlélet) kialakításában a diákévek alatt. Megkeressük azokat a forrásokat, amelyek egy hátrányos helyzetű régió hátrányos helyzetű hallgatóinak felemelkedést nyújthatnak.

Elemzésünkhöz a TERD² kutatás keretében lebonyolított kérdőíves felmérésből származó adatbázist használtuk fel. A kérdőívet 1361 BA/BSc hallgató töltötte ki a Partium történelmi régió magyar tannyelvű felsőoktatási intézményeiben 2008 tavaszán. Az elemzés a svéd életminőség-vizsgálatok (melynek részét képezi a jól-lét vizsgálata is) módszertanára épül (BUKODI 2001). Az eredeti, általános társadalmi jelzőszámok 11 dimenziót ötvöznek, melyeket szükségszerűen adaptáltunk az általunk vizsgált speciális populációhoz.

OBJEKTÍV JÓLÉT ÉS SZUBJEKTÍV JÓL-LÉT

A fogalmi tisztázás érdekében a jól-lét (wellbeing) fogalmát meg kell különböztetnünk a jólét fogalmától (welfare). Ez utóbbi kifejezés mintegy négyszáz éves múltra tekint vissza, a boldogságot és boldogulást jelentette az egyén élete során. Az utóbbi évtizedekben azonban a jól-lét értelmezése ókori – Arisztotelészhez, vagy éppen Buddhához – visszanyúló gyökerei kerültek előtérbe. Eszerint a jól-lét nem más, mint jól és elégedetten élni, egy olyan életben, amelyben az emberi boldogság alapját az álmok, és kitűzött célok elérése jelenti (GOUGH–MCGREGOR 2007). Az arisztotelészi koncepció jelöli a boldogság harmadik, legfelsőbb szintjét, amelynek lényege az értelmes élet, az élet értelmének keresése. Ez a valódi boldogság, amely nem egy élmény (mint az első szint), sem nem egy állapot (mint a második szint), hanem egy aktivitás: az egyén abban leli örömét, hogy aktívan tesz a boldogságért (KOPP–MARTOS 2011).

Gough és McGregor (2007) szerint a jól-lét egy gyűjtőfogalom, amely felöleli a jól-lét objektív és szubjektív oldalát. Gasper (2007, idézi TIWARI 2009) szerint a kettő között a legnagyobb különbség, hogy az objektív jól-lét leginkább az egyéni élet érzelmentes összetevőit tartalmazza, a szubjektív pedig az érzelmi attribútumait: mindazokat az érzéseket, amelyekkel az egyén értékeli saját jól-létét, állapotát, körülményeit. Az objektív jól-lét tehát azok az objektív körülmények, források, lehetőségek (input), amelyek körülveszik az egyént, a szubjektív jól-lét pedig saját helyzetének értelmezése és értékelése (output) (TIWARI 2009).

.....
² OTKA T-69160 TERD (A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban) kutatás, 2007–2010 (Kutatásvezető: Kozma Tamás).

Newton (2007) szerint a jól-lét kutatása egy holisztikus perspektívából segít megérteni az emberi életet. A jól-lét tartalmazza az egyén anyagi (objektív), kognitív (szubjektív) és kapcsolati körülményeit. Összességében az egyéni jól-létet (1) azok a források alkotják, amelyeket szeretne megszerezni, (2) azok a szükségletek és célok, amelyekkel élete során találkozhat, és (3) az elért eredmények szubjektív értékelése alkotják.

Bár az objektív és szubjektív jól-lét szoros kapcsolatban áll egymással, a kettő nem választható el egymástól, mégis egyes kutatási eredmények azt mutatják, hogy a gazdasági fejlődéssel járó életszínvonal-emelkedés nem mindig hozza magával az életminőség javulását, a jól-lét és boldogság növekedését. Ebből kiindulva fogalmazták újra a társadalom céljait Nyugat-Európában és az USA-ban. Ennek lényege, hogy a fejlődés céljának nem mindenáron a gazdasági növekedésnek kell lenni, hanem az az emberek életminőségének, jól-létének javításában mutatkozik meg (KOPP–MARTOS 2011).

Összességében elmondhatjuk, hogy öt dimenzió vizsgálatának segítségével kaphatunk egy komplex, teljes képet az egyén jól-létéről. Masters modelljében a tanulói jól-lét a mentális, fizikai, társas, spirituális és emocionális jól-lét dimenzióiból épül fel. A modellt Masters a diákok jól-léti dimenzióinak vizsgálatára hozta létre hangsúlyozva, hogy az iskola nemcsak a tanulók tudását, ismereteit hivatott bővíteni, hanem létfontosságú szerepe van a szociális-emocionális fejlődésében, illetve a másokhoz, civil intézményekhez kapcsolódó attitűdök és értékek fejlesztésében. A diákok fejlődése csak akkor valósulhat meg teljes mértékben, ha mind az öt területen, kiegyensúlyozottan fejlődik (MASTERS 2004). A diákok életmódja, világszemlélete, élményeik és tapasztalataik, eltérő életformájuknak köszönhetően eltér a felnőttektől, éppen ezért egy sajátos jól-lét típussal bírnak.

Értelmezésünkben a hallgatói jól-létet mindazok a társadalmi, kulturális és egyéni körülmények, lehetőségek, közösségekhez fűződő viszonyok, társas kapcsolatok mennyisége és minősége határozza meg, amelyekkel rendelkezik vagy rendelkezhet egy egyetemista/főiskolás és befolyásolják az egyén társadalomban elfoglalt helyét, továbbá az ezekkel való elégedettség mértékét.

A HALLGATÓK ÉRTÉKEKHEZ, NORMÁKHOZ FŰZŐDŐ VISZONYA

Skrabski és munkatársai (2004) a koherenciát a lelki és testi egészség – ezáltal jól-lét – lapvető meghatározójának tekintik a magyar társadalomban. A koherencia nem más, mint az élet értelmébe vetett hit, hogy az egyénnek van helye és feladata a társadalomban, a világban, hogy a velünk történetek mind okkal történnek

meg, s az események nagy valószínűséggel befolyásolhatók. A koherencia magába foglalja a problémákkal való megküzdés képességét, de ezen túlmenően egy biztonságot is jelent, hogy vannak olyan személyek, potenciálok, lehetőségek, amelyek segítségével sikerül megbirkózni a nehézségekkel. Éppen ezért komoly jelentőséget tulajdonít a társadalmi tőkének.

Kopp és Martos (2011) szintén a társadalmi tőke szerepét hangsúlyozza a társas jól-lét szempontjából. A társadalmi tőke, azaz a bizalmon és együttműködésen alapuló emberi/közösségi viszonyok az emberi jól-lét, boldogság egyik legfontosabb alappillérei. A társadalmi tőkét egy közösség jellemzőjének tekintik, amellyel a különböző közösségek eltérő mértékben rendelkeznek. Ugyanakkor az egyén szintjén is mérhető: leggyakrabban a másokba vetett bizalom mértékével, de fontos információval szolgálhat az is, hogy az egyének mennyire tartják saját magukat megbízhatónak. Kutatások bizonyították, hogy a társadalmi intézményekben vetett bizalom jobb egészségi állapottal jár együtt, ugyanakkor a bizalmatlanság rendkívül rossz lelki egészséget eredményezhet (KOPP–MARTOS 2011).

Hazánkban a politikai intézményrendszerbe vetett bizalom a rendszerváltás után folyamatosan csökkent. Szabó (2000) szerint a rendszerváltás után a magyarok politikához és az új, többpártrendszerű demokratikus berendezkedéshez fűződő viszonyát alapvetően a bizalmatlanság légköre, a negatív politizálási stílus és a konfrontatív politikai viszonyrendszer jellemezte, amelynek véleménye szerint, a magyar társadalom politikai hagyományainak következménye. Alig találhatunk példát politikai szövetségek létrejöttére, s olyan politikai bizalomra, amellyel a politikusok ne éltek volna vissza. A játékszabályokat a közmegegyezés helyett a politikai hitek és érzelmek szentesítették, s azokban a ritka esetekben, amikor sikerült elérni a közmegegyezést, épp azok szegték meg elsőként a játékszabályokat, akik ezek betartásáért feleltek (SZABÓ 2000).

A fenti megállapításokat érdemes a jövő értelmisége, a felsőoktatási intézmények hallgatóinak szempontjából is elemzés tárgyává tenni. A CHERD keretei között, illetve partnerei által végzett kutatások során számos aspektusból megvizsgálták a Partium felsőoktatási intézményeiben tanuló hallgatók társadalmi, praktikus és általános értékekhez, illetve tanulmányi normákhoz fűződő viszonyát.³

Kovács és Varga (2010) értékek mentén négy hallgatói típust azonosított: tradicionális-nemzeti, individuális, posztmaterális és materiális értékeket preferáló hallgatótípust. Az eredmények szerint a nők számára fontosabbak az individuális és posztmaterális értékek férfítársaikhoz viszonyítva, míg a férfiak a nőknél fontosabbnak tartják a materiális értékeket. A vallásosság mentén is különbség volt

.....
³ Praktikus értékekről lásd FÓNAI–ZOLNAI–KISS 2005; KÓRÓDI 2006, 2007; FÉNYES 2010, általános értékekről lásd PACSUTA 2006; DUSA–SÓRÉS 2010; BOCSI 2010, illetve tanulmányi normákról lásd még PUSZTAI 2011.

Az értékekhez és normákhoz fűződő viszonyt több kérdésblokk segítségével igyekeztünk feltérképezni a felmérés során. A társadalmi értékeket egyrészt egy bizalomskála, másrészt az általános értékpreferenciákat mérő skálával vizsgáltuk meg. Az előbbihez olyan kérdések tartoztak, hogy mennyire bízunk a válaszadó bizonyos politikai, tudományos és egyetemi intézményekben/személyekben, mint pl. a kormányban, parlamentben, MTA-ban, dékánban vagy kari HÖK-ben stb. Az általános értékek esetében olyan tényezők fontosságára kérdeztünk rá, mint pl. boldogság, szerelem, hatalom, pénz, műveltség stb. Az akadémiai normák esetében azt vizsgáltuk meg, hogyan viszonyulnak olyan normaszegő viselkedésekhez a hallgatók, mint pl. plagizálás, puskázás, kizárólag a magas ösztöndíjért történő tanulás, diploma pénzért való megvásárlása stb. A praktikus értékekhez fűződő viszony feltérképezéséhez azt kérdeztük meg a hallgatóktól, hogy mennyire fontosak egyes értékek a sikeres munkavégzéshez a leendő munkahelyen (érdekes, társadalmilag hasznos, nem megerőltető munka, jó hangulatú munkahely, barátságos kollégák stb.). Ezek közül azok az értékek, normák kerültek be az elemzésbe, amelyek esetében szignifikáns különbség mutatkozott a különböző hallgatói jól-lét csoportok között. Az elemzés során azt vizsgáltuk, hogy az átlag feletti dimenziókban (az átlagnál inkább fontosabbnak vélt értékek és elfogadottabb normák eseteiben) milyen különbségek adódtak az egyes hallgatói jól-lét csoportok között.⁴

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A fent leírt dimenziók mentén 145 változót emeltünk be az elemzésbe, ezekből faktoranalízis segítségével 24 faktort hoztunk létre, majd klaszterelemzés segítségével 5 hallgatói jól-lét típust különböztettünk meg. A kapott klaszterértékek segítségével azt tudtuk mérni, hogy az egyes jól-lét dimenziókhoz rendelt faktorok milyen csoportokat alakítanak ki a megkérdezett hallgatók között, valamint

.....
⁴ „Az elemzés a »Harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra« (TERD) nevű kutatáson alapul. A minta Ukrajna, Románia és Magyarország határmenti régióját foglalja magában. A lekérdezés és az adatbevitel 2008 folyamán zajlott a régió magyar nyelvű felsőoktatási intézményeiben. A minta alapsokaságát a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, a nagyváradi székhelyű Partiumi Keresztény Egyetem, a Nagyváradi Állami Egyetem, a Babes – Bolyai Tudomány Egyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói alkották. A vizsgálat első szakaszában (2008 ősz) a célpopulációt a harmadéves (végzős) BA és BSc képzésben résztvevő hallgatók alkották. A minta karonként reprezentatív, az összes karról létszámarányosan kerültek lekérdezésre a hallgatók. A mintavétel csoportos lekérdezés keretében zajlott, véletlenszerűen szemináriumi csoportok kerültek teljes körűen lekérdezésre. Az alapsokaság N=3902 fő, minta elemszáma 1361 fő, mely a célpopuláció 35%-át tette ki” (BARTA 2011).

azt is meg tudtuk vizsgálni, hogy az egyes társadalmi tényezők milyen mértékben játszanak szerepet az egyes csoportok létrejöttében, s a másik csoporttól való elkülönülésben. Az egyes jól-lét faktorok mentén azonosítottunk egy keresztény értékrenddel bíró, protestáns etikai beállítódású, lelki jól-léttel jellemezhető csoportot (a minta 19,9%-a); egy magas szellemi jól-létű, első generációs értelmiségi, igen aktív típust (a minta 8,6%-a); egy abszolút magas szociális jól-léttel jellemezhető, felső-középosztálybeli, magas társadalmi megbecsültségű csoportot (a minta 23,4%-a); egy mérsékeltebb anyagi és társas jól-léttel bíró, disszonáns típust (a minta 27,6%-a); valamint egy alacsony anyagi jól-léttel és gyenge szülői kötődéssel, ám erős párkapcsolati kötődéssel jellemezhető hallgatótípust (a minta 20,5%-a). Ebből is jól látszik, hogy a hallgatók nem tekinthetők egységes csoportnak jól-létüket tekintve (sem). Az elemzésünkéből világossá vált, hogy az első csoport esetében a vallásosság az egyik legmeghatározóbb társadalmi tényező, a második csoportban a szülők iskolai végzettsége és a szabadidős tevékenységek végzésének módja, a harmadik csoportban az anyagi státusz és társadalmi tőke, a negyediknél a társas kapcsolatok megléte (vagy éppen hiánya), az ötödiknél pedig a mérsékelt anyagi helyzet és a családi körülmények (leginkább párkapcsolat megléte vagy hiánya) működött determinatív faktorként.

A hallgatótípusok érték-, illetve normapreferenciáinak vizsgálatakor kizárólag a szignifikánsan eltérő, átlagon felüli dimenziókkal dolgoztunk. Az elemzésnél a Veroszta-féle (2010) felsőoktatási értéktipológiához hasonlóan a társadalmi, akadémiai, illetve praktikus érték-, illetve norma dimenziókat alkalmaztuk. A társadalmi értékek vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy a magas társas jól-léttel jellemezhető csoport főként a posztmaterális értékeket részesíti előnyben, úgy mint az érdekes élet vagy a fantázia. Ezzel szemben és jól értelmezhetően a lelki jól-léttel jellemzett hallgatótípusnál a tradicionális értékek (haza, szabadság, műveltség) elfogadása jelent meg átlagon felül. A magas szellemi jól-létű típusnál az egyetemi, illetve a tudományos testületekbe vetett bizalom, illetve a fantázia fontossága emelkedett ki. A disszonáns csoport, amelynél a meglévő anyagi javak és az azokkal való elégedettség fordítottan arányos, fokozott értékvesztett állapot mutatkozott. Az értékvesztés azonban bizalomhiányos állapottal társult az alacsony jól-létű csoport esetében.

Az akadémiai normák vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy a magas szellemi jól-létű hallgatói csoport esetében értelemszerűen a kötelező, illetve az ajánlott olvasmányok tanulmányozása a leginkább elfogadott, s náluk a magasabb ösztöndíj elnyeréséért folytatott tanulás a legkevésbé követendőnek tartott norma. Hasonló jegyeket mutatott a magas társas jól-létű csoport is, melyet azzal igyekszünk magyarázni, hogy a felsőoktatási intézményekben folytatott tanulmányi munka normái egyfajta közösség-összetartó erővel bír(hat)nak. A disszonáns típusnál jelent meg a kizárólag a magasabb ösztöndíjért történő tanulás, melyet

az anyagi helyzet kompenzálására irányuló attitűdként értelmeztünk. Az alacsony jól-léttel jellemezhető típus esetében fokozott normatudas viszonyulást fedeztünk fel, amelyet a felsőfokú tanulmányok által jelentett társadalmi mobilitás lehetőségével igyekeztünk magyarázni. Érdekes módon a puszkázás átlagon felüli elfogadottsága a magas lelki jól-léttel leírható típusban mutatkozott meg.

A praktikus, a jövőbeni munkavégzéssel kapcsolatos értékek vizsgálata a következő eredményekkel zárult. A magas társas jól-léttel leírható csoport főként a Gates-i munkaparadigmára jellemző jegyeket mutatja, ahol a professzió és a munkavégzés élményként jelenik meg, fontos a változatosság és a csapatban való tevékenykedés dominál. A lelki jól-léttel jellemzett csoportnál az individuális munkaértékek jelennek meg, a csapatban való dolgozás itt a legkevésbé elfogadott, valamint a teljesítményközpontúság is másodlagos. Ezt jól magyarázza a spiritualitásból fakadó visszafogottabb szociális ismertetőjegy. Az alacsony jól-létű hallgatótípusnál a családra szánt idő fontossága emelkedik ki a leginkább, amit a típus sajátosságával magyarázunk, nevezetesen, az erős párkapcsolati kötődés meglétével. Ehhez hasonlóan a disszonáns típusnál is a családra fordított idő igénye jelent meg, kizárva a munkavégzés örömforrás jellegét. A fokozott szellemi jól-léttel leírt csoport esetében inkább a fordított munkaparadigma dominál, ahol a munka nem feltétlenül örömforrás, nem változatos vagy élménygazdag, hanem a teljesítményközpontúság jelenik meg.

ÖSSZEGZÉS

Elemzésünk során egy hátrányos helyzetű régió, a Partium magyar nyelvű felsőoktatási intézményeiben tanulók között különítettünk el szociális jól-lét típusokat azt vizsgálva, hogy az egyes típusokban milyen társadalmi tényezők játszanak domináns szerepet. A jövedelmek, vagyoni helyzet, foglalkoztatás, munkakörülmények, család, iskolázottság, szabadidő és rekreáció, társadalmi kapcsolatok dimenziói alapján 145 változó bevonásával és 24 jól-lét faktor segítségével 5 hallgatói klasztert képeztünk. A Masters-modellből (2004) kiindulva igyekeztünk a csoportokat azonosítani, így egy magas társas jól-létű, egy magas szellemi jól-létű, egy magas lelki jól-létű, egy disszonáns, illetve egy alacsony jól-létű típust különítettünk el. A Masters (2004) által alkalmazott dimenziók közül a fizikai, illetve az emocionális jól-létet nem tudtuk különálló típusokként azonosítani. A hallgatói jól-lét típusok esetében a szakirodalomból már jól ismert társadalmi tényezők különböző mértékben domináltak. A lelki jól-lét esetében a vallásosság volt a leginkább megkülönböztető tényező, míg a szellemi jól-létnél a szülők iskolai végzettsége és a szabadidős tevékenységek emelkedtek ki. A társas jól-létnél az

anyagi státusz és társadalmi tőke, a disszonáns típusnál a társas kapcsolatok megléte-hiánya, az alacsony jól-létnél a mérsékelt anyagi helyzet és a családi körülmények (főként párkapcsolat megléte) volt meghatározó. Következésképpen megállapíthatjuk, hogy a mintában szereplő régió és annak hallgatói nem alkotnak egy homogén csoportot.

Az egyes hallgatói jól-lét típusok különböző értékekhez, normákhoz fűződő viszonyát a társadalmi kohézió szempontjából vizsgáltuk meg. Ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy „*az önös érdekeiket amúgy követni szándékozó individuuumokat mi teszi mégis közösségi, társas, társadalmi lényre*” (TAUSZ 2006: 7), akkor a társadalmi összetartozáshoz szükséges értékek, normák elfogadottságát kell elemeznünk a hallgatók, mint a következő értelmiségi generáció körében. Azt tapasztaltuk, hogy a társadalmi kohézió felé mutató társadalmi (társadalmi rend fontossága, társadalmi szokások tisztelete), illetve praktikus (emberekkel való foglalkozás, másokon való segítség, társadalmilag hasznos munka) értékek egyrészt igen alacsony mértékben voltak fontosak az egyes csoportok számára, valamint a csoportok preferenciái közötti különbség sem volt szignifikáns. Ez alól kivételt képez a családra szánt idő fontossága a munkaértékek között, ahol szignifikáns különbséget mutattunk ki az egyes hallgatói jól-lét csoportokat illetően. Továbbá, a barátság, szerelem és család mind magasan felértékelt elemek voltak a társadalmi értékek között, ám ezeket inkább egyéni, mintsem közösségi szinten tudjuk értelmezni, s az egyes hallgatótípusok között itt sem volt szignifikáns különbség.

Elemzésünkben azonban egy speciális társadalmi csoportot vizsgáltunk, mégpedig felsőoktatási intézményekben tanulmányokat folytató hallgatókat. Esetükben a tanulási normáknak kiemelt szerepe van, s a mintában szereplő hallgatók esetében a negatív pólust képviselő, normaszegő, az akadémiai kohéziót gyengítő elemek nem voltak szignifikánsak, s legsúlyosabb normaszegő tevékenységek (plagizálás, szakdolgozat megvásárlása) elfogadottsága is alacsony volt. Ezzel szemben az egyetemi vezetőkbe, képviselőkbe, a tudományos intézményekbe, de főként az egyetemi oktatókba vetett bizalom kiemelkedően és szignifikánsan magas volt az egyes hallgatótípusok tekintetében. Következésképpen azt mondhatjuk, hogy a vizsgált speciális csoport tekintetében társadalmi kohézióról nem, ám felsőoktatási kohézióról beszélni reálisnak tűnik.

IRODALOM

- BARTA SZ. (2011): A Bolognai folyamat két különböző szintjén tanulók akadémiai értékorientációinak összehasonlító vizsgálata. *Pedagógia Online – Hungarian Educational Research Journal*. No. 1. Vol. 1. DOI: 10.5911/HERJ2011.01.01

- BARTA SZ. (2010a): Alap- és mesterképzéses hallgatók akadémiai viselkedéshez való hozzáállása a Partiumban. In: KOZMA TAMÁS–CEGLÉDI TÍMEA (szerk.): *Régió és Oktatás VII. A Partium esete*. Center for Higher Education Research and Development, Debrecen. 117–124.
 Online: http://cherd.unideb.hu/dok/kiadvany/Regio_es_oktatas_VII_cimlapokkal_nyomdakesz.pdf
- BARTA SZ. (2010b): Students' moral awareness and religious practice – The outcomes of an interregional research. In: PUSZTAI G. (szerk.) *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. Center for Higher Education Research and Development, Debrecen. 255–270. Online: <http://mek.oszk.hu/09000/09006/09006.pdf>
- BOCSI V. (2010): Differences in Students' Time Usage in the Light of Value Scales and Religiosity. In: PUSZTAI, G. (szerk.) *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development, Debrecen. 271–298.
- BUKODI E. (2001): Társadalmi jelzőszámok. *Szociológiai Szemle*, 2001/2. 35–57.
- CSOBA J. (2010): *A tisztességes munka. A teljes foglalkoztatás: a 21. század esélye vagy utópiája?* L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- DUSA Á.–SÖRÉS A. (2010): Formális és informális csoportok a Debreceni Egyetemen. In: KOZMA T.–CEGLÉDI T. (szerk.) *Régió és oktatás: A Partium esete*. CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development, Debrecen. 102–109.
- FÉNYES H. (2010): Előnyök az oktatásban, hátrányok a munkaerőpiacon. *Educatio*, no. 4. 659–665.
- FÓNAI M.–ZOLNAI E.–KISS J. (2005): A hallgatók munkaérték preferenciái. In: PUSZTAI G. (szerk.): *Régió és oktatás – Európai dimenziók*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 190–204.
- GOUGH, I.–MCGREGOR, A. J. (2007): *Wellbeing in developing countries: from theory to research*. Cambridge University Press, Cambridge.
- KOPP M.–MARTOS T. (2011): A társadalmi összjólét jelentősége és vizsgálatának lehetőségei a mai magyar társadalomban I. Életminőség, gazdasági fejlődés és a nemzeti összjóléti index. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 12, 3. 241–259.
- KÓRÓDI M. (2007): Munkaértékek vizsgálata két felsőoktatási intézményben. *Educatio* 2. 311–323.
- KÓRÓDI M. (2006): Munkaértékek vizsgálata egyetemi és főiskolai hallgatók körében. In: JUHÁSZ, E. (szerk.): *Régió és oktatás – A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 289–300.
- KOVÁCS K.–VARGA SZ. (2010): A debreceni egyetemisták értékpreferenciái egy regionális kutatás tükrében. In: KOZMA T.–CEGLÉDI T. (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. CHERD-H, Debrecen. 110–116.
- KOZMA T. (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

ORSÓS ANNA

ÚJ IRÁNYVONALAK A ROMOLÓGIA OKTATÁSÁBAN

Miközben Európa szerte minden állam olyan egységes gazdasági térség felé igyekszik, ahol a nyelvi sokszínűség dominál, és ahol a nyelvi kisebbségek is megtalálhatják az őket megillető helyet, addig Magyarország még mindig a nyelvi és kulturális homogenizáció irányába halad.

A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény (a továbbiakban: kisebbségi törvény) által elismert 13 hazai kisebbség mindegyikére jellemző a fogyatkozó létszám, a nyelvi asszimilációnak köszönhetően a gyenge identitás, miközben a fiataloknak kínált nyelvtanulási lehetőségek száma növekszik. A kisebbségi nyelvet anyanyelvként, és a hétköznapi kommunikáció eszközeként a legtöbb nyelv esetében, már csak az idősebb generáció használja, a középső és fiatal generáció viszont a többségi magyar nyelvet beszéli, s míg a Kárpát-medencében mára eltérő mértékben, fokozatosan megteremtődnek a lehetőségek a kisebbségi nyelvek intézményes színtereken való használatára, addig a hazai kisebbségek mindegyike a nyelvcserét, a magyar nyelvi egynyelvűségben végződő folyamat különböző fázisait éli át (BARTHA 2003).

A cigányok nyelvhasználatára is az erőteljes nyelvi asszimiláció jellemző (ORSÓS-VARGA 2001). Ennek eredményeképp, bár kisebbségenként eltérő arányban, de többen vallják anyanyelvüknek a magyart, mint a kisebbségi nyelvet, pedig a nemzetiségi hovatartozás reprezentációjában, a kisebbségi identitás, ill. a kisebbségi csoport kohéziójának megőrzésében különösen nagy jelentősége van az anyanyelvnek. A nyelv a nemzetiségi hovatartozás legfőbb ismertetőjegye, gyakran a csoporttal való azonosítás egyik legfontosabb eszköze.

A fent említett kisebbségi törvény kimondja, hogy anyanyelvét bárki, mindenkor és mindenhol szabadon használhatja. A kisebbségi nyelvhasználat feltételeit az állam köteles biztosítani.

Magyarországon a kisebbségi nyelvoktatás és népismeret tanítás megszervezéséhez nyolc tanuló és szülő írásbeli kérése után foghat az iskola. Ez az oktatás minőségileg más, mint más tantárgyaké. Feladat- és célmeghatározásában ugyanis nemcsak a pusztán idegennyelvtudás, hanem kisebbségi történelem, kultúra, hagyományőrzés, népismeret, önismeret is szerepel, ami segíti

a kisebbséghez tartozót abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, erősítse a közösséghez való kötődést. Ha egy intézmény több (óvoda, általános iskola, gimnázium, kollégium stb.) közoktatási feladatot is ellát, akkor, értelemszerűen, a kisebbségi nevelés és az adott intézmény általános célkitűzésein túl, a szülőt a ténylegesen igényelt szolgáltatásról is tájékoztatnia kell, vagyis arról, hogy a konkrét kisebbségi nevelési, nevelési-oktatási forma keretei között mi az intézmény célja és feladata.

A kisebbségi nyelv és kultúra ápolása is, bármennyire is fontos szimbólumai a kulturális identitásnak, a magyarországi cigányok/romák esetében ezek csorbat szenvednek.

A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvény ugyan jogot és lehetőséget ad meghatározott nemzetiségi intézmények létrehozására és ilyen típusú oktatás és nevelés folytatására, a kisebbségi oktatás keretében a nyelv és népismeret oktatására, ám a feltételek biztosítása esetében minden esetben jelentős hiányokat láthatunk.

A cigány kisebbség óvodai illetve iskolai nevelésének, oktatásának formáit, tartalmi kereteit a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelvéről és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelvéről szóló rendeletek szabályozzák. Az óvodai nevelés célja, hogy oly módon készítse fel a gyermekeket a sikeres iskolai előmenetelre, hogy tudatosan építsen a cigány kultúra és a többségi kultúra közötti különbségekre és hasonlóságokra. Új elem, hogy az Országos Roma Önkormányzatnak, illetve a cigány kisebbségi önkormányzatoknak – a kulturális-oktatási autonómia jegyében – iskola-fenntartási, és -alapítási jogaik vannak, saját iskolákat működtetnek. Az iskolai oktatás-nevelés biztosítja a cigány tanulók számára a cigányság kulturális értékeinek megismerését a cigányság helyzetéről, jogairól, szervezeteiről és intézményeiről szóló ismeretek oktatását (*Stratégia*, 2011).

A nemzetiségi és cigány kisebbségi oktatást folytató intézményekben a legváltozatosabb formában valósul meg a nemzetiségi oktatás. Az iskolák egy részében több típusú oktatás, ill. több nyelv különböző típusú oktatása is folyik. Emellett előfordul, hogy az iskola a nemzetiségi nyelvoktatás mellett cigány kulturális kisebbségi nevelést is folytat valamelyik cigány nyelv oktatásával, vagy anélkül.

A cigányok/romák esetében az anyanyelvnek azért van jelentősége, mert ez a nemzetiség három anyanyelven osztozik: a magyaron, a romanin és a beáson. Magyarországon a cigány kisebbségi nevelésnek alapvetően két formája működik.

- (1) Cigány kulturális kisebbségi nevelés-oktatás romani, vagy beás nyelv oktatásával
- (2) Cigány kulturális kisebbségi nevelés-oktatás magyar nyelven, romani vagy beás nyelv oktatása nélkül (*Jelentés*, 2011)

A 2005-től folyamatosan végzett vizsgálataink, melyek arra irányulnak, hogy feltérképezzük azokat az iskolákat, óvodákat, ahol romani és/vagy beás nyelvet is oktató cigány kisebbségi programokat működtetnek, és információkat gyűjtünk e programok működéséről, hatékonyságáról adatokkal szolgálnak azokról az intézményekről, amelyekben a cigány kisebbségi nevelés fent említett formáiból a nyelvek tavaszán végzett oktatása is megvalósul. A 2009-es tanévben végzett kutatásunk szerint a cigány kisebbségi oktatás a beás nyelv oktatásával 10 intézményben, lovári nyelv oktatásával 23 település 27 intézményében folyt (ORSÓS 2012:94).

A kutatás eredményei igazolják, hogy a közoktatási törvény más alkalmazási feltételeket támaszt, ha idegen nyelv oktatásáról, és mást, ha nemzetiségi nyelvről van szó. Ez nagyon is elfogadható, hisz rossz irányba vezetne egy olyan oktatáspolitikát, amely pl. az idegen nyelveket a kisebbségi nyelvekkel állítaná szembe. Az oktatás feltételeit vizsgálva eszerint a kisebbségi oktatást folytató intézmények vezetőivel, ill. pedagógusaival szemben a törvény megengedő:

99. § ((3) Ha nincs a képzés szakirányának megfelelő hazai felsőfokú pedagógusképzés vagy megfelelő végzettségű és szakképzettségű pedagógussal nem tudják ellátni a feladatot, a nemzetiségi óvodai nevelésben, iskolai nevelés-oktatásban, kollégiumi nevelésben pedagógus-munkakört tölthet be, továbbá vezetői megbízást kaphat az is, aki az e törvény 3. mellékletében foglaltak vagy az átmeneti, továbbá a kivételi szabályok szerint pedagógus-munkakört tölthet be az óvodában, iskolában, kollégiumban, valamint az adott nyelvből legalább középfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik. (MK11-162 2011: 69)

A cigányok az új köznevelési koncepcióban nemzetiségként jelennek meg, utalva a 1993 óta érvényben lévő kisebbségi törvényre, mely a nemzetiségekkel egyenlő szintre emeli az etnikai kisebbségeket, és megerősítendő, hogy a magyarországi cigányok iskolázása a nemzetiségi oktatással azonos támogatási rendbe került. Ugyanezt igazolja A nevelési-oktatási intézményekben pedagógus-munkakörben alkalmazottak végzettségi és szakképzettségi követelményeiről szóló rész is, mely a Nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás az 5–12. évfolyamon *nemzetiségi nyelvtanár* végzettséghez köti (MK11-162 2011:73).

A törvény készítői arról a tényről se vettek tudomást, hogy épp ezt a hiányt kívánja orvosolni a már több mint egy évtizede létező romológusképzés. A felsőoktatásban minden évben végeznek olyan szakképzett romológusok, akik a cigány nyelvek és a népismeret képzésében tanárként egyetemi végzettséget szereznek, és a kisebbségi nyelv és kultúra ápolása területén egyedül ők rendelkeznek olyan kompetenciákkal, melyek a közoktatásban hasznosíthatóak lennének. Az ellentmondás égbe kiáltó: miközben országosan hiányoznak a képzett

szakemberek, a törvényalkotók nem vesznek tudomást arról, hogy a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán minden évben végeznek valamelyik cigány nyelv és népismeret oktatására felkészített pedagógusok/romológusok, akik közül többeknek nincs lehetősége végzettségének megfelelő tevékenységet folytatni, ugyanis még azokban az intézményekben sem törvényi előírás szakképzett munkaerőt alkalmazni, ahol a cigány kisebbségi nyelv és népismeret oktatása történik. Lássunk ennek igazolására néhány – a közoktatás rendszerének napi gyakorlatából – kiragadott példát! Az általános iskolákban csak mutatóban (ötven alatti azon intézmények száma) folyik cigány nyelvi program, de ezek közül is, vannak olyanok, akik mit sem tudnak az iskolába járó gyerekek hátréről, sokszor már a szülők által is elfelejtett anyanyelvről. Vizsgálatunk elvégzése során magunk tapasztaltuk, hogy vannak olyan intézmények, ahol az intézményvezető nem tud különbséget tenni a cigány nyelvek között, ezért teljes a zűrzavar, így mindenféle szándékosság ellenére a tanulják a lovárit vagy a beást romungró gyerekek, illetve a beást oláh cigány tanulók.

A cigány nemzetiségi és kisebbségi oktatáshoz szükséges nyelvi képzés megoldatlan, így az ezen a címen igényelt támogatások sok esetben felkészületlen pedagógusok felzárkóztató oktató munkáját jelentik. Érthetetlen, hogy új törvény a köznevelésről miért nem írja elő feltételként a cigány nemzetiségi képzést folytató közoktatási intézményekben a romológus alkalmazását.

A nyelvtanárképzés hiányának következménye, hogy a cigány nyelvekből szakképzett pedagógus – nyelvtanári végzettségű – nem létezik. Más nyelvből nyelvtanári végzettséggel rendelkező, anyanyelvi pedagógus is igen kevés található a bármelyik cigány nyelvet tanítók között általában. Nem anyanyelvű, a cigány nyelvek valamelyikét ismerő *pedagógus* is kevés. Mivel tehát az ország egyetlen intézményében sem folyik – semmilyen fokon – a cigány nyelvekből nyelvtanárképzés, így a nyelvet képzők képzettsége is kétséget hagy maga után, e téren a „szakma” megosztottsága is óriási. Sem a közoktatási, sem a felsőoktatási törvény nem tartalmaz szándékot és garanciát arra, hogy a hiányzó nyelvtanárképzést a fent említett nyelvek esetében megszervezze, és ezzel a szükséges nyelvtanári végzettség megszerzésének kijelölne az időbeli korlátját is. Ennek hiányában ezt a mindmáig hiányzó, ám egyre több oktatási problémát és egyenlőtlen esélyeket teremtő problémát az oktatáspolitikai korlátlan ideig nem kívánja orvosolni.

Amiről viszont a törvényalkotók megfeledkeztek, hogy bár képzéseket, továbbképzéseket a cigányokról/romákról sok helyen, sokféle szervezésben tartanak, *romológia* jelenleg első tanári szakképzettségként is választható a bolognai rendszerhez igazodva a Pécsi Tudományegyetemen. Romológus/romológia-tanár képzése másutt nem folyik az ország egyetemlein, és mivel a dél-dunántúli térség, Pécs és környéke hosszú idő óta jelentős szellemi centruma és innovációs

gócpontra a cigány/roma közösségnek, a romológia képzés fontos szerepet tölt be a közösség társadalmi integrációjában is.

A romológia mint tudományterület a Pécsi Tudományegyetemen az elmúlt több mint egy évtizedben több szervezeti formában is működött. A specializációból való elindulást önálló tanszékké alakulás követte a BTK-n belül, majd – jelenlegi formájában is – a nevelésszociológiával összevonva a Neveléstudományi Intézet tanszékévé vált. A tudományterület fejlődése egyre inkább olyan továbblépési irányt feltételez, mely a romológiát önálló kutatóműhely keretbe helyezi, besorolva alá szerteágazó területeit, megalapozva ezen diszciplínák egyetemi oktatását.

A tudományos információkon alapuló képzés, mely a romológia szerteágazó tudományterületét képviseli, és ezzel megteremti a fejlesztési, kutatási, oktatási, publikációs, gyűjteménykezelési lehetőségek szélesebb körű kiaknázását, különösen fontos terepét jelenti a társadalmi integráció erősítésének, a leszakadó kisebbségi csoportok, főként a cigány/roma lakosság iskoláztatásában és kultúrájának megőrzésében és fejlesztésében. A szak ezeknek a kutatásoknak és fejlesztéseknek egyik állandó résztvevője most is, de mint szakmai műhely egyre inkább központja kíván lenni az egyetemen belül, illetve a dél-dunántúli régióban.

A 2011 nyarán a pedagógusképzés átalakításáról is szakmai vitára bocsátott tervzet szerint azonban a *romológia* a jövőben kizárólag továbbképzések során elsajátítható ismereteket kínáló szakok között szerepel. Ez a javaslat számos ellenérvel cáfolható. A romológia ismeretanyaga továbbképzés formájában hasznos lehet az általános tanárképzésben, minden pedagógus számára hozzáférhető ismeretanyagként, de továbbra is szükséges a romológia önálló szakként (szakpárban) való oktatása a tanárképzésben. Ennek megszüntetése csak akkor lenne indokolt, amennyiben a romológia mint általános alapismeret beépülne a tanárképzésbe és minden leendő pedagógus számára kötelező stúdiummá válna, továbbá, ha a magyarországi cigány nyelvek, ill. cigány népismeret tanárok képzése önálló szakként is választható lenne.

Mivel azonban jelenleg az általános pedagógusképzés törzsanyagának nem kötelező része mindenütt a romológia, a nyelvtanárszakok sem működnek, miközben a Regionális és Kisebbségi Nyelvek Kartája már 2008-ban kiterjesztette a védelmet a két magyarországi cigány nyelvre – semmiféle érzékelhető előrelépés ezügyben eddig nem történt; a romológia – a tervzet szerinti továbbképzéssé való degradálásával pedig hivatalosan is devalválódna a cigány nyelv és kultúra, és vele arányosan – ha nem aránytalanul, de nőne a tudatlanság és ezzel együtt az előítéletesség is ezzel a népcsoporttal szemben.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről. <http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf>. (Letöltés ideje: 2012. 02. 25.)
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV (Letöltés ideje: 2012. 02. 25.)
- BARTHA CSILLA (2003): A nyelvi másság dimenziói: A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei. In: HAJDÚ MIHÁLY–KESZLER BORBÁLA (szerk.): *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet – Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest. 304–311.
- HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk., 2003): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- KÉZDI GÁBOR–SURÁNYI ÉVA (2008) *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Kutatási összefoglaló. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- LANNERT JUDIT (2004): *Pályaválasztási aspirációk*. PhD dolgozat.
- Nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa (2011): *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről*. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf> (Letöltés ideje: 2012. 02. 26.)
- Nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia – mélyszegénység, gyermekszegénység, romák – (2011–2020)*. KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság. Budapest, 2011. november. <http://romagov.kormany.hu/download/8/e3/20000/Strat%C3%A9gia.pdf> (Letöltés ideje: 2012. 02. 26.)
- PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA–VARGA ARANKA (2001): A beás nyelv állapota. *Iskolakultúra*, 12. 58–64.
- ORSÓS ANNA (2012): *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. *Metszéspontok*. PTE BTK Oktatókutatató Központ – Virágmandula Kft., Pécs.
- RADÓ PÉTER (2005): *OECD analitikus ország jelentés*. suliNova Kht., Oktatáspolitikai Elemzések Központja. Hatásvizsgálat.

VAMOS ÁGNES ÉS MUNKATÁRSAI

LÉNÁRD SÁNDOR, DÓCZI-VAMOS GABRIELLA,
GASKÓ KRISZTINA, KÁLMÁN ORSOLYA, KOPP ERIKA,
RAPOS NÓRA, SZARKA EMESE, SZIVÁK JUDIT

A BOLOGNA-FOLYAMAT KÖVETÉSE AKCIÓKUTATÁSSAL

– A BABE-PROJEKT AZ ELTE-N –

A 2011. évi Országos Neveléstudományi Konferencián szimpoziium keretében kilenc előadó, egyazon kutatócsoport tagjai bemutatták az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében folyó hat éves akciókutatásukat. A BaBe-rövidítéssel jelölt kutatás – mely elnevezését a *Bachelor képzés Bevezetése* kezdőbetűkből nyerte – a 2006–2011 időszakban folyt a pedagógia alapszakon. A szimpoziium előadói és jelen összegzés szerzői remélik, hogy kutatásuk eredményei számos kérdésben segítik megérteni a felsőoktatás működését, s egyúttal gazdagítják az akciókutatásról szóló tudást.

AZ AKCIÓKUTATÁS FELSŐOKTATÁSI KONTEXTUSA

A magyar felsőoktatásban a bolognai folyamatként is jelzett rendszerinnováció szerkezeti és tartalmi változásokat indított el. A ciklusos képzésre való áttérés háttérében olyan hosszú ideje formálódó okok és igények álltak mint az európai felsőoktatási térség versenyképességének növelése, az oktatás és a munkaerőpiac közti kapcsolat erősítése, a felsőoktatásban tapasztalható tömegesedés egyfajta újracsatornázásának kezelése (KOZMA 1998, 2010), és a szándék, hogy a felsőoktatás találja meg új társadalmi szerepét (HRUBOS 2010). E tanulmány írásakor már közismert, hogy az unió más országaihoz képest nagyobb nehézségekkel kísért reformfolyamat indult Magyarországon. A reform egyrészt összezsúszott a felsőoktatásban megindult létszámnövekedéssel (amely a rendszerváltozást megelőző időszakhoz képest különösen nagy arányú volt),

s az ugyancsak a rendszerváltozást követő felsőoktatási szerkezeti és irányítási átalakulással. A 2000-es években tartalmi korszerűsítés is zajlott, pl. európai támogatással tananyagfejlesztés (lásd 2005-ben HEFOP), amely jelentős intellektuális erőforrást kötött le, s azt az érzést keltette a közreműködők egy részében, hogy az új tananyagokkal, tartalmi korszerűsítésekkel megkezdődött a felsőoktatásban megjelenő nehézségekből való kibontakozás. A létszámnövekedéssel járó terhelés a képzési területeken egyenetlen volt, s az új felsőoktatási intézmények, karok egy ideig „felszívták” a hirtelen megnőtt hallgatói létszám egy részét. Ezért adott időpontban az intézmények és oktatók szintjén még csak kevesekre volt jellemző azokkal a problémákkal való direkt szembenezés, amelyekre a bolognai reformmal kívántak megoldást találni. Emiatt is, valamint a hosszú késlekedést követő felgyorsított bevezetés miatt a felsőoktatás nem állt készen ekkora változás befogadására.

A BOLOGNAI FOLYAMAT KUTATÁSA KÜLFÖLDÖN

A Bologna-folyamat a felsőoktatási intézményeket nem csak az átalakítás megvalósítása szempontjából érintette, hanem kutatása is érdeklődést keltett. Ha a nemzetközi teret nézzük, akkor ezeknek egy része a BaBe-projekthez hasonló témakörökben folyt, mint például kurrikulum-fejlesztés (DE LA HARPE–THOMAS 2009), és a hallgatók tanulásának támogatása. Bőséges szakirodalom található a mentorálásról (EHRICH–HANSFORD 1999; WATERS 2003; BORDES–ARREDONDO 2005), a portfólió alkalmazásáról (MESTRY–SCHMIDT 2010), a szervezet fejlesztéséről (HATALA–GUMM 2006), vagy a hallgatók hangja témában folyó kutatásokról (MCINNIS 2001). Olyan komplex akciókutatást, mint amilyen a BaBe, vagyis, amely e fent említett kutatási témákat másokkal kiegészítve egyetlen projektbe involválta, alig találtunk. Ilyennek tekinthető például, Taylor és Pettit kutatása (2007) amennyiben a BaBe-projekthez hasonló témaköröket érintett. Mindkettőnél erős a törekvés a hallgatók bevonására a kutatási folyamatba, mindkettő sokat foglalkozik az akciókutatáskor végbement tanulási folyamattal. A különbség talán az, hogy az előbbiben az elért társadalmi változás (*social change*) értékelése olvasható eredményként, a BaBe esetében pedig a képzési program-innováció és a vele együtt járó tanulás.

egyszerű megosztása történt a két ciklus között, hanem létre jött a szaknak egy alapszak változata, amire majd egy mesterszak épül. Az ezzel kapcsolatos tudás azoknál volt, akik a képzési programfejlesztő munkát végezték, azaz az akkori szakfelelősöknél és a konzorciumba delegáltaknál. Megfelelő beavatkozás hiányában a résztvevők a „pánikzónába” sodródtak, melyben féltő volt, hogy nem tudtak reális, adaptív válaszokat adni. Ebben a helyzetben az oktatók egy csoportja akciókutatás megindítását kezdeményezte, amit a Neveléstudományi Intézet befogadott. Az akciókutatás melletti döntést a képzési program bevezetésének előkészítetlensége indokolta, és az ebből fakadó az oktatói tudáshiány. Úgy vélték, hogy ebben a helyzetben az a praktikus, ha az új képzési program bevezetéséhez olyan követő kutatást kapcsolnak, amely egyszerre képes a helyzet diagnosztizálásra, majd az ebből levont következtetések alapján a szükséges korrekciókat képes elvégezni és továbblépni – a klasszikus akciókutatás spirális szerveződése szerint. Ez a 2006-ban rögzített kutatási elképzelés a 2011-ig tartó futamidő alatt – az akciókutatás logikájából és sajátosságából fakadóan – tovább árnyalódott és újabbak is megjelentek. Az első jelentősebb változást az oktatáspolitikai nyilvánvalóvá vált passzivitása hozta magával. Világossá vált a kutatócsoport számára, hogy a képzési rizikó további csökkentéséhez külső segítségre nem számíthatnak, saját erőforrásaikra kell támaszkodjanak. Az utolsó szakasz 2010-2011-ben volt, amikor az ELTE, mint szervezet inspirációjának köszönhetően az akciókutatás beteljesítette a feladatát azzal, hogy a pedagógiai alapszakos képzési programot kutatási eredményeinek bázisán megújította. A kutatás 2011-es lezárultával elmondható, hogy igazolódtott az akciókutatás melletti 2006-os döntés helyesége. Az akciókutatás elérte közvetlen célját azzal, hogy folyamatosan vizsgált és elemzett egy képzési programot a bolognai folyamat kezdetétől, majd eredményeire támaszkodva megújította azt. Az akciókutatást megindítását ma is helyesnek tartjuk egy másik, közvetett célja és eredménye miatt is, nevezetesen, a közben végbement szervezeti társas tanulás és szakmai tanulóközösséggé válás miatt.

AZ AKCIÓKUTATÁS-ALAPÚ BABE-PROJEKT

Ebben az összegző tanulmányban a BaBe-akciókutatás néhány fontosabb paraméterére tudunk csak kitérni. Fontosnak tartjuk, hogy az azonosítását szolgáló elemeket bemutassunk, céljait, módszereit, eredményeit felvázoljuk. Fontosnak tartjuk azt is, hogy a kutatócsoportot jellemző reflektív folyamatot, mint tanulást kiváltó és azt eredményező jellemzőt jelenítsük meg, valamint tanulságokkal szolgáljunk az akciókutatás sajátosságairól a kutatómódszertanok iránt érdeklődőknek.

beágyazottsága gyengült, ami mögött kutatásvezetési hibák is állhatnak. A kifáradt kutatócsoport az újabb hallgatói évfolyamok ismételt lekérdezését, az oktatók ismételt bevonását a meglévő eszközök használatával még vállalta, de újabb területre már nem volt erő, a dokumentálás leállt.

Az eredmények részbeni disszeminációjához kötődő pozitív visszhangok egy 2009. évi Tempus szervezésű bologna-konferencián élénkítőleg hatottak. A kényszerű kihagyás miatt a kutatócsoport óvatosan vállalta az akciókutatás jelleget, s tevékenységében akkor a gyakorlatra irányuló *reflektivitást és kutatással támogatott fejlesztés-típusú akciókutatási jellemzőt hangsúlyozta.*

2011-ben, a kutatás zárásakor és eredményeinek értékelésekor újra szükségessé vált a kutatás öndefiníciója. Ennek érdekében a 2006-ban kezdődött és 2011-ben zárult projekt eredményeit részletes elemzés alá vettük, s korábbi tudásunkat meghaladtuk azzal, hogy az akciókutatás szakirodalmát újra áttanulmányoztuk, s értelmeztük saját tevékenységünkre. Ez alapján, a tudományos hitelesség érdekében az önreflektivitást felvállalva most ki kell jelentenünk, hogy a 2006–2011 közötti tevékenységünk teljes idejében nem elégti ki a tudományos kutatásnak olyan attribútumát, mint az állandó tervszerűség, a rendszerezett tevékenységek sorozata, melyeket meghatározott helyen, időben valósulnak meg azzal a céllal, hogy valamely problémára tudományos igényű megoldást találjanak. Akik a szisztematikus jelleget végig, azaz a teljes futamidőben elvárják az akciókutatástól, azok számára ez nem volt az. Mivel azonban a kezdeti időszak érdemben és érvényesen vállalható *akciókutatási eredményeket hozott, amelyre a későbbiekben támaszkodtunk, ezért projektként továbbvittük egy képzési program innovációjába és összességében megéltük az akciókutatástól elvárt közös tanulás élményét.* Ezért az akciókutatás fogalmat ernyőfogalomnak tartjuk, amelyben jelen vannak a *reflektív fejlesztő-kutatás-típus* elemei, mert egy innovatív folyamatban a magunk kutatói habitusával és gyakorlatával ágensként vettünk részt. Jelen van a *professzionális és társas tanulás* típusa, amennyiben a résztvevő kutatók jelentős tanulási folyamaton mentek keresztül. A teljes folyamara igaz, hogy elvetettük a sodródó emberi megismerést és megértést, s helyébe a közösségi intencionális cselekvést és annak kutatását tettük, s ezt tekintjük a tanítási és kutatói kiválóság markáns közös jellemzőjének. Gazdag kutatási eszköztárral követtük, hogyan épül ki egy képzés a Bologna-folyamatban, hogyan alakul át a tanulási eredmények szemlélet megismerése révén. Kutattuk, hogyan reagálnak a hallgatók, hogyan az oktatók, illetve hogyan a szervezet ezekre a változásokra. A kutatás során ugyan nem kutattuk önnön változásunkat, saját tanulási folyamatunkat, de a kutatás eredményeinek szintetizálásakor és leírásakor ez lett az egyik legnagyobb eredmény; saját tanulási és közösségalkotási folyamatunk. Mindezek alapján és összességében három meghatározó elemet emelnénk ki, amelyek kutatási paradigmánkat jellemzik: (1) az akciókutatás-jegyek, hiszen egy problémaként értelmezett

az is, hogy eredményeit fejlesztésbe visszacsatolja. Ez utóbbi egyre inkább nehézségbe ütközött. A folyamat tervszerű folytatása a BaBe-kutatás legitimációs problémája miatt akadozott. A 2008/2009. Tanévben a BaBe-kutatás elvégezte a felmenő rendszer longitudinális vizsgálatát, interjúkat vett föl, értékelte a mentor-kísérletet, de a kompetencia-háló integrálása, a hallgatókat támogató projektek, az értékelési rendszer fejlesztése már háttértevékenységként folytatódott tovább.

A kutatás záró szakaszának a 2010/2011 tanév időszaka tekinthető, amikor az ELTE oktatási rektorhelyettese elrendelte az egyetem összes alapszakjának fölülvizsgálatát és értékelését, valamint javaslatot kért módosításra. A Neveléstudományi Intézet a BaBe-kutatócsoport vezetőjét kérte fel erre a feladatra, aki – megőrzött-újjászervezett csoporttal – a kutatás eredményeire támaszkodva komplex képzési program-fejlesztést hajtott végre – az intézet valamennyi oktatója és szervezeti egységeinek bevonásával. A folyamat zárásaként elkészült a fejlesztés reflektív elemzése, a régi és az új képzési program összehasonlítása több szempont mentén, a szervezet vizsgálata, s nem utolsó sorban az akciókutatás és a rá támaszkodó projekt reflektív elemzése és kutatási eredményeinek szintetizálása az oktatók és a hallgatók, a képzési program, a szervezet és a felsőoktatás egészében. A kutatás metakutatásához az akciókutatás elméletének és gyakorlatainak irodalmát is felhasználtuk.

A BABE-KUTATÁS ÉS -PROJEKT EREDMÉNYEI

A kutatás és a projekt eredményeinek bemutatása meghaladja egyetlen tanulmány kereteit, ha a részleteit kiegyensúlyozottan szeretnénk képviselni. Azt egyértelműen látjuk és állítjuk, hogy mindaz, amit a pedagógia alapszakon végzett mélyvizsgálat felszínre hozott, az több mint adott képzési program „belügye”. Tanulmányai vannak a felsőoktatás rendszerének egészére, egy intézmény (esetünkben az ELTE), egy képzési programot működtető szervezet (esetünkben a Neveléstudományi Intézet), valamint az oktatók és a hallgatói körére nézve. E dimenziókon túl e kutatásunk után többet tudunk az egyének és a szervezetek tanulásáról, s mindenképpen sokkal többet az akciókutatásról. Tudomásunk szerint nincs más olyan kutatás, amely Magyarországon erre az időszakra vonatkozóan ilyen sok területről, ilyen mélységű eredményt mutatna fel.

A BaBe-projekt eredményeit a felsőoktatás rendszerszintjére értelmezve:

- Láthatóvá váltak a Bologna-folyamat kiépülését követő diszfunkciók egy képzési program vizsgálatán keresztül, s a felsőoktatásban zajló változások esettanulmány-szintű dokumentálása árnyaltabb kép megrajzolását teszi lehetővé a 2006–2011 közötti időszakról.

- Az akciókutatás jó eszköz a szervezeti kohézió és -tanulás serkentéséhez. Tovább kell keresni a kutatói-fejlesztői, oktató-kutatói, egyéni, csoportos és szervezeti együttthaladás ésszerű lehetőségeit.

A felsorolt, a felsőoktatás szintjén általánosan megfogalmazott eredményeken túl a kutatás során számos konkrét eredmény is született, melyek közül most kettőt emelünk ki.

1. Pedagógia alapszakos *kompetenciaháló* elkészítése: A fejlesztés igen hosszú időszakot ölelt fel, hisz a kompetenciaháló megfogalmazásának igénye is expliciten egy évvel a szak megindulás után fogalmazódott meg. Ennek az igénynek az artikulálódásához, más fejlesztési feladattal együtt, egyértelműen a szak bevezetését követő kutatási folyamat járult hozzá a rendszerezett adatgyűjtés, a tudatos helyzetfeltárás megtervezésével és elindításával. Már az első vizsgálati adatok világosan jelezték mind a szakra járó hallgatók, mind az ott oktatók bizonytalanságát, és feltárták a szakirány egyes kurzusainak és a szakzáró követelményeinek és a végzettség tartalmának ellentmondásosságát. Ennek a dilemmának a feloldására induló fejlesztés – a kompetenciaháló kidolgozása – tette lehetővé az alapos tájékozódást, az oktatói és néhol a hallgatói, munkaadói vélemények felszínre hozását, a szakirodalmi kitekintést. A kis lépésekben történő fejlesztés ezen túl lehetőséget adott arra, hogy a fejlesztési eredmények integrálása is elinduljon, hosszabb időt és több bevonódási alkalmat biztosítva a kollégáknak. Az oktatói együttműködés új formái indultak így el – például intézeti értekezleten műhelyfoglalkozások szervezése a közös tárgyakat tanító kollégák követelményeinek egyeztetésére –, amelyek nem csupán a követelmények nagyobb konszenzussal történő megfogalmazását eredményezték, de pozitív hatással voltak a szervezet egyes tagjainak személyes kapcsolataira is.
2. A pedagógia alapszak *újraszervezése*: A pedagógia alapszak felülvizsgálata a BaBe-kutatás először 2009 tavaszán tett javaslatot saját szervezetében. A tényleges változtatás azonban 2009 októberéig váratott magára, amikor is az ELTE rektorának kezdeményezésére megkezdődött az egyetem alapszakjainak általános felülvizsgálata. A BA módosítását végző, ún. BAM-fejlesztő-csoport újraelemezte az alapszak működését, beleértve a problémák addigi orvoslását akadályozó tényezőket, és 2010. január és június között elvégezte az új képzési háló kialakítását, amihez felhasználta a BaBe-kutatás addigi eredményeit, konzultált a hallgatókkal és a munka világának képviselőivel. A 2006-óta folyó BaBe-kutatás eredményei azt mutatták, hogy a vizsgált alapszak problémái egyszerre szerkezetiek és tartalmiak, s ezek sokszor csak logikai szinten választhatók szét:

- egyes tárgyak nehézségi fokukat és/vagy tartalmukat tekintve a BA szinthez tartoznak, de nem a megfelelő évfolyamon vannak;
- több tantárgyban átfedések vannak, máshol hiányoznak a tanulási előzmények;
- a túl sok alacsony óraszámú (kis kreditértékű) tantárgy elaprózza a képzést, egyszerre okoz alul- és felülterhelést a hallgatóknak;
- egyes tárgyak, mint például az összehasonlító jellegű, komplex elemző stúdiumok a hallgatóknak nehezek, ezeknek nem a bachelor szinten van a helyük;
- az alapszak által felkínált specializációk nem igazodnak eléggé a munka világához.

A BAM-fejlesztőcsoport a teljes oktatói gárdát bevonta; munkacsoportok, fejlesztői teamek alakultak, amelyeknek létrehozásában a szakértelem mellett a tanzékköziség volt a szempont. A megújított tanterv tantárgyaival és már az egyes tantárgytömbök megnevezésével is koncepcionálisan interdiszciplináris, s ráirányítja a figyelmet az intézményi történések komplexitására, a pedagógiai mesteresség gyakorlatára, tanuló szempontjaira. Az új szakirányoknál (oktatásszervező és humánasszisztens, valamint pedagógiai asszisztens) a hangsúlyok a munka világában várható feladatokra, ezekre való felkészülésre helyeződtek át, nyitva hagyva a mesterszakra való felkészítést is. Az új képzésben a hallgatók heti kontaktóraszámának és a tantárgyak számának csökkenése mellett nőtt az egy tantárgyra jutó átlagos kreditszám. Az újjáalakított képzési program vizsgálata során igazolódtott, hogy a tanulási eredményeken alapuló szemlélet elemei jelentősekké váltak az új képzési programban, de azt nem sikerült igazolni, hogy ennek mélyreható, nézetbeli okai vannak, vagy az elméleti-gyakorlati tantárgytípusok egyszerű arányváltozásának köszönhető.

A BABE-PROJEKT KÖVETKEZTETÉSEI

1. A BaBe-projektből levonható *szakmapolitikai* következtetés: A bolognai folyamat belépésével kezdetben felerősödött az oktatói és hallgatói bizonytalanság, amely a szakmai komfortérzés elvesztésével járt. Mivel a változás mértéke rendszerszintű volt, ezért megfelelő beavatkozás hiányában a résztvevők a „pánikzónába” sodródtak, melyben már nem tudtak reális, adaptív válaszokat adni. Mivel nem látták a továbbvezető utat, ezért féltő volt, hogy nem képesek a megfelelő megoldásokat kiválasztani. Az ún. változási zónából a komfortzónába csak akkor lehetett visszakerülni, amikor

magára a változásra vonatkozóan tudtunk kérdéseket és válaszokat megfogalmazni. A BaBe-projekt hozzájárult az egyéni és társas tanuláshoz, a gyakorlat- és szakmai tanulóközösségként való működéshez, a szervezeti tanuláshoz, s általában új szervezeti válaszok megszületéséhez.

A BaBe-projekt hozzájárult annak felismeréséhez, hogy kutatás-fejlesztés és innováció együtt jár; egy szervezet akkor tudja ezt jól menedzselni, ha létrejön az oktatóknak egy olyan kritikus tömege, amely nem csak tudományos érdeklődésének megfelelő kutatást végez, hanem oktatói feladataiban is ezt teszi, saját munkájához, felkészültségéhez és eredményeihez akar és képes reflektíven viszonyulni.

2. A BaBe-projektből levonható *tudományelméleti* következtetés: beláttuk, hogy a kutatás résztvevői változnak, s akik ma belső kutatók, azok egy másik viszonylatban és a kutatás egy másik szakaszában „outsiderek”. Így ezt a két dimenziót gyakran újra kell definiálni. A tudásnak ez a fajta építkezése és a résztvevőnek ez a változó viszonyrendszere az, amely az akciókutatást, így a BaBe-kutatókat is elvezette az elmélet-gyakorlat kapcsolat új teóriájához és praxisához.
 - a. Eddigi az volt az általános kép az akciókutatásról, hogy az oktatói helyzetben lévők kutatóként szerepelnek és így hoznak létre új tudást. Ez a megközelítés a közoktatás világára jellemző, amely világ funkcionálisan elkülönül az akadémiai világtól.
 - b. A felsőoktatásban más a helyzet. Ebben a szektorban az akciókutatás résztvevői alapvetően kutatói helyzetben vannak, de az akciókutatásban nem a képzés diszciplináris tendjeinek megfelelően kell kutatóként megjeleníteniük, hanem ezt kell tenniük oktatói szerepükhöz kapcsolódóan. Ez szerepkonfliktushoz vezethet. Konfliktust eredményezhet az is, ha a tudományos eredmények megítésében a kutatás típusai mentén, s nem a tudományossági érték mentén alakul ki hierarchikus viszony. A BaBe-projekt hozzájárult a tudományos kutatásról és az oktatói szerepről való gondolkodás tanulásához, részbeni átalakulásához a szervezeti gondolkodásban.
3. A BaBe-projektből levonható *kutatásmódszertani* következtetés: vannak kutatások, melyek nem mutatnak egyirányú, lineáris folyamatot, amelyek során egy akadémiai téma adott akadémiai fogalomrendszeréből kiindulva egy tudományos kérdés egyedüli módon való megválaszolása felé halad. Ilyenek az akciókutatás fogalmkörébe tartozó kutatások, amelyek kvantitatív és kvalitatív eszköztárral támogatottan állandóan új kérdések körül forognak. Az akciókutatás eredményei a gyakorlatba integrálódhatnak, aminek következtében már nem feltétlenül különíthető el, hogy mi a kutatás aktuális célja és aktuális eredménye. A BaBe-projekt hozzájárult

UTÓSZÓ

Az ONK szereplés idején már szerkesztés alatt állt az a kötet, amely e tanulmányban jelzett kutatást bemutatja. Jelen tanulmány megjelenése idején már valószínűleg abból is tájékozódhatnak a további részletek iránt érdeklődők. A kötet címe: *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás Bologna-folyamatában – a BaBe-projekt (2006–2011)* (Szerkesztők: Vámos Ágnes és Lénárd Sándor). A kötet fejezeteinek szerzői és címei betekintést engednek az ONK BaBe-szimposiumának témaköreibe és egyúttal a kutatás fókuszaiába. A felsorolásban a kötet fejezeteit jegyző szerzőket is látjuk:

1. A pedagógia alapszak képzési programja (Lukács István és Vámos Ágnes)
2. A bolognai folyamat követése az ELTE-n 2006–2011 között – a BaBe-projekt (Vámos Ágnes)
3. Oktatói együttműködés és tanuló szervezet (Lénárd Sándor)
4. Egy kompetenciaháló fejlesztése és hatásának elemzése (Kálmán Orsolya és Rapos Nóra)
5. Tanulás a felsőoktatásban (Gaskó Krisztina és Kálmán Orsolya)
6. A hallgatók hangja (Dóczy-Vámos Gabriella, Gaskó Krisztina és Szivák Judit)
7. Mentorálás a felsőoktatásban (Kopp Erika)
8. Gyakorlati feladatok az alapképzésben (Szarka Emese és Szivák Judit)
9. Egy alapszak implementációs folyamata, elemzése és megújítása (Vámos Ágnes és Lukács István)
10. Akciókutatás és a tudományról való gondolkodás (Vámos Ágnes)

A kötetben közzétettünk minden fontos dokumentumot (KKK, kompetenciaháló, kérdővek stb.). Az események összerendezését Időszalag segíti. A kötet lektora *Halász Gábor*. A megjelentetést az ELTE Eötvös Kiadó vállalta.

IRODALOM

- BORDES, V.–ARREDONDO, P. (2005): Mentoring and 1st-Year Latina/o College Students *Journal of Hispanic Higher Education*, 4. 114–133.
- CAMPBELL, A.–GROUNDWATER-SMITH, S. (ed.) (2010): *Action Research in Education*. SAGE Publications Ltd. London – California – New Delhi– Singapore.
- EHRICH, L. C.–HANSFORD, B. (1999): Mentoring: Pros and Cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37. 92–107.
- HALÁSZ G. (2010/2012): Az oktatáskutatás globális trendjei. *Neveléstudomány* 1. (megjelenés alatt)

ÚJ KUTATÁSOK
A
NEVELÉSSZOCIOLÓGIA
ÉS
AZ OKTATÁSPOLITIKA
KÖRÉBEN

ENGLER ÁGNES – FÉNYES HAJNALKA

A FELSŐOKTATÁSBAN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK SAJÁTOSSÁGAI A TÁRSADALMI NEMEK MENTÉN

Napjainkban a nők nagyobb arányban vesznek részt a felsőoktatásban a fejlett országok többségében (BAE et al. 2000; FREEMAN 2004; BUCHMANN et al. 2008). A legnagyobb a nők előnye az USA-ban (1970 óta folyamatosan nőtt az arányuk), de arányuk Franciaországban, Portugáliában, a poszt-kommunista országokban és Latin-Amerikában is 50% feletti (JACOBS 1996). A legnagyobb növekedés a gazdasági és a pszichológiai képzésben volt. A mérnöki, agrár, informatikai és természettudományi karokon a nők még sok országban, kisebbségben vannak, de folyamatosan csökken a lemaradásuk a férfiakhoz képest (BAE et al. 2000). Amerikában, 2007-ben, a mesterképzésekben 57% volt a nők aránya, de már a PhD képzésben is eléri arányuk az 50%-ot¹ (NCES 2007).

Tanulmányunkban a felsőoktatás világát a kétciklusú képzés bevezetése után, különböző nézőpontokból vizsgáljuk. A többféle vizsgálati szemszög közös jellemzője a társadalmi nemek mentén történő elemzés, amelynek alapját a TERD kutatás képezi.² A tanulmány első részében a kétciklusú képzés bevezetését követően a vertikális szegregációt vizsgáljuk nemenként. Kutatási kérdésünk, hogy vajon a képzés felsőbb szintjén valóban kisebb-e a nők aránya, mint az alapképzésben. Másodsorban a hallgatók privát életterveit kíséreljük meg nemi bontásban feltérképezni. Vizsgálatunk feltáró jellegű, nem állítottunk fel hipotéziseket, célunk a felsőoktatásban levő nemi különbségek vizsgálata a fenti két témakör szerint. A felsőoktatásban levő nemi különbségek vizsgálatát azért tartjuk fontosnak, mivel az utóbbi évtizedekben gyors változásoknak lehetünk tanúi, napjainkban a nők nagy többségben vesznek részt a felsőfokú képzésekben. Ugyanakkor viszonylag kevés szakirodalom foglalkozik az oktatásban levő jelenlegi nemi különbségekkel.

.....
¹ Hazánkban is napjainkban a nők aránya 49% a PhD képzésekben.

² "The Impact of Tertiary Education on Regional Development", OTKA T-69160. A kutatás vezetője Prof.Dr. Kozma Tamás és Dr. habil Puszta Gabriella, akiknek ezúton is köszönetet mondunk a kutatásban való részvétel lehetőségéért, az adatbázis rendelkezésre bocsátásáért, valamint szakmai tanácsaikért.

A nők előnyben vannak a gimnáziumokban és a felsőoktatásban Magyarországon is (RÓBERT 2000; SZÉKELYI et al. 1998). Korábbi kutatásainkban kimutattuk (FÉNYES 2008, 2010a, 2010b, 2010c), hogy a férfiak a létszámarányok mellett számos más szempontból is hátrányban vannak az oktatásban. Iskolai mobilitásuk kisebb, csak a jobb háttérű férfiak jönnek a gimnáziumba és a felsőoktatásba. Emellett a felsőoktatásban tanuló férfiak szerzett kulturális tőkéje (a klasszikus „magaskultúrában” való részvétele) is kisebb, kevesebbet olvasnak, kisebb a kulturális fogyasztásuk, és hátrányban vannak az informális tanulás számos formájában is. Sőt a fiúk iskolai eredményessége is kisebb középfokon, de a felsőoktatásban is számos mutató szerint, annak ellenére, hogy jobb társadalmi háttérből jönnek.

Fontos kiemelni, hogy néhány vonatkozásban, napjainkban is kimutatható a nők hátránya az oktatásban. Egyrészt a lányok tömeges beáramlásával a gimnáziumok és felsőoktatási intézmények presztízse csökkent (NAGY 1999). Másrészt jelen van a horizontális és vertikális szegregáció a képzésben nemenként, ami szintén hátrányba hozza a nőket. A horizontális szegregáció szerint a „nőies” képzési ágak és szakmák presztízse és munkaerőpiaci megbecsültsége kisebb, mint a „férfias” területeké.

Kutatási kérdéseinket kvantitatív módszerekkel vizsgáltuk. Az elemzésben – az SPSS programcsomag segítségével – keresztábrákkal és clusterelemzéssel dolgoztunk, és vizsgáltuk eredményeink szignifikanciáját is. Kutatásunkban a TERD kutatás két adatbázisát használtuk fel. Az első mintában 1361 harmadéves, nappali tagozatos alapképzésű hallgató (körülbelül a vizsgált populáció egyharmada), a másodikban pedig 602 elsőéves nappali tagozatos mesterszakos hallgató (körülbelül a vizsgált sokaság kétharmada) szerepelt. A minták regionálisak, a „partiumi” térség magyar tannyelvű felsőoktatási intézményei szerepeltek benne.³ A három ország határán levő régióban, 2008-ban és 2010-ben folyt a lekérdezés. A minták a karok és az intézmények szerint reprezentatívak (a mesterképzésben a reprezentativitást súlyozással biztosítottuk).⁴

³ Napjainkban a „partiumi” térség alatt csak a régió romániai részét értik, de mi a történelmi értelmezést használtuk. Ukrajnából a kárpátaljai részt, Magyarországról két megyét (Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg) és Románia négy megyéjét vontuk be a vizsgálatba.

⁴ A résztvevő intézmények: Debreceni Egyetem, Kölcsey Ferenc Református Tanárképző Főiskola (Debrecen), Nyíregyházi Főiskola, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola (Beregszász), Partium Keresztény Egyetem (Nagyvárad), Nagyváradai Állami Egyetem (Nagyvárad), és a BBTE kihelyezett tagozata (Szatmárnémeti).

VERTIKÁLIS SZEGREGÁCIÓ AZ OKTATÁSBAN NEMENKÉNT

A vertikális szegregáció szerint minél feljebb haladunk az oktatási szinteken, annál kevesebb a nő (bár arányuk a PhD képzésben is megközelíti az 50%-ot), illetve kimutatható az is, hogy a felsőoktatási oktatók és kutatók körében a nők már jelentős kisebbségben vannak. Emellett a szegregáció jele, hogy az elitintézményekben kevesebb nő tanul, és nagyobb a nők aránya a levelező és esti képzésben, melynek presztízse valamivel alacsonyabb, mint a nappali tagozaté. Ahogy már említettük, mind az alap, mind a mesterképzésben a nők többségben vannak a fejlett országokban, de kimutatható az is, hogy a mesterképzésben kisebb a nők előnye, mint az alapképzésben. Jacobs amerikai eredményei szerint is a nők aránya alacsonyabb az elitiskolákban, mint a férfiaké.⁵ Eredményei szerint a jelenség háttérében az áll, hogy műszaki pályára kevesebb nő készül, és ezek általában elit intézmények, míg a tanári képzésekben több a nő, és ezek általában alacsonyabb státuszú intézmények. A másik ok, hogy a levelező és esti képzésben nagyobb a nők aránya, és ahol van ilyen képzés azok szintén általában alacsonyabb presztízssű intézmények. A szerző vizsgálatában többváltozós módszerekkel kimutatta, hogy a két magyarázó tényező (mérnöki vs. tanári diploma, és a levelező vs. nappali képzés) bevonása után már nem szignifikáns a nem hatása az elit iskola választására. (JACOBS 1999)

A felsőoktatásban lévő vertikális- és horizontális nemi szegregációt együttesen vizsgálták amerikai kutatók, több országban. Országokként létrehoztak egy szegregációs indexet, és három makrotényező hatását vizsgálták a szegregáció alakulására.⁶ Az első a nemi egyenlőség eszméjének elterjedtsége országokként (illetve ennek ellentettje a hagyományos nemi szerepekkel való azonosulás), a második az oktatási rendszer jellege (strukturális különbségek az országok között: a nem egyetemi felsőfokú képzések elterjedtsége, a felsőfokú képzés kiterjedtsége, a nők aránya a képzésben), a harmadik faktor pedig a női foglalkoztatás szintje országokként. Eredményeik szerint a nemi egyenlőség-eszmék terjedése pozitívan hatott a nők arányára az elit képzésben, de ahol kiterjedtebb volt a nem egyetemi szintű felsőfokú képzés, ott több nő volt a nem elit szektorban. Kimutatták azt is, hogy a nemi egyenlőség normájának terjedésével a nők jobban csoportosulnak a felsőoktatás bizonyos szakjain (erősebb a horizontális szegregáció), emellett az is fennáll, hogy ahol kiterjedtebb a nem egyetemi felsőfokú képzés,

⁵ A vizsgálat elit intézménynek tekintette azokat az iskolákat, ahol az átlagnál magasabbak a teszteredmények, kisebbek a felvételi arányok, és végül kisebb a végzetek aránya is.

⁶ A vertikális szegregáció mérése során három képzési szintet különböztettek meg, a nem egyetemi felsőfokú képzést, az alapképzést, és végül a mester- és PhD-képzést.

ott is nagyobb a horizontális szegregáció. Utolsó eredményük, hogy országonként a vertikális és horizontális szegregáció pozitív kapcsolatban volt egymással – más tényezők hatásának kiszűrése után is – de a nemi egyenlőség eszmék elterjedtsége erősebben hatott a vertikális egyenlőtlenségekre, mint a horizontálisra. (CHARLES, BRADLEY 2002)

Az 1990-es években Magyarországon még megfigyelhető volt a vertikális szegregáció nemek szerint abban a vonatkozásban is, hogy az állami egyetemekre az átlaghoz képest nagyobb arányban jutottak be a fiúk, míg az állami főiskolákba és a levelező képzésbe a lányok kerültek be nagyobb arányban (LISKÓ 2003, HRUBOS 2001a). Azonban kimutatható, hogy miközben a nők aránya a felsőoktatásban folyamatosan emelkedett, beáramlásuk az egyetemi szintű programokba erősebb volt, mint a főiskolákba, tehát a vertikális szegregáció időben csökkent (HRUBOS 2001b).

Saját későbbi eredményeink (FÉNYES 2010c) azt mutatták, hogy 2003-ban az egyetemeken és főiskolákon a nők aránya hasonló (67%) volt a „partiumi” térségben. A korábbi vizsgálatoknak ellentmondó eredmény háttérben az állhat, hogy a vizsgált térségben (Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, valamint Erdély és Kárpátalja határhoz közeli részei) nem volt műszaki egyetem csak műszaki főiskolai kar, és így a főiskolákon több férfi tanult, mint ha lenne műszaki egyetem.

Fontos megjegyezni, hogy a fenti eredmények még a Bolognai-képzés bevezetése előtt születtek. Azonban jelen vizsgálatunkban már össze tudjuk vetni az alap- és a mesterképzésben a nők és férfiak arányát, hiszen adataink 2008-ra és 2010-re vonatkoznak. Munkánkban a vertikális szegregációnak csak ezt az aspektusát vizsgáljuk, és nem nézzük meg a szegregáció okait, de a későbbiekben tervezünk árnyaltabb kutatásokat is. Kutatásunkban azt feltételezzük a szakirodalomra építve, hogy a mesterképzésben valamivel kisebb lesz a nők túlsúlya, mint az alapképzésben.

1. táblázat. A férfiak és nők aránya az alap- és mesterképzésben a „partiumi” térségben, százalékok

	Alapképzés	Mesterképzés
Nők	70,2%	73,1%
Férfiak	29,8%	26,9%
N	1340	599

Az 1. táblázat alapján láthatjuk, a férfiak a felsőfokú képzés mindkét szintjén kisebbségben vannak a vizsgált térségben, sőt a nők aránya még valamivel magasabb is a mesterképzésben, mint az alapképzésben. Ez azt jelenti, hogy a vertikális

szegregáció nem mutatható ki nemenként. A jelenség magyarázata során megnéztük, hogy hogyan alakul a nők és a férfiak aránya karonként, és arra figyeltünk fel, hogy a nők aránya a mesterképzésben különösen a „férfias” karokon nőtt meg. Míg az alapképzésben a férfiak két karon, a műszaki és az informatikai karon voltak többségben (70% feletti aránnyal), a mesterképzésben csak a műszaki karon, de itt is csökkent az előnyük. Az informatikusképzésben arányuk 78%-ról (alapképzés) 48%-ra csökkent (mesterképzés), és a természettudományi karon is 42%-ról 32%-ra csökkent a férfiak aránya a képzés felsőbb szintjén. A nők aránya tehát ezeken a tipikusan „férfias” területeken nőtt meg a mesterképzésben, és a legnagyobb növekedés az informatikai képzésben volt. Ennek az oka az lehet, hogy a férfiaknak a hároméves informatikus képzés elegendő, hogy jó munkalehetőségekhez jussanak (pl. mint rendszergazdák), míg a nőknek a programozó matematikus szakot is el kell végezni, hogy hasonló álláshoz jussanak. A „férfias” területeken a nőknek nehezebb megfelelni a munkaerőpiaci elvárásoknak, többet kell letenniük az asztalra, azonos munkakör és jövedelem eléréséért. Hasonlóan a műszaki és természettudományos pályákon szintén nehezebb helyt állni és megfelelni a nőknek, és feltehetőleg ezért szereznek többen közülük itt mesterdiplomát is. Másik fontos eredményünk, hogy a tradicionálisan „nőies” szakokon (BTK, tanárképzés, egészségügyi főiskolai képzések) magas volt a nők aránya, és ezek az arányok nem változtak a mesterképzésben sem. Összességében tehát a fenti eredmények okozhatták azt, hogy a nők aránya valamivel magasabb a mesterképzésben, mint az alapképzésben a vizsgált térségben.⁷

A kutatás regionális jellegével kapcsolatban felmerült, hogy eredményeink nem feltétlenül általánosíthatóak pl. Magyarországon egészére, mivel az itt lévő felsőoktatási intézmények alacsony presztízsiűek, és hogy emiatt alakulhatnak másképp itt a nemi különbségek. Feltételezhetjük például, hogy a férfiak aránya azért alacsonyabb a mesterképzésben a vizsgált térségben, mert más (nagyobb presztízsiű, pl. budapesti) egyetemen tanulnak tovább mesterszakon, különösen a „férfias” képzési területeken. Ez összhangban van a genderszociológia eredményeivel is (l. FÉNYES 2010a), miszerint a férfiaknak nagyobb a területi mobilitása, mint a nőknek. Az érvelés részben igaz lehet, tehát a fenti eredmény magyarázatánál ezt a jelenséget is figyelembe kell vennünk. Ha azonban a részletes adatokat tekintjük, az alapképzésben a hallgatók 53,5%-a, míg a mesterképzésben a hallgatók 77,3%-a a Debreceni Egyetemen tanult, mely intézmény hazánk második legnagyobb egyeteme (az itt tanulók száma szerint) és az intézmény magas presztízst mutatja, hogy 2009-ben kutatóegyetemi státuszt is kapott. A HVG (*Diploma 2011* című speciális kiadvány) rangsora alapján a Debreceni Egyetem az 5. helyen áll,

⁷ További eredményünk, hogy a közgazdasági képzésekben a nők aránya kissé emelkedett, míg az agrárképzésben kissé csökkent a mesterképzésben az alapképzéshez képest.

de a tanárok minősége szerint a 3., míg a diákok jellemzői alapján a 10.⁸ A diákok rangsorában elért rosszabb helyezés abból adódhat, hogy a Debreceni Egyetem diákjai között több a hátrányos helyzetű (l. PUSZTAI 2009, 2011), és a térség fejlettségi mutató is rosszabbak, mint más magyarországi térségeké. Viszont az oktatók minősége kiemelkedő, csak a Corvinus Egyetem és az ELTE oktatói előzik meg. Emellett a második legnagyobb intézmény a résztvevők aránya szerint a mintában (20,6%) a Nyíregyházi Főiskola, amely szintén elég jól szerepelt a HVG rangsora szerint. A főiskolák közül a 4. helyezést érte el, az összes intézményt tekintve pedig a 22., ami közepes helyezésnek számít. Ahogy a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola esetén is jobb az oktatók minősége (12. helyezés), míg a hallgatók szerint csak a 36. helyet éri el, feltehetőleg a fent kifejtett okok miatt. Tehát összességében a férfiak és nők arányaira kapott regionális eredményeink az alap- és mesterképzésben részben igazak lehetnek országosan is, és nem csak az elvándorlás okozhatta a férfiak kisebb arányát a mesterképzésben, hiszen az itt lévő két legnagyobb intézmény viszonylag magas presztízsű.

MAGÁNÉLETI JÖVŐTERVEK A FELSŐOKTATÁSBAN TANULÓK KÖRÉBEN

A felsőoktatásban tanuló nők és férfiak közötti különbségek vizsgálatának további árnyalására felhasználjuk a magánéleti pályára vonatkozó terveket. Figyelemmel leszünk a hallgatók házassági és gyermekvállalási terveire, illetve ezek elgondolt időbeli elhelyezkedésére a karriertervben. A nemek karrierszemlélete eltér egymástól, a férfiak számára a pénz és a hatalom testesíti meg a sikeres pályafutást, még a nők elsődleges szerepüknek kívánnak megfelelni. Ezt kiválthatja a nemi szocializáció, amelynek során a fiúkat versengésre, érdekérvényesítésre nevelik, még a lányokban az alkalmazkodást erősítik. (BUDA 1985). Mindez alkalmazkodik a nemi személyiségjegyekhez, mivel a férfiak versengőbbek, racionálisabban, míg a nők engedelmesebbek, kisebb önbizalommal rendelkeznek. (H. SAS 1984). A felsőfokú tanulmányok végzése alatt a női hallgatók ugyanakkor valószínűleg számolnak a kitolódott tanulmányi időből fakadó gazdasági (későbbi

.....
⁸ Az oktatók minőségénél figyelembe vették az egy minősített oktatóra jutó diákok számát, a PhD-val és nagydoktorival rendelkező oktatók arányát, a diákok minőségénél pedig a középiskolák minőségét, ahol a diák tanult (átlagos rangsor, illetve a középiskolai tanulmányi versenyeken helyezést elérők száma), Magyarország legjobb középiskoláiból az itt tanulók számát, az első helyes jelentkezők számát, a felvettek arányát, a felvett hallgatók átlagpontszámát, a nyelvvizsgálóval rendelkező felvettek arányát, az OTDK helyezett arányát az intézményben, a PhD hallgatók számát, és végül a PhD fokozatot szerzettek számát a vizsgált intézményben.

munkavállalás) és magánéleti (kitolódott családalapítás) következményekkel, a szakmai és privát életút összeegyeztetésének fontosságával. A magyar társadalom tradicionális beállítódása a családközpontúságot illetően számos kutatásból jól ismert (pl. PONGRÁCZ–SPÉDER 2002; BLASKÓ 2006), és a jövődő értelmiségi generációnál is tetten érhető.

A 2. táblázatban a hallgatók magánéleti jövőterveit látjuk nemi bontásban, ahol a házasság és a gyermekvállalás feltételeit és várható időzítését kérdeztük a hallgatóktól.

2. táblázat. A hallgatók jövőtervei nemek szerint, százalék (N=1339)

Családalapítás	Feltétel és időzítés	Férfi	Nő
Házasság	egyáltalán nem akar házasodni	3,7	4,4
	államvizsga után azonnal	10,5	10,3
	néhány év munka után	41,2	41,8
	kARRIERÉPÍTÉS UTÁN*	20,5	15
	egy bizonyos kor elérése	6,8	5,3
	megfelelő partner megtalálása	25,1	29,7
Gyermekvállalás	házasságkötés	35,4	38
	megfelelő partner megtalálása	43,6	44,1
	biztos jövedelem	62,7	67,8
	saját lakás**	29,2	37,3
	szakmai karrier	8,2	10,9
	egy bizonyos kor elérése***	4	10,2
N		399	940

Szignifikanciaszintek: * 0,02 **0,007 ***0,000

A magyar társadalomra jellemző tradicionális gondolkodást jelzi azok alacsony aránya, akik úgy tervezik, egyáltalán nem lépnek házasságra (4% körül). A társadalmi nemek közötti különbséget vizsgálva elmondható, hogy a férfiak és nők közel hasonló arányban vélekednek úgy, hogy akár az államvizsgát követően azonnal házasságot kötnek (a válaszadók egytizede), illetve 40%-uk számára egyaránt elképzelhető, hogy néhány év munkavégzés után bekövetkezik ez. A *néhány év munka után* és a *kARRIERÉPÍTÉS UTÁN* attribútum abban különbözik, hogy az előbbi feltételezett célja a biztos háttér megteremtése, a munka világában töltött néhány éves gyakorlat megszerzése. Az utóbbi túlmutat ezen, és

a karriertörés-mentes, folytonosan a munkavégzésre és előrehaladásra koncentrááló életút érvényesül. Ez a nők számára a gyermekvállalás miatt nagyobb áldozatok révén valósítható meg (pl. tudatos gyermektelenség, a kívántnál kevesebb gyermek születése, korai visszatérés a munkába). Úgy tűnik, ezzel a hallgatók is számolnak, mivel csupán 15%-uk helyezi előtérbe a karrierépítést. A férfi hallgatók viszont a vártnál alacsonyabb arányban teszik ezt (21%), pedig a férfiak esetében a karrier és a magánélet könnyebben összeegyeztethető.

Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy egy korábbi, szintén a régióban végzett vizsgálat (Regionális egyetem 2005, N=1100) eredményeihez képest elmozdulást tapasztaltunk ebben a kérdésben: az öt évvel korábbi megkérdezés során a lányokhoz képest kétszer annyi fiú gondolt a karrier előtérbe helyezésére, és a fiúkhoz képest háromszoros arányban a lányok terveztek mielőbbi házasságot. (ENGLER–BOCSI 2005) Tehát a két nem álláspontja közeledni látszik a magánéleti és szakmai jövőterveket illetően.

A gyermekvállalás életkorhoz kötése a nők esetében bizonyul fontosabb tényezőnek. Nem véletlenül, hiszen a karrier- és priváttervek összehangolásánál a biológiai feltételek esetükben válnak befolyásoló szegmensé. Ugyanakkor látjuk, hogy a férfiakhoz képest szignifikáns az eltérés, de a női hallgatóknak csupán egytizede számol az életkor korlátaival. Ez viszont nemcsak átgondolatlanságból fakadhat, hanem éppen ellenkezőleg: a válaszadók 90%-a úgy kalkulál, hogy nem tolja ki a „végsőig” a gyermekvállalás idejét, hanem az optimális időszakon belül próbál tervezni. A gyermekvállalás kiemelten fontos feltétele a nők esetében a saját lakás megszerzése, amely a családalapítás biztos háttérének biztosítására utal.

Érdekes külön kiemelnünk a határon túli hallgatók családalapítási beállítódását, mivel a tradicionális szemlélet esetükben még inkább érvényesül. Közülük többen készek arra, hogy a diplomaszerzést követően azonnal házasságot kössenek, a nők ötöde bejelölte ezt a lehetőséget. A karrierépítést követő elköteleződés egytizedüknek vonzó, a férfiak csaknem fele néhány év munka után tervezi ezt. A gyermekvállalást megelőző házasságkötés az összmintában nem éri el a negyven százalékot, a határon túli fiatalok hatvan százaléka viszont fontos feltételnek jelölte meg. Az egzisztenciális háttér megteremtésében a nemek között nem látunk érdemi eltérést, bár a nők valamennyivel jobban igénylik a saját lakás meglétét.

A hallgatók jövőtervekre vonatkozó beállítódásainak és az eredményességüknek összehasonlítása céljából klaszteranalízissel három hallgatói csoportot hoztunk létre. Erre azért volt szükség, mert a nemek alapján történő összehasonlító vizsgálatokban nem találtunk jelentős eltérést. Ezért a jövőtervek összetételére koncentráltunk, ahol azonban a nemi jelleg is megjelent, mint a későbbiekben látni fogjuk. A klaszterek kialakításában azok a változók szerepeltek, amelyek

a magánéleti jövőtervek kapcsán merültek fel. A klaszteranalízis során kialakult csoportok közül csaknem azonos arányban jelenik meg a *családcentrikusnak* és *jelencentrikusnak* elnevezett hallgatói alminta, kisebb részt képvisel a *karriercentrikusak* klasztere.

A családcentrikus csoportjába a mintába kerülteknek az a negyven százaléka tartozik, akikre leginkább jellemző a tradicionális gondolkodásmód a jövőterveket illetően. Az ide tartozó fiatalok házassági terveiket röviddel a diplomaszerezés után kívánják megvalósítani, néhány év munkavégzést követően vagy a tanulói évek után azonnal. A megfelelő pár megtalálása és a házasság létrejötte egyaránt előfeltétele a gyermekvállalásnak, illetve biztos jövedelemmel és saját lakással tervezik megalapozni az első gyermek érkezését. Az általunk jelenközpontúnak titulált hallgatói csoport az eredmények tanulsága szerint privát jövőterveivel kevésbé foglalkozik, bizonytalan a jövőterveit tekintve vagy nem nyilatkozik róla egyértelműen. Legfeljebb a biztos partner megtalálását tekinti fontosnak, a többi tényezőt egyelőre figyelmen kívül hagyja. A minta 39%-át alkotja ez a csoport. A karrierközpontú klaszterbe sorolt fiatalok számára a magánéleti tervekben a szakmai előrehaladás dominál, ez jellemzi a minta ötödét. A házasságot csak a karrierépítés megkezdése után képzelik el, a gyerekvállalás elsődleges feltételül szintén a szakmai karrier kiépítettségét jelölik meg. Megfelelő partnert nem a házassághoz, hanem a gyermekvállaláshoz keresnek, ez utóbbihoz fontosak még az egzisztenciális feltételek rendelkezésre állása.

A kialakult klaszterek a nemmel, a látogatott felsőoktatási intézmény karával, a szülők iskolai végzettségével, a szülők gazdasági aktivitással és a vallással korrelál, illetve ezeknél a tényezőknél találtunk szignifikáns összefüggést. A nemek tekintetében mutatkozó erőteljes szignifikáns eltérések nagyjából megfelelnek a nemi sztereotípiáknak, valamint a férfi és női szerepekhez igazodó hagyományos életút-elgondolásoknak (sign.: 0,000). A férfiak fele a jelenközpontúak csoportjába tartozik, a másik két klaszteren pedig egyenlő mértékben osztozik a két nem. A nők közel fele (46%) ugyanakkor családközpontú, harmada (33%) jelenközpontú, és egyötödükre jellemző a karriercentrikusság.

A hallgató intézménye, illetve kara erősen befolyásolja a jövőterveket (sign.: 0,000). A határon túli fiatalok a leginkább családközpontúak, tradicionális gondolkodásuk kiütözik a minél korábbi családalapítási szándékban és a házasságkötés preferálásában is. A Nagyvárad Állami Egyetem esetében például 83%-os a családközpontúak aránya, a BBTE Szatmárnémeti Karán és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán 60%-os. A szülők iskolai végzettsége az apák és anyák esetében hasonlóan alakul: az alsó- és középfokú végzettségű szülők többségét (44–42%) a családközpontúak között találjuk, a felsőfokon kvalifikáltak gyermekeinek többsége (38–39%) viszont a jelenközpontúakhoz tartozik (sign.: 0,006). Elmondható továbbá, hogy minél magasabb a szülők iskolázottsága, annál

inkább karriercentrikusak a hallgatók, és a végzettség emelkedésével ellentétesen csökken a családközpontú gondolkodás. A szülők gazdasági aktivitása magasnak mondható az összmintában, mind az apák, mind az anyák közel kétharmada foglalkoztatott, de legnagyobb arányban a családközpontúak között találjuk őket (40%). Jelentős eltérés a karrierközpontúak csoportjában mutatkozik, itt mindkét szülő 80%-ban aktív munkaviszonnyal rendelkezik. Úgy tűnik, hogy a szülők magasabb iskolai végzettsége mellett a stabil munkaerő-piaci jelenlét szintén erősíti a szakmai pálya előtérbe helyezését a fiatalok jövőterveiben.

Érdekes képet rajzol ki a klaszterek településtípussal történő összevetése. A várt összetételnek megfelelően alakul az első két klaszter: kistelepülésekről és kisvárosokból érkező hallgatók többsége (40–43%) családközpontú, a nagyvárosiak (ide soroltuk a megyeszékhelyen és a fővárosban lakókat) jellemzően jelenközpontúak (42%). A karrierközpontúaknál elsősorban nagyvárosi hallgatókra számítottunk, ezzel szemben ők képezik a kisebb hányadot a csoporton belül (26%), a kisvárosiak 36%-ot, a falusiak 37%-ot fednek le a karriercentrikusak táborában. A kisebb települések hallgatói tűzték ki tehát leginkább célul a tanulmányok útján történő társadalmi mobilitást. A fent említett vizsgálathoz képest e tekintetben is jelentős változás történt, ugyanis a 2005-ben felvett adatok a kistelepülésekről érkezők erős családcentríkusságát, valamint a nagyvárosokban lakók karrierközpontúságát mutatták.

A vallásosság szerinti szignifikáns összefüggések előzetes elgondolásunknak megfelelően alakulnak: a magukat vallásosnak valló hallgatók leginkább a családi életet állítják középpontba (sign.: 0,000). A heti rendszerességgel templomba járók 55%-a tartozik ide, harmaduk jelenközpontú, a karriert 12%-uk tartja előbbre valónak. Hasonló kép alakul ki az imádkozási szokásokat illetően is, akik imaéletet élnek a családalapítást, akik nem, a jelenlegi életet (60%) és a karriert (55%) helyezik előtérbe.

ÖSSZEGZÉS

A vertikális szegregáció jelensége nem tűnt el a felsőoktatásban, annak ellenére, hogy a nők többségbe kerültek a képzésben, és számos más vonatkozásban is előnyben vannak. A külföldi szakirodalom szerint, a képzés felsőbb szintjei felé haladva csökken a nők aránya, és főleg a PhD képzésben és a felsőoktatási oktatók és kutatók között alacsonyabb a nők aránya. Mostani eredményeink azonban – szemben a korábbi tendenciákkal – azt mutatják, hogy a nők aránya még valamivel magasabb is a mesterképzésben, mint az alapképzésben a „partiumi” régióban (és összhangban a szakirodalommal a képzés mindkét szintjén többségben

vannak). Mikor a képzési területeket külön-külön is megvizsgáltuk, azt kaptuk, hogy a nők aránya a mesterképzésben különösen a tradicionálisan „férfias” területeken nőtt meg. Magyarozatunk szerint azért tanul több nő mesterképzésben a „masculin” szakokon, mert csak így tudnak hasonló pozíciókat, munkalehetőségeket, jövedelmet elérni, mint az ezeken a szakokon tanuló férfiak, akik alapszintű diplomával is jó állásokhoz juthatnak. Emellett közrejátszhatott a férfiak kisebb mesterszakos részvételében az elvándorlás is, pl. hogy Budapestre mentek tanulni, bár az adatok azt mutatják, hogy a térség felsőoktatási intézményei relatíve magas presztízűek, és nem feltétlenül van szükség máshol tanulni, hogy nagy presztízű mesterszakos diplomát szerezzen valaki.

Eredményeink egy további (az oktatáspolitikai szempontjából is fontos) kutatási kérdést vetnek fel, miszerint hogyan ösztönözhető (főleg a rosszabb társadalmi háttérű) férfiak a felsőoktatásban, illetve a mesterképzésben való nagyobb részvételre, különösen a „férfias” képzési területeken.

A hallgatók magánéleti terveit és szakmai pályafutását összehasonlító vizsgálatot három klaszter létrehozásával elemeztük, mivel a társadalmi nemek összetetésében nem találtunk jelentős eltéréseket. A klaszterek a demográfiai háttérváltozókkal erős összefüggést mutattak, így jól körülírhatókká váltak. További vizsgálatot igényel a klaszterek és a tanulmányi teljesítmény, a tanulási motiváció, valamint a munkaattitűd összefüggéseinek feltárása.

IRODALOM

- BAE, Y.–CHOY, S.–GEDDES, C.–SABLE, J.–SNYDER, T. (2000): *Trends in Educational Equity of Girls and Woman*. Natl. Cent. Educ. Stat., Washington, D.C.
- BLASKÓ Zs. (2006): *Nők és férfiak – keresőmunka, házimunka. A család tematikájú ISSP 2002-es adatfelvétel elemzése*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest.
- BUDA B. (1985): Női szerep – női szocializáció – női identitás. In: KONCZ KATALIN (szerk.): *Nők és férfiak. Hiedelmek és tények*, MNOT–Kossuth Kiadó, Budapest. 93–110.
- BUCHMANN, C.–DIPRETE, T. A.–MCDANIEL, A. (2008): Gender Inequalities in Education, *Annual Review of Sociology* 34, 319–337.
- CHARLES, M.–BRADLEY, K. (2002): Equal but Separate? A Cross – National Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, Vol. 67, No. 4. 573–599.
- ENGLER Á.–BOCSI V. (2005): Felsőfokú képzésben résztvevők családtervezési attitűdjei. In: PUSZTAI GABRIELLA (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenziók*. CHERD, Debrecen. 183–190.
- FÉNYES, H. (2008): Boys and Girls within Denominational, Respectively Non-denominational High-schools in a Borderland Region. In: PUSZTAI GABRIELLA (ed.): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. CHERD, University of Debrecen. 97–114.

- FÉNYES, H. (2010a): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 228.
- FÉNYES, H. (2010b): School Efficiency of Boys and Girls in a Borderland Region of Hungary, *Review of Sociology*, vol. 6 (1), 51–77.
- FÉNYES H. (2010c): Horizontal and Vertical Segregation in Education by Gender in the Hungarian – Romanian – Ukrainian Border Region, *Journal of Social Research and Policy*, Vol.1, Issue:1, 49–68.
- FREEMAN, C. E. (2004): *Trends in Educational Equity of Girls and Woman 2004*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- HRUBOS, I. (2001a): A nők esélyei a felsőoktatásban I. *Magyar felsőoktatás*, 2001/8. 37–38.
- HRUBOS, I. (2001b): A nők esélyei a felsőoktatásban II. *Magyar felsőoktatás*, 2001/9. 37–38.
- H. SAS J. (1984): *Nőies nők és férfias férfiak. A nőkkel és férfiakkal kapcsolatos sztereotípiák élete, eredete és szocializációja*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- JACOBS, J. A. (1996): Gender Inequality and Higher Education, *Annual Review of Sociology*, 22, 153–185.
- JACOBS, J. A. (1999): Gender and the Stratification of Colleges. *The Journal of Higher Education*, 70. 2. 161–187.
- LISKÓ, I. (2003): Továbbtanulási ambíciók és esélye. *Educatio*, (12)/2. 222–235.
- NAGY, P. T. (1999): Minőségek versenye. *Educatio*, 1999/3, 429–460.
- NCES (2007): *Digest of Educational Statistics*. US Govt. Printing Off, Washington, DC.
- PONGRÁCZ TIBORNÉ–SPÉDER Zs. (szerk.) (2002): *Népesség – értékek – vélemények*. KSH–NKI, Kutatási jelentések 73. Budapest.
- PUSZTAI, G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- PUSZTAI, G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Az értelmező közösségek hatása a hallgatói szocializációra*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- RÓBERT, P. (2000): Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio*, 2000/1, 79–94.
- SZÉKELYI M.–CSEPELI GY.–ÖRKÉNY A.–SZABADOS T. (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

FORRAY R. KATALIN

CIGÁNY DIÁKOK A FELSŐOKTATÁSBAN

BEVEZETÉS

A tanulmány célja, hogy áttekintse azoknak az állami, magán és egyházi kezdeményezéseknek a működését, hatását és hatékonyságát, amelyek a cigány, roma fiatalok¹ sikeres felsőoktatási pályafutását kívánják támogatni, segíteni. E kérdés tanulmányozásához szükséges, hogy röviden áttekintsük azokat az oktatáspolitikai döntéseket, kezdeményezéseket, amelyek a cigányság iskolai eredményességének javítására irányultak.

A rendszerváltás előtt indultak azok az oktatáspolitikai kezdeményezések, amelyek a cigány gyerekeket sikeresebb általános iskolai pályafutáshoz kívánták segíteni. A rendszerváltás után, a kisebbségekről szóló új törvény megszületése körüli viták egyik eredménye volt, hogy a cigány tanulók középiskolába és a felsőoktatásba vezető útját ösztöndíjakkal próbálták segíteni. A Soros Alapítvány volt az első olyan kezdeményezés, amely ösztöndíjat adott cigány diákoknak, külön fejlesztő és motiváló programokba vonta be őket, támogatandó sikeres tanulmányi pályafutásukat. Ezt követően a kormány is alapított hasonló ösztöndíjat, amely különböző formákban a közelmúltig fennállt – és talán újra elindul.

A cigányság alacsony iskolázottsága – következképpen rossz munkapiaci esélyei – olyan probléma, amelynek megoldására már több mint fél évszázada segítő szándékú oktatáspolitikai kezdeményezések születtek. Természetesen az alacsony iskolázottság ma mást jelent, mint a múlt század hetvenes-nyolcvanas éveiben. Akkor a beiskolázás, az általános iskola elvégzése voltak a fő célok, később pedig a középfokú továbbtanulás. Az általános iskolai felzárkóztató oktatást eredetileg csupán néhány éves tréningnek szánták a hátrányok kiküszöbölése érdekében, azonban hamarosan zsákutcává alakult (RÉGER 1978). Mindaddig

.....
¹ A tanulmányban a „cigány” és a „roma” népneveket váltakozva használom. A népcsoport magyar neve „cigány” volt, a „roma” az eredeti nyelvben a népcsoport megnevezése. A politikai nyelvzetben ma inkább a „roma” használatos, azonban a népcsoport jelentős része önmagát nem így, hanem „cigánynak” nevezi.

a cigányság inkább csak a köznyelvben „létezett”, inkább hátrányos helyzetűekről volt szó. A Kemény István vezette, az 1970-es évek első felében végzett, de nyilvánosságra csak sokkal később jutott cigánykutatás (KEMÉNY 1999) már hangsúlyozta a cigányság extrémén alacsony iskolai végzettségét, amely az évek során a lakosság többi csoportjához képest alig változott.

Csak a nyolcvanas években – nem utolsó sorban a kultúrpolitikának köszönhetően – kapott egyre nagyobb szakmai figyelmet és nyilvánosságot e népcsoport még mindig extrémén kedvezőtlen iskolázottsági helyzete. A rendszerváltás környékén már az is látszott, hogy néhány kisebb cigány csoport politikai döntési helyzetbe került. A kisebbségi törvény megfogalmazásában már az ő képviselőik is részt vettek.

A cigányság nemzeti kisebbségként való elismerése jelentős érdekképviseleti lépés volt. Oktatáspolitikai szempontból is a többi nemzetiséggel való egyenrangúság, nem pedig a hátrányos szociális, művelődési helyzet kapott hangsúlyt. Így elkezdődtek azok a lépések, amelyek a cigány kisebbségi oktatási programok kimunkálásához, elterjesztéséhez vezettek (FORRAY 1998).

Bár érzékelhetően növekedett a cigány fiatalok középiskolai részvétele, megjelentek a felsőoktatásban is, az is kiderült azonban, hogy a cigány kisebbségi oktatás az általános iskolában gyakran csak az érintett gyerekek iskolai elkülönítéséhez vezetett, nem pedig átütő javuláshoz az iskolai pályafutásban.

A 2002-es kormányváltás után a kérdés megoldására irányuló erőfeszítések más úton indultak. Hangsúlyos volt a hátrányos helyzetűek mindenfajta iskolai elkülönítésének megszüntetése: a hátrányos helyzetű és cigány tanulók közös iskolában, közös tanulócsoporthoz történő oktatása volt az indítvány és az erre épülő gyakorlat kezdetei. Az iskolák anyagi támogatást is kaptak, korszerű, új módszereket dolgoztak ki (LISKÓ-HAVAS 2002; FORRAY-PÁLMAINÉ ORSÓS 2010). Ez a megoldás sem vezetett el a teljes sikerhez: a kísérletet az iskolák nagy részében feladták. Nemcsak a feladat volt túlságosan nagy, a megoldást az is nehezítette, hogy a cigányság hátrányos helyzetű tömegei iskola nélküli vagy csak egy iskolával rendelkező falvakban élnek.

Azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy – valószínűleg az évtizedes oktatáspolitikai preferenciák hatására is – a cigány, roma fiatalok identitásukat vállalva megjelentek nemcsak az érettségit adó középiskolákban, hanem a felsőoktatásban is. A felsőoktatásban való hangsúlyos megjelenés, a sikeres teljesítmény, a diplomássá válás – az etnikai identitás vállalásával – olyan lépés a hazai cigányság történetében, amely az előzmények ismeretében akár természetesnek is tekinthető. Ez a lépés vezethet azonban a cigány, roma népesség egyenrangú beilleszkedéséhez a magyar társadalomban.

Az egyik alapkérdés az lehet, hogyan illeszkednek az etnikai alapú támogatások olyan társadalomba, amely elutasítja a tagjai közötti faji-etnikai különbségtételt

(FORRAY–KOZMA 2010). A későbbiekben bemutatott példák olyan programokat mutatnak be, amelyek kizárólag az egyéni teljesítményre és a támogatásra érdemesek rossz szociális helyzetére fókuszáltak. Itt azonban olyan programokról van szó, amelyek az érintettek etnicitását emelik ki, ennek alapján szerveződnek. A magyar társadalmi rendszertől nem idegen a magyartól eltérő állampolgári csoportok számára szervezett külön oktatás – ezt főleg a határokon túl élő magyarsággal kapcsolatos példamutatás motiválta, másrészt az is, hogy a második világháború előtti országban is működött nemzetiségi oktatás.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A roma közösség, mint etnikai kisebbség, több vonatkozásban is különbözik más nemzeti kisebbségektől. Egyik jellemzőjük, hogy Európa szinte minden országában élnek csoportjaik, közösségeik, bár régióinkban, az egykori államszocialista országokban nagyobb létszámot, magasabb arányt képviselnek, mint Európa más államaiban. Magyarországi nemzeti kisebbségeinknek nem általános jellemzője, hogy életszínvonaluk (anyagi ellátás, születéskor várható élettartam, egészségi állapot, képzettség stb. tekintetében) lényegesen eltér a többségétől. A cigányokra viszont éppen a többséghez képest jelentős lemaradás, hátrányok jellemzők valamennyi területen. Nagy többségük helyzetéből következően a társadalom marginális rétegéhez tartozik.

A romák helyzete az elmúlt évtizedben minden vonatkozásban rosszabbodott Európában, anélkül, hogy ez az európaiakban tudatosult volna. Ez nemcsak térségünkre, a volt államszocialista országokra érvényes. Az Európa Tanács egyik beszámolójában olvasható, hogy a romák a tagállamok többségében a diszkrimináció számtalan formáját szenvedik el, és „túlságosan gyakran alanyai a diszkriminációnak, marginalizációnak és szegregációnak az oktatás, a foglalkoztatás, a lakáspolitikai és az egészségügy területén”.² Tehát a nemzeti kisebbségekkel szemben a romáknak kétszeresen kisebbségi a státusza. Egyrészt etnikai közösséget, másrészt szociálisan rendkívül hátrányos helyzetű csoportot alkotnak.

A másik oldalról viszont a roma közösséget transznacionális vagy transzkulturális kisebbségnek is tekinthetjük, tehát olyan kisebbségnek, amely többé-kevésbé átvette a környezet többségének nyelvét és kultúráját. Ebben az értelemben szokás úgy fogalmazni, hogy ők Európa „leueurópaibb” népe. Számos kutató ebben azt az esélyt látja, hogy a romák a jövőben hozzájárulhatnak az európai integráció elmélyítéséhez (FORRAY–MOHÁCSI 2002).

² EU Beszámoló, idézi Forray R. (http://www.academia.edu/1475957/Ciganyok_a_felsooktatásban)

A közelmúltig az volt jellemzőjük, hogy kisebb csoportjaik önállóan szerveződtek, versengve vagy éppen ellenségeskedve a többiekkel. A versengés természetes dolog, ám nem szabad túlértékelni. Ha egyelőre nem is túlságosan látványosan, de az erősödő nemzettudat elemei is megjelentek az egyes államokban éppen úgy, mint európai szintereken. Az alakulófélben lévő nemzettudat előfeltétele a saját érdekek hatékony megvalósításának. Ám a nemzettudat kialakulása veszélyekkel is járhat, amit éppen Európa történelme mutatott meg drámaian a 20. században. Ez a nacionalizmus, a nacionalista sovinizmus veszélye (FORRAY 2008).

A társadalom új fejlődési céljait általában az értelmiségiek szokták megfogalmazni. Amióta a roma közösségben is vannak értelmiségiek, ők azok, akik a romák azonosság-tudatát, egyúttal közösségi tudatát alakítják és erősítik. Ez az alakuló-fejlődő tudat a roma-cigány nemzet létrejöttének alapeleme, ha a nemzet fogalmát olyan emberek nagyobb csoportjaként határozzuk meg, akiket politikai és kulturális önállóságuk tudata kovácsol közösségbe. Ez a tudat kialakulhat közös származás, nyelv vagy történelem talaján. A cigányságra mindegyik jellemző érvényes, és azt is tudjuk, hogy valamely nemzet léte nem kötődik meghatározott földrajzi területhez.

Éppen az elmúlt évszázad mutatta föl annak véres bizonyítékait is, hogy egy (vékony) értelmiségi rétegnek a többség diszkriminálásával és marginalizálásával párhuzamosan történő kialakulása kedvez a politikai radikalizálódásnak, amely szélsőséges esetben akár a terrorizmus irányába is vezethet. A cigányellenesség és a cigányellenes diszkrimináció ezt a folyamatot valamennyi európai országban felgyorsíthatja, különösen az ifjúság körében. A hazai romapolitikának és az európai-szintű romapolitikának ebben az értelemben biztonságpolitikai funkciója is van.

A fentiek nyomán ezért különösen indokolt, hogy a felsőoktatásban tanuló roma/cigány fiatalokról, leendő értelmiségiekről ne csupán abban a szociológiai összefüggésben gondolkodjunk, amelyben a cigányságra irányuló kérdésfeltevésekben szoktunk, azaz ne a hátrányos helyzet és az abból való kijutás nehézségeire fókuszáljunk (FÓNAI 2010, CZEGLÉDI 2008). A diákokat elsősorban abból a szempontból próbáljuk megközelíteni, hogy milyen jellemzői vannak a leendő roma értelmiségnek.

A cigány, roma értelmiségi elit kinevelése olyan társadalompolitikai célkitűzés, amivel a közvélemény viszonylag széles köre – nemcsak a polgárjogi célokkal rokonszenvező vagy éppen az ilyen célokért küzdeni is hajlandó szűkebb értelmiségi csoportok – egyet tud érteni. Az ehhez szükséges eszközökről, intézményi feltételekről analógiásan gondolkodva hamarosan az elmúlt évszázad nagy horderejű kísérleteihez jutunk. Az ösztöndíjazás, a tehetséggondozó középiskolák a 20. század jellegzetes eszközei voltak, hogy a nép, különösen a falusi szegénység körében rejtőző tehetség-tartalék az egész társadalom érdekében feltáruljon, az

ide tartozó fiatalok esélyt és támogatást kapjanak a magasabb szintű művelődésre, a felsőbb társadalmi osztályokba való belépésre – egyúttal tanulják meg a közéletben is képviselni népüket.

A tehetségnek és a tehetséggondozásnak ez a felfogása és gyakorlata Magyarországon elsősorban a két világháború közötti népi gyökerű eszmerendszerekben, szociográfiában, irodalomban nyerte megalapozását, kibontakozása állami, egyházi, civil ösztöndíjakban és kollégiumokban valósult meg. Az ilyen eszmei alapozású kollégium a második világháború után a NÉKOSZ mozgalomban érte el legnagyobb eredményét, amely fennállásának néhány éve alatt a parasztsorból származó fiatalok százait juttatta magasabb műveltséghez, indította el művészi pályán vagy vértette fel olyan intellektuális eszközökkel, amelyekkel versenyképesek maradtak az értelmiségi pályákon a kollégiumból való kikerülésük után is. A népi kollégium és elődjei hatásának egyik fontos része valószínűleg abban van, hogy az intenzív felkészítést a csoporttal együttesen, kollégiumi rendszerben folyt. Azaz a családi szocializáció korrekciója rövid időn belüli nagyon intenzív hatásrendszerben történt.

A népi kollégium – és közvetlen elődje a Győrffy Kollégium – sok szempontból eltér híres elődjétől, az Eötvös Kollégiumtól, amelyet (francia mintára) a kiválóak nevelése, az elitképzés érdekében még az első világháború előtt alapítottak. Bár az Eötvös Kollégiumban is tag lehetett mindenki származásától, társadalmi háttérétől függetlenül – ez a meritokrácia alapja –, de közvetlen társadalompolitikai célja nem volt. Társadalmi szerepe természetesen annál inkább, hiszen az Eötvös Kollégium a tudomány nagyjait adta a magyar társadalomnak és a világnak, akiknek egyúttal – természetesen – a társadalmi pozíciójuk is magas volt vagy lett.

A népi kollégium határozott társadalompolitikai célokat képviselt mind bázisa, célcsoportja, mind tevékenysége, mind módszerei tekintetében. Értelemszerűen nem lehetett mentes az indoktrinációtól, hiszen szegény paraszt gyerekekből rövid idő alatt városi értelmiségi elitet akart nevelni. Az átnevelés nemcsak az öntudatot érintette, hanem az identitás egészét is át kellett hatnia ahhoz, hogy sikeres legyen. Az Eötvös Kollégium elit-tudata a tudomány magas szintű művelésére alapozódott, a népi kollégiumban a tárgyi-szakmai tudás mellett a társadalom kiválasztottainak elitjébe tartozásra (KARDOS 1978; ROTTLER 1977; KARDOS 2000; PUKÁNSZKY–NÉMETH 2012).

Nem tekintjük itt most át azoknak az évtizedeknek a történetét, amikor a népi kollégiumi gondolat – eltérő megnevezésekkel, némileg eltérő célcsoporttal – újra és újra formát öltött. Ezek az erőfeszítések elsősorban azért fulladtak kudarcba, mert egyetlen lépéssel akarták áthidalni a deprivált, szegény rétegek és a közép- vagy felső rétegek közötti műveltségbeli szakadékot, az ismeretek bővítésére koncentráltak, nem pedig a reszocializációt tűzték ki célul.

A rendszerváltozás után a cigány, roma népesség jelent meg egyik olyan célcsoportként, melynek emancipációjához szükségesnek látszott a saját öntudatos, közéleti, politikai aktivitást mutató értelmiségének kinevelése. Kevés cigány fiatal jutott be a felsőoktatásba, de – mint az előbbi évtizedek kudarcos kísérletei is mutatták – ők sem mindig tudtak a diplomáig eljutni. Az ösztöndíj – az állami ösztöndíjat 1993-ban vezették be a továbbtanuló cigány fiatalok támogatására, a Soros Alapítvány ösztöndíját követve – talán megfelelő eszköz volt ahhoz, hogy a továbbtanulási döntés megszületésére bátorítson, de nem nyújtott segítséget a bennmaradáshoz, a tanulási sikereket akadályozó szociokulturális nehézségek leküzdéséhez.

A kilencvenes években történt még egy jelentős kezdeményezés a cigány, roma etnikum fiataljainak diplomássá segítésében. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola kifejezetten cigányok számára indított képzést, amelyen számos fiatal kapott oklevelet, illetve indíttatást arra, hogy szociális munkásként váljon diplomássá.

A felsőoktatásban ma a legismertebb tehetséggondozó program a szakkollégiumi rendszer, mely az elmúlt évekhez képest egyre nagyobb támogatásban részesül. A szakkollégium, mint fogalom megjelenése Kardos (2000) szerint a NÉKOSZ-hoz köthető, véleménye szerint a NÉKOSZ utóéletéhez hozzátartozik a napjainkban is létező szakkollégiumi rendszer. Amikor a népi kollégiumokat az első politikai támadások érték, 1948-ban döntöttek úgy, hogy kollégiumi közönséget szakmák szerint szervezik újjá, demonstrálva a tanulás és a szakma elsajátításának elsőségét a politikai ambíciókkal szemben. (1976-ban a NÉKOSZ 30 éves jubileum alkalmából rendezett nagyszabású ünnepségek keretében hivatalosan rehabilitálták a mozgalmat, és a Kádár-rendszer saját táborába sorolta tagjait.) A rendszerváltás után a „NÉKOSZ-ügy fokozatosan elvesztette aktualitását, a rendszerváltás után a mozgalomnak már nincs köztörténete” (HORDÓSY 2008). Történtek kísérletek a népi kollégiumok újjászervezésére, ám végül egyik sem valósult meg. Az 1980-as években éledtek újjá a szakkollégiumok, a tehetséggondozás legmeghatározóbb intézményei. 2003-ban jött létre a Szakkollégiumi Charta, melyben a „szakkollégiumiség kritériumait” fogalmazták meg (www.okm.gov.hu).

Az újonnan alapított Szakkollégiumi Közalapítvány biztosított finanszírozást, 2009-ben a Magyar Génius Integrált Tehetségsegítő Program elnevezéssel más típusú finanszírozási forrás is megjelent. Újabb kérdések merülnek fel: hogyan illeszkednek majd a szakkollégiumok a Magyar Génius Programba és a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács koncepciójába? Lesz-e Nemzeti Kiválóságok Kollégiuma? Szükség van-e szakkollégiumi akkreditációra? Ezek a kérdések csak távolról illeszkednek a jelen áttekintésbe: itt ugyanis nem etnikai alapú támogatásról van szó.

Vajon mit és mennyit segítenek a szakkollégiumok a cigány, roma fiatalok diplomássá válásában? Vannak-e olyan kísérő jelenségei ennek a folyamatnak,

amelyek nem célzott tevékenység nyomán alakulnak ki (pl. kiválasztottság tudata), hogyan módosítják ezek a hatások a fiatalok életpályáját. Kérdés az is, milyen szociális és etnikai csoportból kerülnek ki ezek a fiatalok, mennyit tartanak meg családjaik hagyományaiból. Vajon eddigi tanulmányi sikerességük, életstratégiájuk, életcéljuk közvetlen továbblépés családjuk szintjéről, vagy tényleg nagy lépéssel kerülnek lépcsőfokokkal feljebb a társadalmi munkamegosztásban? A kérdésekre megfelelő célzott kutatások hiányában egyelőre nincsen pontos válasz, csak benyomásokra támaszkodhatunk azon új szakkollégiumok működésének áttekintésével, amelyek a cigány, roma fiatalok diplomássá válását szolgálják.

MAI ROMA SZAKKOLLÉGIUMOK

Korábbi kutatásunkban (FORRAY–BOROS 2009) vizsgáltunk olyan kezdeményezéseket, amelyek e társadalmi rétegbe tartozó cigány fiatalok diplomássá válását támogatták. Ezek a szakkollégiumok valójában az imént bemutatott egykori és mai intézményeket idézik, valójában azonban inkább csak céljaikban hasonlítanak hozzájuk.

A **Romaversitas Alapítvány**³ Láthatatlan Kollégiuma bevallottan elitképző, tehetséggondozó funkciót betöltő Budapesti Láthatatlan Kollégiumot tekintette mintának (Erdélyi Ágnes, a kollégium akkori vezetője személyesen is részt vett e program kidolgozásában⁴). 1996-ban a Roma Polgárjogi Alapítvány alapította (Horváth Aladár és Kóczé Angéla). 1998-ig szabadegyetemi előadások és nyári egyetemi táborok formájában működött, majd 1998 februárjában a Roma Polgárjogi Alapítvány főállású programigazgatót bízott meg a program menedzselésével és irányításával. A program a Soros Alapítványtól nyert támogatással indult meg és működött. A Romaversitas Láthatatlan Kollégium 12 fő hallgató és 12 fő tutor részvételével indult, rendszeressé váltak a szabadegyetemi előadások, megszerveződött az Egyetemi Klub.

A program célja a felsőoktatásban tanuló tehetséges roma diákok tanulmányainak anyagi és szakmai támogatása, de identitásuk erősítése is. A képzési program szemináriumai (egy tanévben hat szeminárium) is tükröződik a kettősség: készségfejlesztő szeminárium, közgazdasági szeminárium, pedagógiai szeminárium (kooperatív tanulás, differenciálás, drámapedagógia stb.), kisebbségi és emberi jogi szeminárium, kvalitatív szociológiai módszertan, roma politikatörténet.

³ www.romaversitasalapitvany.hu

⁴ <http://www.amarodrom.hu/archivum/2007/05/15.html>

A Soros Alapítvány finanszírozása idején – a „láthatatlan kollégium” szellemében tutori rendszer alakult ki, s a diákok által választott tutorok is díjazásban részesültek. Az utóbbi években ez az elem finanszírozási okok miatt megszűnt, ahogyan csökkenteni kellett a résztvevő diákok számát is. Nagyvonalú anyagi támogatás teszi még vonzóbbá a kéthetente ismétlődő programokat: magas ösztöndíj, tankönyvtámogatás, útiköltség-térítés, nyelvtanfolyamok finanszírozása, külföldi ösztöndíj-támogatás. Bár a Kollégium önálló, civil intézmény, mind elhelyezkedése (A Roma Polgárjogi Alapítvány és a Roma Sajtóközpont közös épületében kapott helyet), mind infrastrukturális ellátottsága igen jó, a programokat könyvtárhasználat, jó számítógépes ellátás egészíti ki. A „Romver” keretei közé bejutott hallgatók szellemileg és anyagilag bizonyonnyal kivételezettek érezhetik magukat.

Az identitás erősítése, az együvé tartozás hangsúlyozása, néhány közös akció – például kulturális akciók a Gödör rendezvényein –, az elit-tudat, amit a budapesti helyszín is erősít, főként maga a kialakult szociális háló az erősségei a programnak. Bár szisztematikus követést nem végeznek, a „romveresek” számon tartják egymást, különösen, hogy ki hová került: feltűnően sokan az államigazgatás roma referensi munkaköreibe.

Roma Szakkollégium (Gödöllő) a „láthatatlan kollégiumi” alapok és a népi kollégiumi előzmények nyomán a programban a felsőoktatási tanulmányok támogatása és a politikai-közéleti képzés, az etnikai identitás kialakítása vagy erősítése egyforma fontosságú programelemként jelenik meg. A népi kollégiumra emlékeztet az az igénye, hogy az ország valamennyi, felsőoktatásban tanuló roma diákjára kiterjessze szolgáltatásait. Egyetlen, budapesti központtal működött, de a jelenlegi tervek szerint regionális képzőhelyek hálózatát fogja kiépíteni..

A Roma Szakkollégium annyiban hasonlít a Romaversitasra, hogy nem felsőoktatási intézményhez kötődik, tagjait az ország egész területéről toborozza. Története nem a Soros Alapítványhoz, hanem egy másik, hazánkban is tevékenykedő, de a Soros Alapítványnál kevésbé ismert külföldi szervezethez, a német Friedrich Ebert Alapítványhoz kötődik.

A Friedrich Ebert Alapítvány⁵ 1994-ben indította első társadalmpolitikai projektjét, a „Kisebbségi programot” Magyarországon. A projekt (felelőse Molnár János) kizárólag a Tolna megyei cigány kisebbségi önkormányzati képviselőket vonta be. A képzés évente hat alkalommal zajlott, melynek keretében meghívott

⁵ A szervezetet 1925-ben alapították Németországban, szociáldemokrata értékeknek elkötelezett alapítvány. A világnak mintegy 100 országában van valamilyen képviselete. Magyarországon 1990 eleje óta tevékenykedik, politikai képzést folytat. A képzés a legkülönbözőbb célcsoportoknak szól. A roma kisebbségi önkormányzatok képviselőitől kezdve, a parlamenti képviselőig. Az Alapítvány támogatja a kisebbségek törekvéseit a képzés, a foglalkoztatás, a politikai és jogi képviselet, valamint a kulturális ügyek területén.

vendégek tartottak előadást. 2004-ben a Friedrich Ebert Alapítvány együttműködést kezdeményezett Teleki Lászlóval, roma ügyekért felelős politikai államtitkárral, s az egyeztető tárgyalások után Solymosi Imre (Esélyegyenlőségi Kormányhivatal Roma Integrációs Igazgatóságának igazgató-helyettese volt, majd a MACIKA elnöke, jelenleg az Országos Roma Önkormányzat munkatársa) arra kapott megbízást, hogy az Alapítvánnyal együttműködve a fiatal roma generáció számára programot dolgozzon ki. A program közéleti képzésként indult, külön elnevezése nem volt, a csatlakozó diákok többsége, visszaemlékezésében is „közéleti képzési programként” említette. Fő célja olyan közösség létrehozása és működtetése, melynek tagjai a projekt befejezésével is segítői és támogatói lesznek egymásnak, a hálózat kiemelt feladata a roma identitás erősítése.

A hallgatókat a Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet ösztöndíjasai közül toborozták. Az érdeklődők előbb balatoni táborozáson ismerkedtek meg a program céljával, tevékenységével. Hasonlóan a „Romver” hallgatóihoz, az első találkozás nagy élménye az volt, hogy sokan először találkoztak más cigány diákokkal, először hallottak a cigányság történetéről, nyelveiről, kultúrájáról – de a cigányokat érő diszkriminációról is.⁶

A programot a Friedrich Ebert Alapítvány finanszírozta, meghatározva a főbb elemeket (létszám, célcsoport, célok). A havonta egy hétvégén szervezett képzést előbb különböző budapesti szállodákban tartották, majd a Roma Szakkollégium megalapításával a gödöllői Szent István Egyetem épületében kaptak helyet. (A szervezeti befogadást az egyetem nem vállalta.) A tagok nem kapnak ösztöndíjat – ennek elvi indokai vannak –, de az útiköltségért, a szállásért és az étkezésért nem kell fizetniük, a közös hétvégi programokon, táborozáson és tanulmányi⁷ kirándulásokon ingyenes a részvétel.

A szakkollégium manifesztált legfontosabb célja a „kapcsolati hálók” kiépítése: nemcsak a hallgatók egymás közötti kapcsolataira, hanem a meghívott roma közéleti szereplőkkel, politikusokkal kiépíthető kapcsolatokra irányul ez az igény, amit legitimál, hogy a diákok közéleti szerepre készülnek, ehhez pedig elengedhetetlennek látszanak a jó kapcsolatok. A közösségi kohéziót erősíti, hogy a szervezők rendszeresen meglátogatják diákjaikat otthonaikban, beszélnek szüleikkel, testvéreikkel és rokonaikkal, szinte családtagokká válnak.

A konkrét szakmai tudásba nem tud és nem is akar beleszólni, ez nem is lenne lehetséges. Általánosabb szakmai kompetenciák kialakítása viszont feladata

⁶ A diákokkal készült interjúk az Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, PTE dokumentációjában vannak elhelyezve.

⁷ 2008 októberében egyhetes külföldi (Brüsszel) tanulmányi kiránduláson vesz részt a Szakkollégium összes hallgatója, tagja.

lehetne, de az erre irányuló kísérlet (műhelymunkák) egyelőre nem járt sikerrel – a hallgatók szerint főként a szakmai vezetők hiányzó kompetenciái miatt.

A hallgatók közül néhányan egyúttal a Romaversitas Alapítvány ösztöndíjasai is. Szerintük a Roma Szakkollégium pozitívuma az identitáserősítés, a jó közösség; a Romaversitas pedig az ösztöndíjazás és a szakmai képzés miatt fontos. (Megjegyezzük, hogy a kérdezett „romver”-esek nem egészen így látják, azaz a közösségépítést ők is a saját programjuk erősségének tekintik.) A valódi cél a diploma megszerzése utáni időszakra történő felkészítés, amikor roma származású szakemberekként képviselik – képviselhetik a cigány népeiség, közösségük érdekeit. S bár nem célja a közéletben történő politikai megjelenés, mégis a szakkollégium több tagja gondolkodik azon, hogy politikai pályára készül szakterületétől függetlenül.

Wislocki Henrik Szakkollégium a Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia Tanszék mellett szervezett szakkollégium eltérő alapról indult. A három közül ez az egyetlen, amely egyetemen belül szerveződött, tagságát az egyetem nappali vagy levelező tagozatos hallgatói alkotják. Elsősorban a romológia tématerülete iránt érdeklődő roma és nem roma származású fiatalok szakmai műhelyként határozza meg önmagát. A szakkollégium céljai közül kiemelkedik: „Egy klasszikus szakkollégium tevékenységéhez híven azonban talán a legfontosabb célkitűzés, hogy teret adjunk azon roma hallgatók szakmai továbbképzésének, akik tanulmányaikon túl is magas szintű oktatásra tartanak igényt. A szakkollégium hozzájárul a szakmailag sokoldalú, piacképes tudású roma értelmiség képzéséhez. A társadalommal, a szociális viszonyokkal, intézményekkel, társadalmi szervezetekkel stb. való kapcsolatok minden értelmiségi számára alapvető jelentőségűek, ezért a szakkollégiumban helye van a műszaki, gazdasági, egészségügyi stb. irányultságú diákoknak éppen úgy, mint a bölcsészeti vagy társadalomtudományi szakok hallgatóinak. Távlati cél, hogy a tudományos érdeklődésű diákokat doktori programok felé irányítsuk, és valamennyiük számára kapcsolatokat hozunk létre a munka világával.”⁸ Ugyanakkor – amint arra az elnevezés is utal: a 19. század végének nagy magyar ciganológusa volt a névadó – a szakmai tevékenység középpontjában a cigánysággal kapcsolatos ismeretek ápolása, gondozása áll. A szakkollégium kiemelt célja között szerepel a roma származású tanulók tehetséggondozása, segítése, ezzel az *etnicitás* választási kritériumként a *tehetség* mellett hangsúlyosan szerepel.

Az alapítás a 2001/2002-es tanévben történt, PHARE támogatással. A „Vocational College For Roma Students” elnevezésű program keretében olyan szakkollégium létrehozására került sor cigány és nem cigány hallgatók részére, amely összefogja és integrálja a Pécsi Tudományegyetem különböző karain tanuló

⁸ www.btk.pte.hu

diákokat, akik érdeklődnek a romológia témaköre iránt. A kezdeti évek dőcse-női után a 2004/2005-ös tanévtől – a hallgatói önszerveződésnek köszönhetően – kapott új lendületet a szakkollégium működése, mely azóta is töretlen.

A szakkollégium nem önálló jogi személy, önálló finanszírozása sincsen. A Romológia Tanszék és más együttműködő tanszékek tanárai önkéntes munkával segítik tevékenységét. A tanszéken belül saját teremmel rendelkezik, amelyet a hallgatók által készített és benyújtott pályázataiból bútorozott be, szerelt fel számítógépekkel, könyvtárral. A vezetőtanár inkább csak hivatalos képviselő és mentor, mint tényleges vezető, a tanszék többi tanára is támogató tag lehet, döntő szerepe a diákvezetőknek van.

Bár szervezeti működési rendjében tételesen megjeleníti tevékenységeit, hogy ezekből egy-egy félévben mit valósít meg, az a diákvezetés érdeklődésén, elkötelezettségén múlik. Az elmúlt években a szakkollégium részt vett kiállítás szervezésében, filmvetítések, kulturális rendezvények, konferenciák szervezésében és lebonyolításában, TDK-ban és OTDK-ban, szerkesztett egy kiadott egy szakkollégiumi újságot, a hallgatók kurzust szerveztek, kooperatív módszerekkel dolgoztak fel romológiai témákat). Az etnikai identitás erősítésének külön szerepe nincsen, annál kevésbé is lehet, mivel a szakkollégiumba való felvételnél, az ottani munkában hangsúlyosan nem feltétel a cigány, roma származás. Fontos feltétel viszont az érdeklődés, elkötelezettség és munka a cigány, roma kultúra, a szociális problémák megoldása érdekében. A közösség szervező eleme mindezek következtében nem is annyira a szakkollégium, mint inkább a romológia, maga a tanszék és a szak.

A szakkollégium cigány tagjai a Romaversitasnak is tagjai – már csak azért is, mert a WHS is csak a legtörekevőbb, legtehetségesebbnek látszó diákokat veszi fel. Nem tagjai viszont a másik két szervezetnek a nem cigány szakkollégiumi tagok. Ez a különbség azonban nem jelent választóvonalat, törésvonalat még kevésbé.

Összegezve a hasonlóságokat és eltéréseket, az alábbiakat állapítottuk meg.

- a) A Romaversitas végzett hallgatóinak meghatározó része a közigazgatásban helyezkedett el, olyan státuszokban, melyekhez az oklevél és a roma származás volt szükséges feltétel. Ez mutatja, hogy jelentős az itt biztosított társadalmi tőke. A kapcsolati háló sokkal hatékonyabb a „Romverben”, mint a másik két szakkollégiumban. Ennek egyik valószínű oka, hogy Budapesten működik, s ott könnyebb bekapcsolódni a fontosabb munkapiacokba. Talán nem túlzás, ha azt is feltételezem, hogy az egykori alapító, Soros György, s a munkába eredetileg bekapcsolódott, a politikai életben is fontos szerepet játszó volt SZDSZ-es politikusok és családjaik reputációja is növelte ennek a programnak a hírét, kiemelten jó fogadtatását.
- b) A Roma Szakkollégium is kínál közös munkatevékenységet, kutatásokba való bekapcsolódást, tanulmányi utakat szervez. Itt a családiasság és a jövő

politikusainak csoporttudata a közösségi szervező erő. Hiányosnak érzik a hallgatók a vezetők és oktatók szakmai, mindenekelőtt pedagógiai felkészültségét, és hiányolják a Roma Szakkollégium „presztízsét”, amit véleményük szerint az egyetemhez való szorosabb kötődés valósíthatna meg.

- c) A Wlislacki az egyetemi munkába, a civil szférában végzett önkéntes segítségbe kapcsolja be a diákjait, és az utóbbira építve a projekttervezés, a pályázatírás, a nyertes pályázat megvalósítása is a tevékenységi körbe tartozik. Míg az előbbi két intézmény hallgatói elégedettek a „felnőtt” vezetéssel és irányítással, itt éppen az öntevékenységet sokallják, keveslik az irányítást, amit a rendszerezettebb és irányított munkát látnának szükségesnek. Ennek hiányában „csúszik” el a szakkollégium részint a formalizált egyetemi oktatás, részint az egyre több munkát követelő külső alapítványok felé.

KÉRDÉSEK

Az imént vázlatosan bemutatott kutatás célja az volt, hogy a cigány fiatalok diplomássá válását segítő önálló programokat áttekintsük. Kísérletnek szántuk egy szélesebb körű kutatáshoz, az értelmiségivé válást segítő programok elemzéséhez. Bár e három intézményben is történtek változások, tervünk megvalósításának külön fontosságot ad, hogy a cigány népeesség társadalmi integrációja az Európai Unió kiemelt programjává vált, s a magyar elnökség ezt hangsúlyosan képviselte. Emellett olyan egyházi kezdeményezések indultak az országban többfelé, elsősorban a leghátrányosabb helyzetű keleti, észak-keleti térségekben, amelyek az előbbiekhöz hasonló célok elérésére szerveződtek.

A Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat célja, hogy olyan „cigány identitásukat megőrző, keresztyén értelmiségeket neveljenek, akik sokoldalúan képzettek, szakmai munkájukban magas szintre törekednek, nyitottak a fejlődésre, elkötelezettek egyházi közösségeik képviselőit”. A programnak központi vezetése van, amely összehangolja a tevékenységet, az egyes intézmények pedig egyetemi városokban kaptak helyet. Ezek a következők: Jezsuita Szakkollégium (Budapest), Görögkatolikus Cigány Szakkollégium (Miskolc), Evangélikus Roma Szakkollégium (Nyíregyháza), Református Roma Szakkollégium (Debrecen). E szakkollégiumok fontosságát mutatja, hogy ebben az évben a tervek szerint külön forrást különítenek el számukra, összefüggésben az EU-s fejlesztési programokkal. Az első évben mindegyik szakkollégiumban 15–20 diák kap helyet, számuk a tervek szerint évente arányosan emelkedik.

A fent bemutatott támogatási formák némelyike inkább csak a nevében és a céljában „szakkollégium” a szó eredeti, történeti értelmében. A pécsi egyetemi

- HORDÓSY RITA (2008): A Népi Kollégiumok Országos Szövetsége, In: GERŐ M. (ed.): *Kötőjel*. ELTE TÁTK, Budapest. 37.
- KARDOS LÁSZLÓ ed (1978): *A fényes szelek nemzedéke I-II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KARDOS LÁSZLÓ (2000): Amikor a népi kollégiumokról vallanom kell. In: POGÁNY M. (ed.): *A NÉKOSZ utóélete*. Püski Kiadó, Budapest.
- BÁTHORY Z.–FALUS I. eds (1997): *Pedagógiai Lexikon III*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 339.
- PUKÁNSZKY BÉLA–NÉMETH ANDRÁS (1997): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- RÉGER ZITA (1978): *Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. Valóság*, 18, 8, 77–89.
- ROTTLER FERENC szerk. (1977): *Sej, a mi lobogónkat fényes szelek fújják*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Internetes források

- www.btk.pte.hu (Letöltés ideje: 2009. 06. 9.)
- www.kulugyminiszterium.hu/kum/hu/bal/eu/2011_eu_elnokseg/prioritasok, 2012. 02. 10.
- www.okm.gov.hu (Letöltés ideje: 2009. 06. 9.)
- www.romaversitasalapitvany.hu (Letöltés ideje: 2009. 06. 9.)
- http://www.reformatus.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=27840:elindult-a-kereszteny-roma-szakkollegiumi-halozat-els-taneve&catid= (Letöltés ideje: 2012. 03. 16.)

IMRE ANNA

AZ 5-6. ÉVFOLYAM NEM SZAKRENDSZERŰ ÁTALAKÍTÁSA: JOGSZABÁLYI VÁLTOZÁSOK ÉS MEGVALÓSÍTÁSI UTAK^{1, 2}

BEVEZETÉS

A központi kezdeményezésű változások implementációja a 70-es, 80-as évektől vált önálló kérdéssé az oktatási reformok kudarcainak tapasztalatait követően (például MACLUGHLIN 1975; FULLAN 2000). Az implementációval összefüggő kérdések a felülről indított oktatási változás gyakorlati megvalósításának lehetőségeit, folyamatait igyekeznek feltárni. A központi kezdeményezések egyik lehetséges eszköze a jogi szabályozás. A jogszabályi változásoknak közös jellemzőjük, hogy központi szándékokat tükröznek, az érintettek számára azonos időpontban váltak érvényessé, elvileg egyformán érintik az illetékes szereplőket, intézményeket, önkormányzatokat. Hogy a fenti változások megvalósítása mennyire alakult hasonló vagy különböző módon és vélhetőleg milyen okok következtében, arról igen kevés rendszerezett ismeret található a hazai szakirodalomban. Különösen élesen vetődik fel a kérdés a központi kezdeményezésű, jogszabályi úton bevezetett olyan változások kapcsán, amelyek komplexebb megközelítést és sok esetben szakmai és szemléleti váltást is megkívánnak a megvalósításban érintettektől. Az alábbiakban a vizsgálat ezzel kapcsolatos tapasztalataiból adunk közre egy szelvet, az 5-6. évfolyam nem szakrendszerű átalakításával kapcsolatosan.

.....
¹ Az alábbi elemzés egy, a TÁMOP 3.1.1. programjának keretében megvalósuló 7.3.5. projekt koncepciójának és néhány első eredményének közreadását vállalja. A projekt a központi kezdeményezések hatására megfigyelhető helyi és intézményi szintű változási folyamatok megismeréséhez szeretne hozzájárulni a helyi és az intézményi szintű irányítási folyamatok közelebbi vizsgálatával. A vizsgált változási folyamatok néhány jogszabályi változáshoz kapcsolódnak, amelyek 2004 és 2009 között léptek életbe és a beiskolázási és továbbhaladási folyamatok valamely területét célozták.

² A tanulmányban a beazonosíthatóság elkerülése érdekében az intézmények nevei fiktív nevek.

A KUTATÁS KÉRDÉSEI ÉS TEREPEI

Kutatásunk olyan változások nyomon követését vállalta szerény volumenben és eszközökkel, amelyek felülről indítottak, jogi eszközökkel érvényesülnek és közvetve vagy közvetlenül érintenek beiskolázással, tanulói haladással, tanulás-szervezéssel összefüggő kérdéseket, s céljaikban kapcsolhatóak a tanulást segítő oktatáspolitikai törekvésekhez. Mivel a kutatás egésze a felülről indított kezdeményezések helyi és intézményi szintű hatásainak megismerését vállalta, a helyi és intézményi folyamatok megfigyelését előtérbe állító a 'alulnézeti' megközelítést és a kvalitatív módszertani eszközöket választottuk. Ebben a megközelítésben a folyamat részletei leginkább a gondosan kiválasztott intézmények és esetek követése és elemzése révén tárhatók fel. Ezért a helyi és intézményi működés sajátosságait néhány eset, néhány jogszabályi változás megvalósulásának elemzése révén elemeztük néhány intézmény gyakorlatában annak érdekében, hogy betekintést nyerjünk a központi intézkedések megvalósulási folyamataiba a beiskolázási és továbbhaladási folyamatokhoz kapcsolódó kérdésekben, különböző helyi és intézményi kontextusokban. A vizsgálat révén végső soron az implementációs folyamat jellemzőinek, illetve a megvalósítás helyi és intézményi szintű sajátosságainak, a helyi és intézményi alkalmazkodás sajátosságainak feltárása volt a kitűzött célunk.³

Vizsgálati terepek és módszerek

A kutatáshoz három térség általános iskoláiban illetve az intézmények fenntartóinak körében igyekeztünk követni a megvalósulás folyamatait. A vizsgált térségek egyike egy fővárosi kerület, a másik helyszín egy kisváros, harmadik helyszínünk egy, a kisvároshoz közel eső község volt. A kvalitatív módszerekre, dokumentumelemzésre és esettanulmányokra épülő kutatás ezek tapasztalatait dolgozta fel a három vizsgálati helyszínen, és a kiválasztott öt iskolában.⁴

³ A vizsgálat során az elemzés számára kiválasztottunk néhány, 2004 és 2009 között életbe lépett jogszabályt, ami a beiskolázási és vagy a tanulói továbbhaladási folyamatok változását célozta meg. A kiválasztott jogszabályi változások az alábbiak voltak: általános iskolai beiskolázási körzetek és beiskolázási gyakorlat, évisméltés korlátozása, szöveges értékelés kötelezővé tétele, SNI és HHH integráció bevezetése, 5-6. évfolyam nem szakrendszerű átalakítása, ill. a középfokú továbbtanulás esetében az intézményi felvételi gyakorlat korlátozása.

⁴ A vizsgálat empirikus adatfelvételére 2010 tavaszán került sor. Az elemzés kizárólag ezen adatok feldolgozására és elemzésére szorítkozott, a későbbi folyamatok elemzését nem vállalhatta.

A fővárosi kerület

A *fővárosi* kerület lakossága enyhén csökkenő tendenciát mutat, de a prognózis szerint a népesség alakulásában növekedés várható. A kerületi önkormányzat 18 óvoda, 12 általános iskola, egy középfokú intézmény fenntartásával valósítja meg a kötelező feladatellátást. A kerület egy szakmai szolgáltatást végző intézményt is fenntart. Az elmúlt évtizedben a demográfiai változások következtében több változáson ment keresztül a kerület intézményhálózata. Az iskolamegszüntetések, összevonások több hullámban történtek. 2003-ban, illetve 2004-ben került sor több intézmény megszüntetésére, illetve összevonására más iskolával, a következő, kisebb hullám 2007-ben következett.

A kerület oktatási és közművelődési feladatainak ellátása a kerületi Polgármesteri Hivatal Oktatási és Közművelődési Főosztályának feladata. A főosztályon 2010 első felében a főosztályvezetőn és helyettesén kívül további 8 munkatárs dolgozott szakmai munkakörben.⁵ A főosztály a döntések előkészítésekor fontosnak tartotta a megfelelő adatok, információk felkutatását, felhasználását, ehhez kapcsolódóan olyan saját, helyi kezdeményezésekről is beszámoltak, mint pl. a kerületi mérés rendszere. Emellett számos központi fejlesztésbe is bekapcsolódtak az NFT, az ŰMFT pályázatainak segítségével. A szakmai szolgáltatón keresztül egy támogató oktatáspolitikai környezet kialakítását is igyekeztek biztosítani. Az OKF és az intézmények kapcsolatára elsősorban egy-egy konkrét téma-terület kapcsán lehet következtetni. A főosztály munkatársaival készült interjúk alapján elmondható, hogy minden olyan előterjesztés benyújtása esetén, amely érintette az intézményeket, egyeztettek az iskolákkal. A főosztály minden esetben konszenzusos megoldásra törekedett: az iskolavezető-munkaközösségével történt több körös egyeztetésekről, illetve az iskolavezetők elképzeléseinek beépítéséről számoltak be.

A kerület pedagógiai szakmai szolgálatát, szakszolgálatát a Nevelési Tanácsadó és Pedagógiai Szolgáltató Központ látja el, fenntartója az önkormányzat. Vezetője egyben a Nevelési Tanácsadó intézményvezetője is, a Pedagógiai Szolgáltató Központ vezetését az intézményvezető által kinevezett tagintézmény-vezető látja el, intézményvezető-helyettesi beosztásban. A Pedagógiai Szolgáltató Központ a Nevelési Tanácsadó tagintézményeként működik, de valójában teljesen különálló

⁵ Az önkormányzat munkatársai: 1 fő közművelődési előadó, 1 fő minőségfejlesztési és esélyegyenlőségi koordinátor, 6 fő tanügy-igazgatási munkatárs. 2 fő felelős az óvodákkal, az iskolákkal, illetve a szakmai szolgáltatóval (vegyesen) kapcsolatos feladatokért, 1 fő a tanköteles tanulók nyilvántartásáért, az éves statisztika adatainak elemzéséért, ellenőrzéséért, illetve az iskolák egészségnevelő és környezetvédelmi tevékenységének nyomon követéséért, 1 fő a statisztikai adatszolgáltatásokkal kapcsolatos feladatokért, a normatíváért, intézmények minőségirányítással kapcsolatos munkájának segítéséért, az éves beszámoló elemzéséért, tanügy-igazgatási ellenőrzéséért, 1 fő pedig a bérezésekkel kapcsolatos ügyekért.

egység – sem szakmailag, sem finanszírozási szempontból nem függ a nevelési tanácsadótól. A szolgáltató valamennyi, a törvényben meghatározott feladatot ellátja, egyedül a mérés-értékelési feladatot nem végzi, ebben csak háttérfeladatokat lát el. Kiemelt feladatai között szerepel: a továbbképzések szervezése, pedagógiai tájékoztatás, szaktanácsadás (külső és belső szakértő kör), kiadványok, szülő, fenntartó és pedagógusok rendszeres tájékoztatása, versenyek szervezése.

A kisváros

A *kisváros* egy gazdaságilag közepesen fejlett megye második legnagyobb települése, népességszáma lassú csökkenési tendenciát mutat. A lakosság összetétele heterogén: becslések alapján a lakosság mintegy 8–10%-a cigány származású. A város a közoktatási feladatok ellátását részben kötelező, részben – a középfokú intézmények esetében – önként vállalt feladatként, önállóan látja el. A településen működnek nem önkormányzati fenntartású intézmények (állami, egyházi fenntartásban), az ide beiskolázott tanulók aránya jelentős, sőt növekvő. Az önkormányzat két általános iskolát tart fenn, a település többi alapfokú oktatási intézménye egyéb fenntartásban (egyházi, alapítványi) működik. A közszolgáltatások elérhetősége a pályaválasztási tanácsadás kivételével helyben biztosított. Az önkormányzat a fővárosnál jóval szerényebb személyi és anyagi feltételek mellett működött, kevesebb figyelmet tudtak fordítani a közoktatási feladatok ellátására, tervezésére, ellenőrzésére. Az önkormányzat mozgásterét tovább szűkítette a nem önkormányzati fenntartásban működő helyi intézmények jelenléte is. Az önkormányzat és az iskolák közti kapcsolat végső soron a főváros esetében tapasztaltnál esetlegesebben alakult. Kutatásunk során az egyik önkormányzati fenntartású intézményben jártunk.

A község

A vizsgált község a kisváros kistérségéhez tartozó egyik település volt. A kisváros kistérsége az egyik legfejlettebbnek számít a megyén belül, mivel számos ipari park, s egy felsőoktatási intézmény kihelyezett kara is található itt. Az 1600 fős község néhány kilométerre helyezkedik el a kistérség központjától, a kisvárostól. A község a környező településekhez képest elmaradotabbnak számít, mivel itt nem települt meg gyár, ezért a lakosság ingázásra kényszerül. A polgármester és a helyi iskola vezetőjének egybehangzó véleménye, hogy az iskola létfontosságú szerepet tölt be abban, hogy az ingázó lakosok ne hagyják el végleg a települést. Az iskola vezetője úgy véli, hogy az iskola „a helyi közösség éltető ereje”, a polgármester pedig a következőképpen jellemzi a település és az iskola szoros kapcsolatát: „Egy ilyen települést gyermekszívaj nélkül halott településnek tudom elképzelni.” A község iskolája 2008 óta nem a községi önkormányzat fenntartásában működik – noha az sajátjának tekinti s odaadón támogatja az iskolát –, hanem

egy 8 település iskoláit és óvodáit integráló ernyőintézmény tagintézményeként, melynek fenntartója a kistérség többcélú társulása. Az iskola a szakmai kérdések többségében önállóan működött, a fenntartóval szinte semmilyen közvetlen kapcsolata nem volt.⁶ Az ottjártunkkor alig egy éves formációban még csak a csíráit láttuk annak, hogy a tagintézmények a gazdasági egymásra utaltság mellett felismerjék az együttműködés szakmai hozadékait is. Az egymástól való tanulásban rejlő lehetőségek kiaknázásának első lépéseit követtük nyomon az egyik első közös kihívás, a nem szakrendszerű oktatás 5. és 6. évfolyamon történő megvalósítása során is.

A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁS BEVEZETÉSE

A nem szakrendszerű oktatást az 5-6. évfolyamon a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. tv. 133. §-a (1) bekezdése alapján, első ízben a 2008/2009. tanévben, majd azt követően felmenő rendszerben kellett megszervezni az időkeret 25–50%-ában.⁷ A vonatkozó jogszabályok nem foglaltak állást sem a tanítási módszerek, sem a tanulószervezési eljárások vonatkozásában, sem abban, hogy ezeken az évfolyamokon inkább tanítók vagy inkább tanárok tanítsanak. Megszorítás csak abban volt, hogy a tanításra fordítható időkeret nem csökkenhet, továbbá, csak az a pedagógus taníthat a nem szakrendszerű oktatásban, aki a kt. 17. § (8) bekezdése alapján meghatározott pedagógus-továbbképzésben részt vett vagy megfelelő szakképzettséggel rendelkezik. A tárca a felkészüléshez módszertani segédletet biztosított, elkészítette a nem szakrendszerű oktatás kerettantervét. Pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények pedagógus továbbképző programokat akkreditáltattak a témában, de a fenntartók is pályázhattak a felkészüléssel összefüggésben (BRASSÓI 2008).⁸

A szabályozás nem írta elő az intézmények számára, hogy hogyan oldják meg a feladatot, így azok elvileg sokféle lehetőséggel élhettek. A megvalósítás

⁶ Az ernyőintézményen keresztül adják be a pályázatokat, s ezen keresztül érkeznek a bevételek, valamint az ő hatáskörébe kerültek a munkáltatói jogkörökre vonatkozó döntések is (pl. szakos ellátás, többletjuttatások). Az ernyőintézmény iskolái és óvodái (8 településen összesen 18 tagintézmény) a gazdasági kényszer miatt fogtak össze, s eleinte szükséges rossznak tartották, hogy ezt a kényszert szakmai együttműködéssel „ideologizálják meg”.

⁷ Ktv. 8. § (d) (...) A bevezető és a kezdő szakaszban, továbbá – a tanulók igényéhez igazodóan, a helyi tantervben meghatározottak szerint – az alapozó szakasz kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozása időkeretének huszonöt–ötven százalékában nem szakrendszerű oktatás, az alapozó szakasz fennmaradó időkeretében és a fejlesztő szakaszban szakrendszerű oktatás folyik.

⁸ A 2010-ben hivatalba lépő kormányzat az intézkedést módosította, ezt csak lehetőségként fogalmazta meg az intézmények számára.

a fenntartókra csak kevés, elsősorban az ellenőrzéssel összefüggő feladatot hárított, nehéz feladat elé állította azonban az intézményeket. Az intézményekre maradt az óraszámok pedagógiai programban való meghatározása, tantárgyak közötti elosztása, tanulás-szervezési megoldások kialakítása, a megvalósítással összefüggő feladatok tanárok közti elosztása és a pedagógusok felkészültségének biztosítása volt. A pedagógusoktól hasonló komplex megközelítést, sőt, szemléletváltást kívánt, s mindez sok helyen együtt járt egy egzisztenciális fenyegetettség érzéssel is. A megvalósítással kapcsolatosan a tapasztalatok szerint tipikusan nehézséget az óraszámok elosztása, a kötelező tananyag leadása jelentett, ezen túlmenően alsós és felsős tanárok különböző érdekei és hozzáállása a feladathoz. A gyakorlatban igen sokféle megközelítés alakult ki, jellemző lett az elvárások formális teljesítése is. Az alábbiakban a vizsgálatunkban részt vevő öt intézmény által követett megoldást mutatjuk be röviden.

A főváros

*Az iskolafenntartó szerepe.*⁹ A nem szakrendszerű (NSZK) oktatás megvalósításánál a helyi szint szerepe elsősorban a végrehajtás ellenőrzésére vonatkozott. Ugyanakkor a helyi önkormányzat a szakmai szolgáltatón keresztül megfelelő szakmai támogató környezetet igyekezett kialakítani, támogatást nyújtva ezzel az általános iskolák számára.

A szakmai szolgáltató központ igyekezett erőteljes szakmai támogatást biztosítani. Ennek érdekében az egyik pedagógiai előadó vezetésével létrehozott egy ún. NSZK-műhelyt. A műhely feladata volt a továbbképzések megszervezése, az intézmények közötti tapasztalatok megosztása érdekében bemutató foglalkozások szervezése, illetve szakmai együttműködések kialakítása a szakmai szolgáltató központ más szakmai műhelyeivel (pl. a kompetencialapú oktatás bevezetését támogató műhellyel). A 2008/2009-es tanév során a szakmai szolgáltató központ, részben saját finanszírozás keretében továbbképzéseket szervezett, ezeknél igyekeztek megvalósítani a kompetencialapú oktatás és a nem szakrendszerű oktatás bevezetését támogató továbbképzések összhangját. A 2009/2010-es tanévben az NSZK-műhely koordinálásában néhány általános iskolában bemutató foglalkozásokat tartottak a kerület pedagógusai számára. A műhelymunkák során a megvalósításhoz gyakorlati és szakmai segítséget kaphattak a pedagógusok.

A pedagógiai szakmai szolgáltató központ vezetőjének véleménye szerint a nem szakrendszerű oktatás bevezetésének módja intézményként és pedagógusonként különbözött. A tanulóakra gyakorolt hatásáról a vizsgálat idején, 2010 elején még nem tudott beszámolni, de céljaik között szerepelt, hogy a kerületi

⁹ Az esettanulmányt Kasza Georgina készítette.

történelem-, természetismeret, technika-, rajz- és testnevelésórák keretében, osztálytípusonként eltérő tantárgyakra kiterjesztve. A vonatkozó órakeretnek átlagosan egynegyedét tantárgyanként elérő mértékben, azaz 15–50%-ban használták fel így. Kezdetben igen nagy bizonytalanság jellemezte a munkát, végül nem szabályozták, hogy milyen módon illeszkedjen bele az órák felépítésébe, minden pedagógus maga próbálhatta ki, mi lenne számára legjobb megoldás a megvalósításhoz. Néhány tantárgy (különösen a rajz és a technika) esetén egész órák szerveződnek így, más tantárgyaknál pedig inkább feladatokhoz kapcsolódóan jelennek meg a színes, játékos, kooperatív technikákon alapuló módszerek.

Az iskolavezetés különféle szempontok mérlegelése után úgy döntött, hogy a megvalósítás feladata a felsőben tanító szaktanárookra hárul. A döntést befolyásolta a tanárok egzisztenciális félelmén túl az alsóban tanítók bizonytalansága és a velük szemben megnyilvánuló bizalmatlanság is: *„Az alsós feltanítás nagyon problémás. Én most elsőben tanítok. Iszonyú rossz innen időnként felugrálni, és tartani valami egészen mást, ez egy más világ. És mindent nem is tudunk feltanítani. Én taníthatnék testnevelést hivatalosan, törvény szerint, mert az a speckolom van meg, (...) De hallani sem akarnak arról az iskolában, hogy mi tanítsunk. Nincs meg még a bizalom abban, hogy egy tanító tud 5-6.-ban tanítani... Ezt még a felsős tanárok nem akarják elfogadni, nem beszélve arról, hogy az állásukat féltik... Nekünk itt nagyon sok harcunk volt. Én, mint tanító és igazgatóhelyettes, sokszor kerültem szembe a felsősökkel. Mert más a szemléletem.”* (alsós igazgatóhelyettes)

A törvényi előírásoknak a pedagógusok közül csak néhány fő felelt meg (olyan pedig, aki tanítói és tanári képesítéssel is rendelkezett, mindössze egy fő volt), ezért az iskolavezetés élt az önkormányzati szervezésű továbbképzés lehetőségével. Ennek értelmében a felső tagozatos tanárok 120 órás tanfolyamon vettek részt, ezzel kapcsolatban a pedagógusok tapasztalatai igen ellentmondásosak voltak. Elmondásuk szerint a módszerek színessége, játékosága igen érdekes volt, ahhoz azonban nem kaptak elég segítséget, miként tudnák a napi munkába beilleszteni az új elemeket. *„Elementek, és amikor visszajöttek, elmondták, miről szólt az a tanfolyam. Hát, inkább ártott, mint használt. Tömték őket mindenféle elméletekkel, semmit nem tanultak, amit használhatnak másnap. Nagyon kevés olyan tanfolyam volt, ami ért valamit. Nálunk az összes felsős elvégezte, mindenkivel elvégeztettük. Azt látom, hogy azt váltotta ki belőlük, hogy ő aztán nem fog bohóckodni. Én is voltam egy-egy ilyen előadáson ... amikor azt tanítják neked, hogy nem frontálisan, és akkor beültenek téged reggel 9-től 17-ig frontálisan ... miről beszélünk?”* (alsós igazgatóhelyettes)

Tapasztalat. A megkérdés időpontjában a pedagógusok alig két tanévnyi tapasztalattal rendelkeztek erre vonatkozóan – ezek az évek hosszas és türelmes kísérletezéssel teltek. Annak ellenére, hogy az adatfelvétel időpontjában látszott a módszerek hasznosságára, a pedagógusok még bizonytalanok voltak az alkalmazás

szaktanári képezéssel egyaránt rendelkeznek, így mindössze két főt volt szükséges tanfolyamra küldeniük.

Az új módszerek gyakorlati kipróbálása nem jelentett nagy megrázkódtatást a pedagógusok számára. Közös döntésük értelmében heti hat órában valósították meg az ötödik-hatodik osztályosok esetén a nem szakrendszerű képzést, az éves óraszám 25%-át használták fel erre. A matematika, magyar nyelv és irodalom, természetismeret, angol nyelv tanítása esetén került bevezetésre, de kiterjedt a városismeretre és az erdei iskolára is. Arra törekedtek, hogy a nem szakrendszerű oktatást teljes órákon valósítsák meg: ezeken az órákon a tanulók nem kapnak osztályzatot, hanem szöveges értékelésben részesültek.

Tapasztalat. Az iskola pedagógusai kiemelték a tanulókra gyakorolt pozitív hatást: úgy tapasztalták, hogy a játékos, kreativitásra, önálló gondolkodásra és kooperálásra serkentő módszerek oldják a diákok szorongását és kissé javítják a lemaradók teljesítményét.

Nagyványod¹²

Bánati Általános Iskola¹³

*Az iskolafenntartó szerepe.*¹⁴ Az iskola fenntartója nem szőlt bele a nem szakrendszerű oktatás megvalósításába.

Intézményi fogadtatás. Az iskolában a megvalósításban érintett szereplők ellenállással fogadták a változást. A pedagógiai programban szereplő leírás a minimális formális megfelelést tűzte ki célul: „A közoktatásról szóló törvény 128. §-ának (19) bekezdése alapján a 2008/2009–2010/2011. tanítási évben az ötödik és a hatodik évfolyamon a nem szakrendszerű oktatás megszervezhető oly módon is, hogy az e célra felhasznált idő csak az összes kötelező óra 20%-át éri el. Ez tehát annyit jelent, hogy a nem szakrendszerű oktatás ötödik és hatodik évfolyamon történő bevezetéséhez az említett évfolyamokon az említett tanítási években a közoktatásról szóló törvény 52. §-a (3.) bekezdésének b) pontjában meghatározott heti huszonkettő és fél óra húsz százalékát, azaz heti öt órát kell biztosítani. Iskolánkban ezt alkalmazzuk.” A pedagógusok az intézményben nem fűztek sok reményt a változashoz már az elejétől kezdve, és 2 évvel a bevezetése után sem nyilatkoztak róla helyeslően. Egyrésztől nem értették a lényegét, másrésztől pedig semmiféle pozitív változást nem érzékeltek a változások bevezetése óta.

¹² Jelen fejezet szó szerinti idézeteket tartalmaz Vég Zoltán Ákos esettanulmányából.

¹³ Az esettanulmányt Vég Zoltán Ákos készítette.

¹⁴ Az esettanulmányt Vég Zoltán Ákos készítette.

közoktatási intézmény tagintézményeként működött tovább, egy többcélú kistérségi társulás fenntartásában. Mivel ebben a formációban a települések a gazdasági kényszer miatt fogtak össze, a fenntartó nem szólt bele az intézmény, illetve a tagintézmények szakmai munkájába. Az iskolának inkább az ernyőintézménnyel volt közvetlen kapcsolata. Az iskolának ezekkel a társulási átszervezésekkel párhuzamosan kellett a vizsgált jogszabályi változást bevezetnie. Kezdetben a jól összeszokott felsős munkaközösség volt megbízva a helyi tanterv átdolgozásával, amely azonban megszűnt a 8 település iskoláit és óvodáit integráló ernyőintézmény létrejöttével. Ezt csak részben tudták pótolni az ott jártunkkor alig egyéves integrált intézményegyüttes lehetőségei: a tagintézmények között szerveződő munkaközösségek keretében ekkor kezdték felismerni az egymástól való tanulásban rejlő lehetőségeket. A szakmai partnerre találás kulcsfontosságúnak mutatkozott ahhoz, hogy az iskola elkezdje megérteni a törvény céljait, s nyitottabbá váljon iránta.

Fogadtatás. A tagintézmény-vezető arról számolt be, hogy eleinte kényszerként fogadta ezt a változást, s bevallottan nem járt utána kellőképpen a lehetőségeknek. Ő maga a megyei pedagógiai intézet tanévkezdő értekezletén hallott először az új feladatról, majd az OM honlapján nézett utána a részleteknek. A kezdeti ellenállásnak az volt az egyik oka, hogy az iskola vezetője és oktatói úgy vélték, hogy ők korábban is odafigyeltek az 5.-es és a 6.-os gyerekekre, és eddig is alkalmazták az átmenetet segítő pedagógiai módszereket, a gyakorlatot pedig inkább a gyerekek aktuális igényeihez szeretnék igazítani, mint egy mesterségesen és mereven meghatározott órabontáshoz. *„Nem hiszem, hogy túl sok, olyan eget verő változás lett volna. Mondom, hogy eddig is használták a pedagógusaink ezeket. (...) A legnagyobb gond, ami a törvénnyel nem jött ki, hogy a dokumentációja mi legyen. Az ember ilyenkor mindig attól fél, hogy ha számon kérik, akkor mit kérnek rajta számon. Mert hogyha megmondják, hogy A, B és C lapot ki kell tölteni. De ha nincs ilyen, hogy mit kell csinálni, akkor bármiben hibázhat az ember. Szóval ez a dokumentációs része volt, ami problémát okozott.”* (tagintézmény-vezető)

Megvalósítás. Ahogy az előző interjúrészletben is látszik, a megvalósítás kezdetben kizárólag a formalításokra szorítkozott. Ennek magyarázatául a törvény következtetlenségére, a felkészítés hiányosságaira, a segítség ellentmondásaira, valamint a túlzott sietségre hivatkoztak a megkérdezettek. A megvalósításról az iskola partnerintézményeivel¹⁷ is egyeztetett. A közös nevező azonban inkább a szabályok formai betartásában való megegyezés, mint a közös szakmai felkészülés lett. Két pedagógus ment el továbbképzésre (egyikük saját költségén), amely színvonalával nem voltak elégedettek. A pedagógusok elbeszéléseiből az tűnik ki,

¹⁷ Akkor még csak 4 település intézményeivel, mivel a 8 település intézményeiből álló társulás csak később jött létre.

ÖSSZEGZÉS

A nem szakrendszerű oktatás bevezetése komoly kihívás elé állította az általános iskolák vezetőit és pedagógusait. A vizsgált iskolák többsége nem fogadta igazán nyitottan a változásokat, s hamar megjelentek a tipikus, hasonló problémák: az értetlenség, az aggodalom a tananyag mennyisége miatt, a belső érdekkülönbségek az alsó és felső tagozatos tanárok között, az értelmezési problémákkal összefüggő, tanulók kiválasztásával kapcsolatos gondok, a továbbképzésekkel kapcsolatos elégedetlenség, a fásultság, a döntéshozók hibáztatása az előkészítetlenség miatt és az érzékelhető pozitív tapasztalatok, eredmények elmaradása. Noha feltehetően voltak mulasztások a központi szinten, a döntéshozók részéről (mivel ezt a szintet nem vizsgáltuk, ennek részleteit nem tudtuk feltárni), nem lehet nem észrevenni, hogy ennek ellenére számottevő különbségek figyelhetők meg az intézményi válaszok közt, s az intézményeken belül is eltérők az attitűdök, tapasztalatok. S nem lehet nem észrevenni, hogy volt a kiválasztott iskoláink közt olyan is, amely a központi kezdeményezés hiányosságai ellenére általánosságban is pozitív hozzáállással, kreatív módon és kedvező tapasztalatokat szerezve oldotta meg a feladatot. A fővárosi kerület periferiáján fekvő Petőfi iskola előzetes tapasztalatai, intézményi és pedagógiai kultúrája révén könnyebben tudott érdemi, az intézményi kultúrához és a tanulói igényekhez is közel eső választ találni a kihívásra, mint a többi vizsgált intézmény. Ebben néhány olyan tényező hatását sejtjük, ami esetükben együtt volt adva: a heterogén tanulói összetétel kapcsán a differenciált oktatással kapcsolatban szerzett korábbi tapasztalatok, a vezetői folytonosság és a kis intézményméret következtében kialakult családias légkörű, együttműködést támogató iskolai kultúra és az ebben megfigyelhető folyamatosság, az iskola vezetés és a pedagógusok elkötelezettsége. De szerepe lehetett ebben a kerületi szolgáltató központnak is, amely a főváros esetében mediátori, támogatói szerepet vállalt az intézményi munka és intézményközi együttműködések előmozdítása érdekében.

IRODALOM

- BRASSÓI SÁNDOR (2008): Az 5-6. évfolyamokon bevezetésre kerülő nem szakrendszerű oktatásról. In: *Műhelybeszélgetések 2008*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- FULLAN, MICHAEL (2000): The Return of Large-scale Reform. In: *Journal of Educational Change* 1. Kluwer Academic Publishers. 1(1): 5–28.
- HARGREAVES, ANDY–FULLAN, MICHAEL (2009) *Change Wars*. Solution Tree. Bloomington.
- MCLAUGHLIN, WALLIN, MILBREY–BERMAN, PAUL (1975): *Macro and Micro Implementation*. The Rand Corporation, Santa Monica, California.

RÉDAI DOROTTYA

„SOK ÚJAT NEM MONDTAK. MI MÁR MINDENT TUDUNK ERRŐL.”

AZ ISKOLAI SZEXUÁLIS NEVELÉS ÉS A KÖZÉPISKOLÁS LÁNYOK SZEXUALITÁSA

A KUTATÁS

Kutatásom¹ színhelye egy fővárosi gimnázium, szakközép- és szakiskola. 2009 és 2011 között készítettem itt 24 félig strukturált csoportos interjút, egy-egy alkalommal 3-4 diákkal, a diákok többnyire önként jelentkeztek az interjúra, illetve néhány esetben az osztályfőnök választotta ki őket. A csoportokban csak lányok vagy csak fiúk voltak, kivéve egy vegyes csoportot, amelyben két lány és két fiú vett részt. Egyéni interjúkat 2 diákkal, 4 osztályfőnökkel, 1 szaktanárral, és az iskolai védőnővel készítettem. Ebben a tanulmányban 46, különböző szexuális orientációjú (heteroszexuális, lesbikus, biszexuális), 15–21 éves lánnyal készült csoportos interjúkat használok fel. Etnikai identitását tekintve 11 lány nevezte magát cigánynak, 4 félcigánynak, 24 magyarnak, 3 vegyes származásúnak (magyarolasz, magyar-sváb, magyar-nigériai), 2 mondta, hogy magyar, de vannak cigány családtagjai, 2 pedig nem definiálta magát.² Az interjúalanyok szinte kivétel nélkül alacsonyán képzett, kétkezi munkás szülők gyermekei. Az interjúkon kívül az általam megfigyelt szexuális nevelés órákról készült hangfelvételeket és feljegyzéseket, valamint a védőnővel készült interjút használok fel. Az interjúkban a szex, szexualitás, nemi identitások és szerepek, párkapcsolatok, szerelem, szexuális ori-

.....
¹ Jelenleg folyó doktori kutatásom, Közép-európai Egyetem, Társadalmi Nemek Tanulmánya Tanszék.

² Romának senki nem nevezte magát, így a „cigány” kifejezést használok. A „magyar” kifejezést kissé problémásnak találom, hiszen a cigány származású diákok is magyar állampolgárok, ahogy az egyik cigány lány interjúalany erre fel is hívta a figyelmet. Viszont önmegjelölésre minden nem cigány diák a „magyar”-t használta, én pedig szívesebben alkalmazom az általuk használt kategóriákat. A „cigány/nem cigány” distinkciót szintén problémásnak találom, mivel az a másik negatívumaként jelöli meg az egyik csoportot. A „fehér” megjelölésnek pedig faji megkülönböztető íze van, és az angolszász szakirodalom is sok esetben szívesebben használja ma már az „ethnicity” kategóriát a „race” helyett. A 9. évfolyamban még kb. hasonló a cigány lányok és fiúk aránya, de a felsőbb osztályokban már jóval kevesebb cigány fiú van, mint lány. Ennek okaival ebben a tanulmányban nem foglalkozom.

entáció, valamint az iskolaiszex-edukáció témáit jártuk körül. A tanulmányban a terjedelmi korlátok mellett azért fókuszálok a lányokra, mert szeretném láthatóvá tenni azokat a specifikus problémákat, amelyek inkább a lányok szexualitását érintik, viszont a szexuális nevelés nem foglalkozik velük.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Az utóbbi évtizedben a társadalmi nemek (gender) és az oktatás viszonyával foglalkozó kutatások a társadalmi nemi viszonyok tanulmányozását kibővítették a szexualitás területével, mivel az iskola nemcsak a társadalmi nemek, hanem a szexualitás, a nemi identitások és szexuális orientációk konstruálásában is szerepet játszik (ALLEN 2007). A brit és amerikai kritikus oktatás-szociológiai elemzések előtérbe helyezik a különböző etnikai, társadalmi osztálybeli és társadalmi nemű iskolai szubjektumok konstrukciós folyamatait és a szexualitás, a férfi és női identitások valamint az iskola mint intézmény és szocializációs tér kapcsolatát, összefüggéseit (lásd: YOUDELL 2005). E munkák között szerepelnek a szexedukáció³ történetével foglalkozó írások, iskolai etnográfiai, diskurzuselemzések, iskolai program és állami közpolitikai elemzések, valamint a társadalmi nemek és a szexualitás, illetve más társadalmi kategóriák kapcsolatát vizsgáló elméleti és empirikus tanulmányok (pl. FIELDS 2008; ALLDRED–DAVID 2007; ALLEN 2007; PASCOE 2007; FINE–McCLELLAND 2006; CORTEEN 2006; PILCHER 2005; TEMPLE 2005; YOUDELL 2005; EPSTEIN et. al. 2003; LEWIS–KNIJN 2003; MORAN 2000; EDER et. al. 1995; FINE 1988).

Fontos itt megjegyezni, hogy a szexualitás jóval tágabb fogalom a felnőttkori szexuális tevékenységeknél; beletartoznak a szexualitás biológiai, kulturális, érzelmi, pszichológiai, politikai, jogi, morális, etikai és vallásos aspektusai is, és a szexualitás mint identitás, irányultság, tevékenység, viselkedés. Másrészt a gyerekeknek már csecsemőkoruktól kezdve van szexualitásuk, amelyet a saját fejlődési szintjüknek megfelelően élnek meg – ide tartozik az óvodai papás-mamás játéktól kezdve a hajhúzogatóssal kifejezett heteroszexuális érdeklődésig sok minden. A szexualitás szót e tágabb értelemben használok.

Az iskola a pedagógiai diskurzusokban gyakran a szellem, a tudás, a racionalitás birodalmaként jelenik meg, amelyben mintha szexualitással és testtel nem rendelkező tanárok tanítanak szexualitással és testtel szintén nem rendelkező diákokat. Epstein és társai (2003) megjegyzik, hogy az általános iskolai

³ A „szexuális felvilágosítás” helyett ma már inkább a „szex edukáció” és a „szexuális nevelés” kifejezések használatosak, én is ezeket használok a szövegben.

pedagógiai diskurzusokra jellemző, hogy a gyerekeket ártatlan, aszexuális vagy pre-szexuális lényeknek tekintik, akik még nem készek arra, hogy bármilyen szexualitással kapcsolatos tudást befogadjanak, így ezek az információk „megrontják” a gyerekeket. Ezzel szemben már az általános iskolás gyerekek is érdeklődnek és tudással rendelkeznek a szexualitásról; a heteroszexualitás diskurzusait használják az egymással és a felnőttekkel való kapcsolatépítésben.

A középiskolás korosztálynál már a szexualitás jóval explicitebb formái is megjelennek. A kamaszkor többnyire „nehéz, problémás korszaknak” minősül, és a serdülőkori szexualitást a felnőtt, gyakran medikalizáló diskurzusok hajlamosak viharos, a „tomboló hormonok” hatása miatt kontrollálhatatlan, némileg patológikus jelenségnek tekinteni, amely mindenképpen felnőtt felügyeletet és irányítást igényel (WAITES 2005; TALBURT 2004). A serdülőkori szexualitásról szóló elméletek erősen heteronormatív megközelítéseket alkalmaznak, és az iskola ennek a heteronormativizáló folyamatnak a terepévé válik, sokféle módon és eszközzel, amelyek közé tartozik a szexuális nevelés is (ALLEN 2007; WAITES 2005; EPSTEIN et. al. 2003; FINE 1988). A szexuális nevelés az egyetlen iskolai tantárgy, amely explicit módon foglalkozik a serdülőkori szexualitással. A fentebb hivatkozott kutatások azt mutatják, hogy az iskolai diskurzusokban a tizenévesek szexualitását erősen leszűkített heteroszexualitásként kezelik. Mint azt korábbi genderkutatások is megállapítják, az iskolai oktatás egy elképzelt tanulótípusra van szabva, aki heteroszexuális, középosztálybeli, fehér bőrű, éptestű, jelentős többségi kulturális tőkével rendelkezik, nemét tekintve pedig inkább fiú (EPSTEIN et. al. 2003). Ez a normatív tanulómodell a szexuálisnevelés-órai megfigyeléseimből is rendszeresen visszaköszön.

A fiatalok szexualitását az iskolában nemcsak az intézmény és a tanárok szabályozzák (akarva-akaratlanul), hanem nagyon erős a kortárs hatás is. Youdell (2005) például iskolai etnográfijában megfigyelte, hogy a lányok aktívan részt vesznek a saját és társaik heterofemininitásának konstruálásában és regulálásában, morális hierarchiát állítva föl egymás között a szexuális viselkedések és tapasztalatok alapján. De ugyanúgy megemlíthető a számos kutatásban és a saját megfigyeléseimben is megjelenő agresszív heteromaszkulinitás konstruálás, melynek során a fiúk egymást kontrollálják, hogy ne lépjék át az egyébként lehetetlenül szűkrezabott heteromaszkulinitás határait (bővebben: RÉDAI 2011a).

HAZAI KUTATÁSOK

Meglehetősen kevés hazai kutatás készült a tizenévesek szexualitásáról és az iskolai szexuális nevelésről, és ezek nem alkalmazzák a társadalmi nemi szempontú megközelítést. Fontos itt megemlíteni két 2010-ben készült kutatást. Az egyik (E.S.Z.T.E.R. ALAPÍTVÁNY 2010) a budapesti 16 évesek által elszenvedett online szexuális visszaéléseket vizsgálja. Ez a felmérés ugyan nem kapcsolódik közvetlenül a szexuális neveléshez, ugyanakkor megmutatja, hogy a fiatalok számára az internet rendkívül fontos szerepet játszik a szexualitásuk alakulásában, megismerésében, felfedezésében, és ez fontos információ az iskolai szexuális nevelés számára is. Ebben a tanulmányban a társadalmi nem nem szerepel az elemzési szempontok között, csak néhány alkérdésben van nemi bontás, és ezekben sem reflektálnak kritikusan a szerzők a nemek közti különbségekre, a szexuális erőszak nemileg specifikus jellemzőire, valamint az online homofób zaklatás jelenségére, egyéb társadalmi kategóriák, mint etnicitás, osztály, szexuális orientáció pedig egyáltalán nem jelennek meg a felmérésben.

A másik kutatás (FÁBIÁN–SIMICH 2010) átfogó képet nyújt a hazai iskolai egészségnevelési programokról, melyeknek többnyire része a szexuális nevelés is, valamint felméri a serdülő korosztály szexualitással kapcsolatos ismereteit. A tanulmány leíró jellegű, az adatokban szerepel nemi bontás, de az egyéb társadalmi kategóriák, valamint az adatok kritikus megközelítésű elemzése hiányoznak. Mindkét kutatásról elmondható, hogy monolit csoportnak tételezi a vizsgált mintát, a kutatási szempontok között nem szerepel a különböző társadalmi csoportok sajátos jellemzőinek vizsgálata, így természetesen az egyes társadalmi csoportokon belüli sokféleség sem. Mindkét kutatásban elemzési kategória volt az iskolafenntartó típusa, és a Simich-féle kutatásban szerepelt még kategóriaként a képzési forma és a település típusa. Nagymintás kvantitatív felmérésnél persze szükséges limitálni az elemzési kategóriák számát, de véleményem szerint a nem, a társadalmi osztály, a szexuális orientáció és az etnikai hovatartozás szerinti bontás informatívabb ebben a kutatási témában, mint pl. az iskolatípus szerinti bontás.

ISKOLAI SZEXEDUKÁCIÓ

Gyakran felmerül a kérdés, hogy az iskola feladata-e a szexuális nevelés. Sokan úgy vélik, ez a szülők dolga lenne. Véleményem szerint három okból fontos az iskolai szex edukáció. Egyrészt a szülők nem feltétlenül rendelkeznek azzal a tudással, felkészültséggel, amely az ezirányú ismeretek átadásához szükséges, valamint nem biztos, hogy olyan viszonyban vannak a gyerekekkel, hogy a témáról tudjanak érdemben beszélgetni. Másrészt a tanulók napjaik jelentős részét az iskolában töltik, az iskola (az egyik) legfőbb társas közegük, ahol egyrészt kortárs szocializáció folyik, másrészt a tanárok és az iskola mint intézmény szocializációs szerepe is jelentős. A szexualitás az iskolában folyamatosan jelen van, az informális kortárs interakciók egy jelentős részének tartalma a szexualitás valamilyen aspektusa, ezért fontos a témát beemelni a nevelési folyamatba. Harmadrészt a mai tizenévesek számára rendkívül jelentős a média és az internet információ-hordozó szerepe, és az iskolának foglalkoznia kell azzal, hogy a tömegmédian keresztül áramló, szüretlen, hatalmas mennyiségű információ kritikus kezelésére tanítsa a fiatalokat. Ebbe beletartozik a szexualitással kapcsolatos információk kezelése is, főként, mivel a fent említett kutatás (E.S.Z.T.E.R. ALAPÍTVÁNY 2010) és a saját interjúim is alátámasztják, hogy a tizenévesek gyakran használják az internetet szexuális tartalmú információk keresésére, illetve szexuális tevékenységekre. Ezért rendkívül fontos egyrészt a kritikus média- és internethasználat oktatása, másrészt a szexualitás területén szakértelemmel bíró pedagógus (legyen az védőnő vagy tanár) jelenléte az iskolában.

A kutatásomban szereplő középiskolában a szexedukáció az egészségnevelő program része, amelyet a védőnő tart 10 órában azokban az osztályokban, ahova az osztályfőnök meghívja őt. A 10 órás programból általában 5-6 órát tesz ki a szexuális nevelés, a másik 4-5 óra témái a káros szenvedélyek (drogok, dohányzás, alkohol) és az egészséges életmód. A szexedukáció általában a következő témákat öleli fel: a biológiai nemi érés és a pszichoszexuális fejlődés; a szexuális élet elkezdése; kamaszkori párkapcsolatok; felnőttkori monogám hosszútávú párkapcsolatok, családalapítás; gyerekvállalás; fogamzásgátlás és védekezés a nemi betegségek ellen; terhesség, szülés, csecsemőgondozás. Ritkán előfordul, hogy osztályfőnökök is tartanak hasonló témájú órákat, de az osztályfőnökök, akikkel interjúztam, szívesebben bízzák ezt a védőnőre. Általában elmondható, hogy a védőnő felkészült és nyitott, elkötelezett a szexuális nevelés iránt, és mindent tőle telhetően megtesz, hogy átadja a diákoknak az általa szükségesnek, fontosnak tartott ismereteket, értékeket, gondolatokat. Látni fogjuk azonban, hogy ezek az ismeretek, értékek, gondolatok nem mindig találkoznak a különböző társadalmi helyzetű fiatalok tapasztalataival és értékeivel. Az alábbiakban a felsorolt témák közül

a szexuális élet elkezdése és a tizenéveskori párkapcsolatok témáján keresztül vizsgálom a pedagógusi hozzáállásokat és üzeneteket, valamint a fiatalok nézeteit és tapasztalatait a szexualitásról.

A SZEXUÁLIS ÉLET ELKEZDÉSE

A szexuális élet elkezdésével kapcsolatban az alapvető pedagógusi üzenetek a következők: először a serdülőnek meg kell ismerkednie a saját testével, információkat kell szerezni a szexualitásról. Azután megismerkedik egy ellenkező nemű személlyel, testileg-érzelmileg közelednek egymáshoz, szerelembe esnek, bizalom alakul ki egymás iránt, beszélgetnek a fogamzásgátlásról, majd amikor elérkezik az első szexuális együttlét ideje – lehetőség szerint nem korábban, mint 16-17 éves korban – választani kell egy nyugodt helyet, ahol bensőségesen együtt lehet lenni, nem zavar senki, és a közös megegyezésen alapuló fogamzásgátló módszer használatával megtörténhet a szexuális aktus. Szexuális aktusnak a heteroszexuális vaginális penetráció minősül, minden más „petting”.

Tehát egészen addig, amíg egy másik emberrel nem létesítesz szexuális kapcsolatot, azért egy csomó mindenem végig kell menni, nem? (...) Először, még amikor nincsen szexuális kapcsolat, sem petting, az ember ismerkedik a saját testével. Többnyire a kamaszkor elején. (...) Ez hozzátartozik a szexuális fejlődéshez, hogy először tudjad azt, hogy saját magad hogy tudod átélni a nemi örömet, tudjad azt, hogy melyek azok a részek a testen, amiknek jól esik, ha a másik hozzáér, és amikor már ezzel tisztában vagy, akkor lehet a másik felé lépni. *(Védőnő, szexuális nevelés óra 10.-es szakközépiskolai osztályban)*

Az idealizált pedagógusi képpel szemben a mintában szereplő tizenéves lányok jelentős részének egészen más tapasztalatai vannak a szexuális élet elkezdésével. Stefi első szexuális élményeit például nevelőapjával szerezte, aki szexuálisan zaklatta 10-11 éves korában:

[A nevelőapám] egyre jobban kimutatta a foga fehérjét, áhítatos volt, meg negédes, mutatta, hogy mennyire szeret. Aztán felcseperedtem, 10-11 éves lettem. És akkor elkezdett molesztálni, (...) fogdosott, lefogott, fogdosta a mellemet. Mondtam, engedj el! Mondta, hiába kiabálsz, úgysem hallja senki, tök szemét volt. *(Stefi, 19 éves magyar lány, gimnázium)*

A családon belüli és a szexuális erőszak témája nem szerepel az egészségnevelési tananyagban, és az iskolai védőnő (véelhetően sok más védőnőhöz hasonlóan)

nem felkészült a témában. Stefinek bizonyára traumatizáló lehetett a nevelőapja zaklatása, és ez az élménye, az idealizált pedagógusi elképzelések árnyékában, lát-hatatlan maradt. Az ilyen traumatikus élmények feldolgozásához segítségre van szükség, amelyet az iskolai szakemberek nem feltétlenül tudnak megadni, viszont ebben az iskolában nincs arról információ, hogy ilyen esetekben hova lehet fordulni.

Sok lány a partnere nyomására kezdi el a szexuális életét. Ez lehet közvetlen nyomás, amikor a partner követeli, hogy a lány most már bizonyítsa be, hogy szereti őt, vagy megszarolja, hogy elhagyja, ha a lány nem fekszik le vele, vagy érezteti, hogy neki micsoda kínszenvedés megtartóztatnia önmagát, és a lány egy idő után kötelességének érzi, hogy megszabadítsa a fiút ettől a tehertől, akkor is, ha ő még nem érzi úgy, hogy vágyik a szexuális együttlétre. (POWELL 2010). És ha nem okoz neki örömet, mint az alábbi idézetben Eszternek, akkor hajlamos magát okolni.

Nekem nagyon, nagyon, nagyon rossz volt. Az úgy történt, hogy az akkori barátommal már együtt voltunk fél éve, szóval nem adtam meg magam könnyen. Akkor megbeszéltük, hogy hát akkor legyen. (...) Megvárattam szegény gyereket, már kivolt nagyon. (...) Hát, akkor elkezdődtek a dolgok, és mondtam neki, hogy ez nekem nem megy, nagyon fáj, hagyjuk abba. (...) Következő alkalommal (...) sem ment. Nagyon nagyon, borzalmasan fáj. (...) És akkor a harmadik alkalommal mondtam, hogy most már, ha török, ha szakad. Most már untam, szóval már szégyelltem is magam előtte, ennyire béna nem lehetek. Aztán rájöttem, hogy nem én voltam a béna, lehet, hogy ő volt a béna. *(Eszter, 19 éves magyar lány, gimnázium)*

A szexuális együttléthez a védőnő szerint fontos a nyugalom, a zavartalan környezet:

Az első alkalomnál nagyon fontos, hogy olyan környezetben legyél, hogy ne zavarjon meg senki, ne lehessen az, hogy attól féljél, hogy rádnyitnak. *(Védőnő, szexuális nevelés óra 10.-es szakközepes osztályban)*

Igen ám, de az interjúkból kiderül, hogy ennek az iskolának a tanulói között sokan olyan családokban élnek, amelyeknek az anyagi és lakhatási körülményei ezt nem teszik lehetővé:

Mi hatan vagyunk, és egy másfél szobás lakásban lakunk. Van két galéria, de én a húgommal vagyok egy szobában, ha ott alszik a barátom – ezért már nem alszik ott – akkor szerencsétlent mindig ki kellett onnan paterolni, ha nem csináltunk semmit, akkor is. *(Noémi, 18 éves magyar lány, gimnázium)*

Véleményem szerint ezeknek a diákoknak segítene, ha ezen tapasztalataik nem maradnának láthatatlanok, hanem a szexuális nevelés órán beszélgethetnének arról, hogy milyen megoldások lehetnek az olyan helyzetekre, ahol a párkapcsolati intimitás lehetősége, egyáltalán, a privát tér kialakításának lehetősége nem létezik vagy korlátozott. Az „ágyban, párnák közt” inkább a középosztálybeli felnőttek privilégiuma, a fiatalok pedig számos alternatív megoldást sorolnak fel arra a kérdésre, hogy hol lehet nemi életet élni, amelyek között fél-nyilvános vagy nyilvános terek is vannak, és számukra a határvonal az elfogadható és nem elfogadható helyszínek között nem feltétlenül a privát/nyilvános, hanem gyakran inkább a higiénikus/nem higiénikus között (pl. zuhanyzóban igen, de vécében nem) húzódik.

Az iskolai szexuális nevelés nem szólítja meg azokat a fiatalokat sem, akik nem heteroszexuális irányultságúak vagy a nemi identitásuk nem heteroszexuális nő vagy férfi (leszbikusok, melegek, biszexuálisok, transzneműek, interszexuálisok).⁴ A szexuális irányultság és nemi identitás nem veleszületett, kőbe vésett dolog, hanem ennél flexibilisebb, az életút során esetlegesen változó tényező. (BUTLER 2007, 2005) Van, aki már gyermekként vagy serdülőként felismeri, hogy nem vagy nemcsak az ellentétes nemhez vonzódik, illetve nemi identitása nem felel meg a heteronormatív mintáknak. 84 fős mintámban 7 ilyen diák volt; valamint volt néhány, akikről az osztálytársaik állították, hogy meleg, csak nem vállalja fel, és minden nem heteroszexuális interjúalanyom elmondta, hogy ismer az iskolában más melegeket is. Tehát a nem heteroszexuális fiatalok jelen vannak az iskolában, függetlenül attól, hogy a melegségről a pedagógusoknak mi a véleményük. Az általam megfigyelt szexedukáció órákon a melegség csak a megemlítés szintjén került szóba, annak ellenére, hogy a védőnő egyáltalán nem vallott homofób nézeteket. A meleg fiataloknak fontos lenne, hogy megszólítva érezzék magukat, létezésük felismerést nyerjen, és hozzájussanak a számukra releváns információkhoz. Ebben minden nem heteroszexuális interjúalanyom egyetértett, és többen kiemelték, hogy milyen nehéz azoknak, akik nem merik, nem tudják felvállalni a szexuális irányultságukat/nemi identitásukat és egyedül maradnak ezzel:

RD: Szerinted jó lenne, ha a szexuális nevelés órán volna szó a lesbikus szexualitásról?

M: Persze. Mindenképpen. Mivel ez hozzátartozik, és sokan nem vállalják fel és nem tudnak kihez fordulni, ezért egy ilyen óra alkalmával szerintem jó lenne. (*Magdi, 21 éves lesbikus magyar lány*)

⁴ A nyelvi egyszerűség kedvéért őket a továbbiakban összefoglaló néven melegeknek vagy nem heteroszexuálisnak nevezem.

Az ilyen fiatalok számára a nemi élet elkezdése megint csak távol áll a fentebb fel-festett ideáltól, számukra a nemi érés korszaka sokkal inkább a zavarodottságról, félelemről, szégyenérzetről, magányról, elszigeteltségről szólhat, különösen a homofób iskolai zaklatások légkörében, amellyel a hazai oktatás-kutatás eddig még nem foglalkozott, viszont számos nemzetközi kutatás és tanári kézikönyv hozzáférhető a témában.⁵

KAMASZKORI PÁRKAPCSOLATOK ÉS SZEXUÁLIS KAPCSOLATOK

A tizenéveskori szexuális kapcsolatokról alkotott pedagógusi elképzelésekben megjelenik az a heteronormatív szemléletmód, amely szerint kizárólag a tartós, monogám, heteroszexuális szerelmi kapcsolatok esetében elfogadható a szexuális kapcsolat. A védőnő azt a szintén heteronormatív, de liberálisabb álláspontot képviseli, hogy amíg fiatal az ember, addig nem baj, ha kísérletezik, vannak egyéjszakás kalandjai, szexuális próbálkozásai, partnert keres. Azután megállapodik majd, megtalálja ellenkező nemű társát, akivel a hátralévő életét együtt tölti. A kamaszkor itt egy átmeneti időszakként jelenik meg, amely lehet viharos, zűrös, önmagát kereső, és szexuálisan csapongó. Azután ez a korszak lezárul, a felnőtt szexualitás egy szilárd, stabil, hosszútávú monogám párkapcsolat keretei között teljeseedik ki. Amennyiben a csapongó kamasz figyel a védekezésre, nincs ezzel probléma.

Persze vannak olyan alkalmak, amikor az ember – főleg mert a kamaszkorban és a 20-30-as éveiben, amikor még nem állapodik meg – próbálkozik, keresi a társát, vagy egyszerűen csak szexuális örömet és tapasztalatokat akar szerezni saját magának vagy a másiknak. Most az egyszeri alkalmakra gondolok. Hogyha ennek a megfelelő biztonságos háttere biztosítva van, tehát a megfelelő fogamzásgátlás és védekezés a nemi úton terjedő betegségek ellen, akkor gyakorlatilag kinek mire van szüksége... *(Védőnő, szexuális nevelés óra 10.-es osztályban)*

A védőnő nem hívja itt fel a figyelmet, hogy a szexuális élmény milyensége nem feltétlenül életkor vagy kapcsolattípus függvénye, tehát a védekezés, bár valóban rendkívül fontos, nem az egyetlen dolog, ami befolyásolja, hogy milyen lesz a szexuális élmény, hanem ennél nagyobb jelentősége lehet annak, hogy az aktus

.....
⁵ Például ezeken az oldalakon rengeteg hasznos anyag található: <http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/>, http://www.stonewall.org.uk/what_we_do/research_and_policy/education_young_people/default.asp, <http://www.lgbtyouth.org.uk/information-centre.htm>

kölcsönös vágyakon és beleegyezésen alapul-e. Szerinte a nők számára a szexuális öröm átélésének a legfontosabb feltétele az, hogy a nők ismerjék a saját testüket:

Minden nő képes átélni a nemi örömet, de azt neki meg kell tanulnia. A nőknek sokkal bonyolultabb, mint a férfiaknak. (...) Azt a lánynak kell tudnia, hogy mire vágyik igazán. És azt tudnia kell a másíknak elmondani, és akkor onnantól kezdve azért az működni fog. (*Védőnő, interjú*)

Ez az elgondolás teljesen a nőkre hárítja a szexuális öröm átélésének felelősségét, de egyúttal magukra hagyja őket ebben. Ezen a kijelentésen túl a lányok a szexuális nevelés órákn nem kapnak támpontokat arra, hogy mit tehetnének a testük megismerése érdekében, és hogyan kommunikálhatják a szexuális igényeiket a partnerüknek. Márpedig ezek nem egyszerű feladatok, valóban meg kell őket tanulni, de hogyan? A női testet tárgyiasító, torz férfi-mércével méregető, szexuális játékként kezelő médiaüzenetek, valamint a női testtel és szexuális örömmel kapcsolatos kulturális tabuk – amelyek gyakran egymásnak ellentmondóan de egyszerre vannak jelen – ellene hatnak annak, hogy fiatal lányok a saját testükkel ismerkedjenek. Volt például olyan aktív szexuális életet élő lány interjúalanyom, aki úgy gondolta, hogy a maszturbálás gusztustalan dolog, magához nem nyúlna, de a partneréhez, illetve a partnere hozzá: „az más”.

De ha meg is ismerik a lányok a saját testüket és szexuális igényeiket, az még mindig nem garancia arra, hogy fiú partnerük figyelembe veszi ezeket, nem alkalmaz szexuális erőszakot, és kellő figyelmet, energiát szentel arra, hogy örömet szerezzen a lánynak is. Az általam megfigyelt szexedukáció órákon egyszer sem hangzott el, hogy a fiúnak fokozottan oda kell figyelnie lány partnerére ahhoz, hogy az szexuális örömet tudjon átélni. Pedig sok lány panaszkodik arra az interjúban, hogy fiú partnerük, különösen ha velük egyidős, nem foglalkozik azzal, hogy a lány is élvezze a szexuális együttlétet, csak a saját kielégülését keresi. Ez arra mutat rá, hogy a fiúknak is szükségük lenne olyan specifikus szexuális nevelésre, amely során megtanulják, hogy a szexuális erőszak, és az öncélú, a partnert nem figyelembe vevő szexuális aktus a lányoknak nem okoz örömet, valamint azt, hogy mivel, hogyan lehet elősegíteni az olyan szexuális élményeket, amelyekkel valóban örömet szereznek. Az üzenet, hogy a nő dolga megismerni a saját testét, azt sugallhatja az olyan lányoknak, akik a partnerük szexuális bánásmódja miatt nem képesek szexuális örömet átélni, hogy ezért ők a hibásak. Mint például Viki, aki eddigi két partnerével nem volt képes orgazmust átélni, és ezért ő is magát hibáztatja, meg a partnere – akiről az interjú során kiderült, hogy figyelmen kívül és önző módon viselkedik szex közben – is őt:

Olyan problémám van, hogy egy fiúval sem tudtam elmenni. És ez annyira zaklat egyébként. Hogy én vagyok a rossz? Vagy ő a rossz? De hát tudom, hogy nem ő, hanem én. És én ezt elmondtam a mostani barátomnak is, és ő azt mondta, hogy elvettem a férfiasságát, hogy ő biztosan nem tud engem normálisan kielégíteni. Pedig velem van a baj, én tudom. *(Viki, 17 éves cigány lány, szakközépiskola)*

A barátja azzal vádolja Vikit, hogy elveszi a férfiasságát azáltal, hogy nem tudja kielégíteni a lányt, vagyis törekeny heteromaszkulinitása megingatásának értelmezi a lány orgazmus-képtelenségét. A lány vállán itt kettős teher van: az ő szexuális kielégülése, illetve annak hiánya egyrészt a barátja maszkulinitás-konstrukcióját is befolyásolja, másrészt a saját femininitás-konstrukcióját is: nem tekinti magát „jó nőnek”, megfelelő szexuális partnernek, mint korábban Eszter sem, akinek első szexuális próbálkozásai rossz élményt jelentettek számára, és ezért azt gondolta, hogy „ő a béna”.

Vannak olyan roma családok, közösségek, ahol a szűzen férjhezmenés hagyománya még mindig él, vagy legalábbis elvárás, hogy a lány az első partnerével kösse össze később az életét. Ezekben a közösségekben a szüzesség a lány legfőbb értékének, kincsének minősül, amelyet lehetőleg nem elveszítenek, hanem odaadnak valakinek, aki arra érdemes. Sok roma lány elmondja, hogy hosszú hónapokig váratta vagy tervezi vártni a partnerét, mielőtt szexuális kapcsolatot létesít vele, mert annak szeretné adni a kincsét, aki megérdemli (bővebben: RÉDAI 2011b). Azok közül, akik pedig már odaadták a szüzességüket valakinek, gyakran 15-16-17 évesen úgy gondolják, hogy az illetővel szeretnének családot alapítani és leélni a további életüket, sőt, többen össze is költöznek a barátjukkal ebben a korban, valamelyikőjük családjához.

Van barátom, és szerintem vele fogok maradni. Egy éve vagyunk együtt, nekem ő volt az első. Két gyereket szeretnék majd, nem most, később, olyan huszonkettő [éves koromban]. Tervezzük, hogyha betöltöm a tizennyolcat, akkor majd megyünk albérletbe. *(Edina, 16 éves cigány lány, szakközépiskola)*

Az ő értékrendjük és tapasztalataik nem kapnak hangot abban a fent idézett elgondolásban, hogy amíg fiatal az ember, addig rendben van, ha futó kapcsolatai vannak, próbálkozik, kísérletezik, aztán majd később, 20-as éveik végén megtalálja a megfelelő partnert és megállapodik. Számukra relevánsabb lenne arról beszélgetni, hogy milyen velejárói vannak a korai elköteleződésnek, a fiatalkori gyermekvállalásnak, vagy éppen annak, ha a család választja ki nekik a házastársukat, és milyen lehetőségeik vannak, ha nem így szeretnének élni.

Jellemző a kettős mérce: azok a lányok, akik aktív szexuális életet élnek, sok partnerük volt már, illetve a szexet nemcsak párkapcsolaton belül próbálták ki,

általában negatív megítélést kapnak, mind a fiúktól, mind a lányoktól. Ugyanakkor ez a fajta szexuális viselkedés a fiúk esetében inkább pozitívnak minősül, legálábbis a fiúk egymás között ezzel igyekeznek tiszteletet kivívni maguknak.

Nagyon sok fiú ezt csinálja, hogy váltogatja a lányokat, naponta, hetente, de mégis azt mondják utána a lányokra, hogy kurva, mert mindenkivel lefekszik. *(Anett, 17 éves magyar lány)*

Apu mondta, hogy fiúnál büszkeség, hogyha több lánnyal van, de lánynak viszont már szégyen. *(Viki, 17 éves cigány lány)*

Több lány szóvá teszi, hogy nem azonos mércével mérik a lányokat és a fiúkat, de mégis internalizálják ezt a hozzáállást, különösen a cigány lányok, akiknél, mint említettem, különösen fontos a szüzesség megőrzése a megfelelő partner számára. A fiúk ugyan szeretik, ha könnyű dolguk van egy lánnyal, de ezeket a lányokat nem tisztelik, tartós kapcsolatra általában olyan lányokat keresnek, akik „nem adják magukat olyan könnyen”. Megfigyelhető tehát a lányok két csoportba osztása, amit Youdell (2005) „szűz/szajha dichotómiának” nevez, és amely mentén mind a lányok, mind a fiúk kategorizálják a lányokat. Ugyanez a kategorizálás a fiúkra nem vonatkozik, illetve ha igen, akkor fordítva: a promiszkuitás, a sok szexuális tapasztalat pozitív, a szexuális tapasztalatok hiánya negatív megítélést ad a fiúknak, és sokan a lányok közül is inkább a tapasztaltabb fiúk iránt érdeklődnek. Ezekről a sztereotíp és ellentmondásos nemiszerep-elvárásokról is fontos lenne beszélgetni a szexuális nevelés órákon, hogy ezzel is támogassuk az egyenlőségen és a másik tiszteletén alapuló párkapcsolatot mint értéket.

A párkapcsolati és nemi erőszakról egyáltalán nem esett szó az általam megfigyelt szexuális nevelés órákon, pedig sok lány beszámolt erőszakos élményekről:

Volt egy elég hosszú kapcsolatom, először azt hittem, hogy minden jól megy, és végül eléggé csalódtam. (...) Fél év után elkezdett engem állandó jelleggel verni, szóval akármi baja volt, akkor megvert, és utána másfél év után megerőszkolt. És utána elköltöztünk, és így szabadultam meg tőle. De még azután is hívogatott, meg keresgett engem, és fenyegetett, hogy megver, meg megöl. (...) Miatta járok pszichiáterhez, és most például öt napja nem tudok miatta aludni, mert rémálmom van vele. *(Nóra, 16 éves magyar lány, szakközépiskola)*

Később Nóra azt is elmondja, hogy a nemi erőszak 14 éves korában történt vele, így veszítette el a szüzességét, teherbe is esett, majd 3 hónaposan elvetélt. Úgy gondolom, neki talán segíthetett volna, ha a szexuális nevelés óra vagy más iskolai program keretében hall arról, hogy mik a bántalmazó kapcsolat korai jelei, mit lehet tenni, ha ezeket észreveszi, vagy ha már az erőszak megtörtént, hogyan

tud kilépni a kapcsolatból és hova fordulhat segítségért. Mivel a nők elleni erőszak sok nőt érint, nagyon fontos lenne ezzel a témával foglalkozni az iskolában. Nóra története, ahogy leírja a bántalmazás folyamatát, nagyon hasonló más lányokéhoz az iskolában, és mindegyikőjük története hasonló azokhoz az esetekhez, amelyekről a témával foglalkozó szakirodalom (pl. NANE 2006; SZIL 2005; EVANS 2004; BENEDICT 2004; TÓTH 1999) beszámol. A partnerbántalmazás jelei jól felismerhetőek, ezért a témában képzett pedagógus vagy más iskolai segítő szakember sokaknak tudna segítséget nyújtani.

Szintén fontos és egyre fokozódó probléma, különösen a lányok körében, a táplálkozási zavarok jelensége. Erről az egészségnevelési program egészséges táplálkozásról szóló részében időnként röviden szó esik, de nem kap elég hangsúlyt, és nem kapcsolódik össze az érzelmek, a testkép és a szexualitás témájával. Az alábbi esetben Emőkének, aki egy átlagos testalkatú, csinos lány, párkapcsolata megromlása és vége okozott súlyos táplálkozási zavart:

Volt egy kapcsolatam, több mint egy évig tartott, és közben a srác eléggé lezüllött. (...) Nem bírtam ezt feldolgozni és utána szakítottunk, és nagyon csúnya vége lett a dolognak, én lelkibeteg lettem ettől. És akkor elkezdtem mondani magamnak, hogy kövér vagyok, és hogy nem eszek, mert biztos én vagyok a hibás, nagyon hülye fejvel gondolkodtam akkor. És egyébként ez az evészavar a mai napig itt van. Tehát én még most is egy csomósor látom magam kövérnek, meg undorítótnak. *(Emőke, 19 éves magyar lány, gimnázium)*

Szerencsére még időben leállt és elkezdett újra enni, de az interjúban beszámol még korábbi kólafüggőségéről és arról a tervéről, hogy mellmegnagyobbító műtétet végeztessen. Ez utóbbival nincs egyedül, több lány is hasonló tervet tervez, és mindannyiuk történetében szerepel olyan jelenlegi vagy korábbi párkapcsolat, amelyben szexuális és/vagy érzelmi problémáik voltak/vannak. Ezen kívül volt egy olyan fiú az egyik osztályban, aki olyan intenzív testépítést folytatott, hogy szteroidfüggővé vált, és végletesen felpumpált izmai nem bírták a fizikai terhelést, megfigyelésem idején sokat hiányzott az iskolából, mert rosszul volt. Ezért nagyon fontos lenne arról is beszélgetni, hogy milyen társadalmi-kulturális nyomás nehezedik a fiatalokra, milyen irreális elvárásokat támaszt nekik a média és a szűkebb-tágabb társadalmi közegük azzal kapcsolatban, hogy milyen nőiség, illetve férfiaság ideáloknak próbáljanak megfelelni, és hogyan rombolhatja ez a saját testüket, a testükhöz való viszonyukat, az énképüket, és az érzelmi és szexuális életüket.

KONKLÚZIÓK

Ebben a tanulmányban megpróbáltam betekintést nyújtani egy középiskola „szexuális életébe”: a szexualitással kapcsolatban átadott pedagógusi tudásokba és üzenetekbe, valamint a fiatalok nézeteibe és tapasztalataiba. A kép nem teljes, a területi korlátok miatt csak a kutatási anyagomban leggyakrabban felmerülő, legjellegzetesebb kérdésekkel, és csak a lányokkal foglalkoztam. A címbeli idézet a legtöbb interjúban elhangzott. De mi az, amiről már tényleg „mindent tudnak” a fiatalok? Ismerik a nemi szervek felépítését, az elsődleges és másodlagos nemi jellegeket, a menstruációs ciklust, a serdülőkori nemi érés folyamatát, tudják, hogy védekezni kell a terhesség és a nemi betegségek ellen, és erre a legjobb eszköz az óvszer. A szexuális nevelés nagyjából erről szól, tehát ha ezeket az ismereteket valóban elsajátították, akkor sikeresnek mondható a szexedukáció. Bár ezek az ismeretek fontosak és hasznosak, a beszélgetésekből kiderül, hogy a fiataloknak a szexualitással kapcsolatban másfajta tudásra is szükségük lenne.

Egyfelől, nyilvánvaló, hogy a nem, a szexuális irányultság, az etnikai/kulturális hovatartozás és a társadalmi osztály befolyásolja a szexuális tapasztalatokat. A szex edukáció célpontja úgy tűnik, hogy egy elképzelt normatív tizenéves, akiből ebben az iskolában szinte egy sincs, így a szexuális nevelés nem szólítja meg az ettől a normától eltérő csoportokat, egyéneket, akik összességében itt a többséget alkotják. Másfelől a közvetített ismeretek gyakran nem találkoznak a tapasztalatokkal, és ezeken az órákon nincs tér a tapasztalatok megosztására, ezek lát-hatatlanok maradnak.

Ez tanítás-módszertani kérdés is: 30 fős osztályokban 45 percen frontális munkával nem igazán hatékony a szexuális nevelés, mert ez a módszer kizárólag a fent felsorolt információk átadására alkalmas. Az olyan témák megbeszélésére, mint a párkapcsolati és szexuális erőszak, a homoszexualitás, a férfi-női szerepek, a szexualitás és családalapítás kulturális mintái, vagy a párkapcsolatban felmerülő érzelmi, szexuális, vagy gyakorlati problémák, sokkal inkább megfelelőek lennének interaktív, kiscsoportos, nem feltétlenül koedukált foglalkozások, ahol a diákoknak lehetőségük van a saját tapasztalataikról beszélni. Ezekről a témákról, bármennyire is jelen vannak a fiatalok életében, nem fognak egy egész osztály előtt kérdezni, mert tudják jól, hogy csúfolódás, zaklatás áldozataivá válhatnak, vagy egyszerűen csak nem kívánják megosztani a problémáikat az egész osztállyal.

Mint a védőnő elmondta, a főiskolai képzés során a védőnők, akik iskolákban fognak dolgozni, nem kapnak tanítás-módszertani képzést, és úgy érezte, hogy ez nagyban megnehezíti a munkáját. Ugyanakkor a felsorolt témákkal való érdemben foglalkozáshoz szükséges olyan speciális szaktudás is, amellyel a védőnők és más szexuális nevelést folytató pedagógusok nem feltétlenül rendelkeznek.

Megoldás lehet a témában felkészült civil szervezeteket meghívni az iskolába, amelyek képviselői foglalkozásokat tarthatnak diákoknak, illetve továbbképzéseket tanároknak, és/vagy, mint az egyik osztályfőnök javasolta, egy olyan személyt foglalkoztatni az iskolában, aki felkészült, és a diákok tudják róla, hogy lehet hozzá egyénileg menni beszélgetni párkapcsolatokról, szexualitásról.

Ezen túl fontos lenne figyelembe venni, hogy a fiatalok számára az iskola mellett a legfőbb információforrás a szexualitásról az internet, a barátok és haverok, viszont az iskola az, ami fel tudná készíteni őket az információk kritikus kezelésére. Ez nem a szexuális nevelés feladata, hanem egyéb tantárgyak tanításának kellene a részévé tenni, például a médiaoktatás, a humán tárgyak vagy az etika-emberismeret.

A tanulmányban szereplő idézetek nem egyéni, kirívó, hanem nagyon is gyakori problémákat szemléltetnek. Függetlenül attól, hogy pedagógusként hogyan viszonyulunk a szexualitáshoz, tudomásul kellene venni, hogy ez van, ezzel kell dolgozni. Olyan szexuális nevelésre lenne szükség, amely a fiatalok tapasztalatain alapul, ezeknek teret ad, komolyan veszi őket, nem moralizál, nem kényszeríti rájuk a pedagógus értékrendjét, nem tekinti őket irracionális, átmeneti fázisban leledző, autonóm, „helyes” döntésekre képtelen lényekként, akik folyamatos felügyeletet és rendszabályozást igényelnek, hogy „rendes felnőttek” váljanak belőlük.

IRODALOM

- ALLDRED, P.– DAVID, M. E. (2007): *Get Real About Sex. The Politics and Practice of Sex Education*. Open University Press, London.
- ALLEN, L. (2007): Denying the sexual subject: schools' regulation of student sexuality. In: *British Educational Research Journal*, 33(2). 221–234.
- ARNOT, M.–DILLABOUGH, J. (szerk.) (2000): *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. Routledge, London.
- BENEDICT, H. (2004): *Csak okosan! Önvédelem kamaszoknak*. Háttér Kiadó – NANE Egyesület, Budapest.
- BUTLER, J. (2007): *Problémás nem: Feminizmus és az identitás felfogatása*. Balassi Kiadó, Budapest.
- BUTLER, J. (2005): *Jelentős testek – A „szexus” diszkurzív korlátairól*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- CORTEEN, K. M. (2006): „Schools' fulfilment of sex and relationship education documentation: three school-based case studies.” *Sex Education*, 6(1). 77–99.
- EDER, D.–COLLEEN EVANS, C.–PARKER, S. (1995): *School Talk: Gender and Adolescent Culture*. Rutgers University Press, New Brunswick, N.J.
- EPSTEIN, D.–O'FLYNN, S.–TELFORD, D. (2003): *Silenced Sexualities in Schools and Universities*. Trentham Books, Stoke on Trent, UK – Sterling, USA.

- E.S.Z.T.E.R. ALAPÍTVÁNY (2010): Az „Online szexuális abúzus” című, budapesti 16 évesek tapasztalatainak alapuló kutatás adatainak elsődleges elemzése. Budapest. http://www.budapestedu.hu/data/cms101384/Kutatasi_jelentes_OSA_Mereis.pdf
- EVANS, P. (2004): *Szavakkal verve. Szóbeli erőszak a párkapcsolatokban*. Háttér Kiadó–NANE Egyesület, Budapest.
- FIELDS, J. (2008): *Risky Lessons: Sex Education and Social Inequality*. Rutgers University Press, New Brunswick, N.J.
- FINE, M. (1988): Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire. In: *Harvard Educational Review*, 58(1). 29–53.
- FINE, M.–S. I. McCLELLAND (2006): Sexuality education and desire: Still missing after all these years. *Harvard Educational Review*, 76(3). 297–338.
- LEES, S. (2000): Sexuality and citizenship education. In: ARNOT, M.– DILLABOUGH, J. (eds): *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. Routledge, London.
- LEWIS, J.–T. KNIJN (2003): Sex Education Materials in The Netherlands and in England and Wales: a comparison of content, use and teaching practice. *Oxford Review of Education*, 29(1). 113–132.
- MORAN, J. P. (2000): *Teaching sex. The Shaping of Adolescence in the 20th Century*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- NANE EGYESÜLET (2006): *Miért marad? Feleség- és gyerekbántalmazás a családban. Hogyan segíthetünk?* NANE Egyesület, Budapest.
- PASCOE, C. J. (2007): *Dude, you’re a Fag: Masculinity and Sexuality in High School*. University of California Press, Berkeley.
- PILCHER, J.: School sex education: policy and practice in England 1870 to 2000. *Sex Education*, 5(2). 153–170.
- POWELL, A. (2010): *Sex, Power and Consent: Youth Culture and the Unwritten Rules*. Cambridge University Press, Cambridge–New York.
- RASMUSSEN, M. L. – ROFES, E. – TALBURT, S. (2004): *Youth and Sexualities. Pleasure, Subversion and Insubordination In and Out of Schools*. Palgrave Macmillan.
- RÉDAI, D. (2011a): „...én az olyanokat értem meg, akik nem tehetnek róla”. Középiskolás heteroszexuális diákok diskurzusai a melegség kialakulásáról. In: TAKÁCS, J. (szerk.): *Homofóbia Magyarországon*. L’Harmattan, Budapest.
- RÉDAI, D. (2011b): „I didn’t give myself so easily.” Constructing gendered, raced and sexualized subjectivities through discourses of virginity in a Hungarian vocational school. Konferenciaelőadás, *The 8th Gender and Education Conference*, Exeter, United Kingdom, 2011. április 27–29. Kézirat.
- SIMICH, R. – FÁBIÁN R. (2010): *Iskola – egészségfejlesztés – szexedukáció. Veszélyeztetett korú diákok prevenciósi igényei és szükségletei*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. http://www.oefi.hu/tanulmany_szex.pdf
- SZIL, P. (2005): *Miért bántalmaz? Miért bántalmazhat? I. A családon belüli erőszak: a férfiak felelőssége*. Habeas Corpus Munkacsoport, Budapest.
- TALBURT, S. (2004): Intelligibility and Narrating Queer Youth. In: RASMUSSEN, M. L.–ROFES, E. – TALBURT, S. (2004): *Youth and Sexualities. Pleasure, Subversion and Insubordination In and Out of Schools*. Palgrave Macmillan.

- TEMPLE, J. R. (2005): „People Who Are Different from You”: Heterosexism in Quebec High School Textbooks.” *Canadian Journal of Education*, 28(3). 271–294.
- TÓTH, O. (1999): Erőszak a családban. In: *TÁRKI Társadalompolitikai Tanulmányok*, 12. TÁRKI, Budapest. <http://www.tarki.hu/kiadvany-h/soco/soco12.html>
- WAITES, M. (2005): *The Age of Consent: Young People, Sexuality and Citizenship*. Palgrave Macmillan, Houndmills – Basingstoke – Hampshire – New York.
- YOUDELL, D. (2005): Sex-gender-sexuality: how sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. *Gender and Education*, 17(3). 249–270.

TORGYIK JUDIT

AZ ELSŐ UNIÓS OKTATÁSI PÁLYÁZATOK HÁTTERE ÉS A MEGVALÓSÍTÁS TAPASZTALATAI

A PÁLYÁZAT STRATÉGIAI TERVEZŐINEK NEMZETKÖZI TAPASZTALATAI

Az uniós programok szakmai megtervezése újszerűsége révén nagy feladatot jelentett a szakembereknek, melyet segíthetett volna a megfelelő, már kipróbált külföldi jó gyakorlatok ismerete. Az Európai Unió programjai támogatják a tanulási célú mobilitást, a szakmai tapasztalatcserét, s erre már a csatlakozás előtti években is lehetősége volt hazánknak. Joggal feltételezhetnénk, hogy az első uniós, oktatási pályázatok stratégiai tervezői, tanácsadói, mielőtt felelősségteljes munkájukat elvállalták, megismerték más uniós országok romákkal kapcsolatos politikáját, tanulmányutakon jártak külföldön, széles körű nemzetközi kitekin-téssel bírtak annak érdekében, hogy az így szerzett tudást, tapasztalatot beépítsék hazai fejlesztő tevékenységükbe. Úgy vélhetjük, hogy nyelvtudásuk is hozzásegítette ehhez őket. A fejlettebb országoktól való tanulás, a nyitottság igénye megkönnyíthette a hazai fejlesztések generálását.

Az interjúk azonban ebben a vonatkozásban más eredményekre mutattak rá. A HEFOP pályázatok megkérdezett, stratégiai vezető tervezői és szakmai tanácsadó nem rendelkeztek olyan releváns, nemzetközi tapasztalatokkal a romák oktatása terén, melyet érdemben hasznosítani tudtak volna fejlesztő munkájuk során. A megkérdezett stratégiai fontosságú, vezető beosztásban lévő szereplők közül akadt, akinek még nyelvtudása sem volt. A nemzetközi tapasztalatok megléte, illetve uniós dokumentumok ismerete terén két fő csoportot különíthetünk el: az egyikben hiányzott kitekintés – ők vannak döntő többségben, míg a másik csoportba tartozóknak – ők vannak kevesebben, voltak ugyan külföldi tapasztalatai, de azok vagy nem uniós, nyugati országokba irányultak, vagy ha mégis, az így szerzett tapasztalatokat egyáltalán nem tudták a tervezési feladatokban kamatoztatni.

„Hát, megnéztem, de annak semmi értelme nem volt. (...) jó magyar szokás szerint, rögtön már az első héten becsoptem egy méregdrága külföldi programba, hurcoltak bennünket Európa különböző országaiba. Nézegettünk (...) ezek a külföldi tanulmányutak akkor jók, ha tudod, hogy mit nézel. Én is nézegettem, de végül utólag rájöttem, hogy holt szegregált iskolákat láttam.(...) Hollandiába, Angliába, itt-ott, amott. Én nem is ismerem a nyelvet. Én nem tudok nyelvet, én már erre eleve alkalmatlan is lennék, hogy egy ilyen nagy fejlesztést megcsináljak, ez is akadályoz, egész egyszerűen nem tudok angolul. Utána nem is tettünk bele ebbe a komponensbe egyetlen külföldi utat se. Ebből látszik, hogy az én helyzetem egészen meghatározta a programot, mert nem mentünk külföldre, nem okosodtunk.”

A nemzetközi minták keresése az EU-n kívül történt a pályázatok irányainak meghatározásakor. Az USA-ban kiérlelt példát tartották meghatározónak az innovációs irányok kijelölése terén a megkérdezett tervezők. Utaltak arra, hogy korábban ott zajlottak hasonló deszegregációs programok a feketék körében, valamint korábbi szociológiai kutatások is rendelkezésre álltak, melyek példaként álltak előttük. A hazai uniós kiírásokban a 60-as évek amerikai deszegregációs mozgalmának erőteljes követési szándékát érzékelték.

Akik említést tettek az amerikai befolyásról, úgy vélték, ezt az irányt lehetett követni a stratégiai célok kialakításakor. Velük szemben megfogalmazódott az a vélemény is, hogy bár az amerikai minta példaértékű volt, a társadalmi, kulturális, nyelvi különbségek miatt kétséges a követhetőség lehetősége.

„Ha voltak külföldi tudások is ebben, akkor ebben volt amerikai tudás, de mi nem egy amerikai mintát dolgoztunk át, mert az Egyesült Államokban totál más az oktatási rendszere, ezt adaptálni kellett a magyarországi viszonyokra. Én a mai napig nem hiszek benne, hogy ezt át lehetne venni, más a problémák természete, a csoportok, (...) gettótelepülési struktúra, nagyon-nagyon sok különbség van. De amerikai tapasztalatokat is felhasználtunk a tervezéskor.”

KORÁBBI PÁLYÁZATI TAPASZTALATOK

A megkérdezettek valamennyien rendelkeztek korábbi pályázati projekt-tapasztalatokkal, egyiküknek sem volt ismeretlen a pályázatok világa. A koordinátorok előzetes ismereteiket az akkori Oktatási Minisztériumban és az OM Alapkezelő Igazgatóságánál, valamint a Pedagógus Módszertani Központnál szerezték. A szakértők, a tervezők a PHARE pályázatokban, mint kidolgozók, illetve pályázati monitoring szakemberek vettek részt. Több szalon is kapcsolódott a Soros Alapítványhoz. A központi pályázat szakmai tervezői közül két fő több éven keresztül kuratóriumi tag volt a Soros Alapítványnál, s ily módon szerzett gazdag

SZERVEZETI ELŐZMÉNYEK

A kiírt uniós pályázatok szakmai tervezésének megkezdése előtt lényeges tapasztalatot nyújtott a tervezőknek az OOIH mint háttérintézmény, illetve az ottani munka során összegyűlt tapasztalat. A megkérdezett stratégiai tervezők és a koordinátorok közül többen ekkoriban már együtt dolgoztak. Az OOIH-nál kidolgozott IPR rendszer elemeiben eredetileg a Soros Alapítványnál készült el, majd a HEFOP pályázat tervezői továbbvitték az ott megtervezetteket az uniós programokba. Majd erre építve, az OOIH integrációra vállalkozó bázisiskoláinak oktatói, igazgatói körében felmerült szakmai kérések, szükségletek jól használható gyakorlati ötleteket adtak a pályázatok megtervezéséhez. A bázisiskola program pilot program volt az uniós pályázatokra való felkészülés folyamatában.

„Korábban az OM keretében, volt egy 1,5 éves pilot program, inkluzív nevelésre. Másfél éves program, meg nekem előtte a 10 éves Soros intézményfejlesztési tapasztalatom. (...) Azokat az iskolákat, akik részt vettek az OM-es pilot programban, azoknak az igazgatóit tartom a legfontosabbaknak a kidolgozásban. Például az osztálytermek nem voltak alkalmasak kooperációra, továbbképzéseik nem voltak, továbbképzésre nem volt pénzük, szakirodalmuk nem volt, jó lett volna nekik személyes tanácsadó, aki kijár az intézménybe. Az összes elemet ők fogalmzták meg.”

A PÁLYÁZATOK MEGVALÓSÍTÁSA SORÁN SZERZETT TAPASZTALATOK

A megkérdezettek pályázati munkája során szerzett tapasztalatokat két fő csoportba lehet sorolni, egyrészt az előkészítést, másrészt az eredményekkel kapcsolatos általános tapasztalatokat, benyomásokat lehet számba venni. Ez utóbbi alapvetően három szempont mentén tematizálható: a megvalósítás szakmai, formai és pénzügyi szempontból felmerült vonatkozásai alapján.

PÁLYÁZATOK ELŐKÉSZÍTÉSE

A szakmai tervezők az első uniós pályázatok tervezésére visszaemlékezve komoly nehézségekre és az erősségekre is rámutattak. Az előkészítést megnehezítette *a rendelkezésre álló idő rövidege*. Az új, eddig hazánkban még szokatlan pályázati bürokrácia körüli bizonytalanság is akadályt gördített a feladatok elé. Az ismeretlen út, *a tudás tőke hiánya* a tervezők egy csoportjának komoly szorongást okozott,

megírása, megvalósítása, a pedagógusok szakmai kultúrájának fejlődésében, attitűdjeik formálásában is.

„Tematizálták a kérdést. Radikálisan megváltoztatták a cigány gyerekekről való gondolkodást, ebben hiszek, felvillantottak egy teljesen új horizontot. (...) Mi megmutattuk, hogy hol vannak azok módszertani területek, aminek az elindításával magabiztosabbá tehető a tanárok. Mi nem azt gondoljuk, hogy a cigányokhoz kell jobban érteniük, hanem a szakmához kell jobban érteniük.”

A fejlesztések szakmai jelentősége leginkább abban nyilvánult meg, hogy új szemléletet terjesztett, mely megfelel az inkluzív nevelés nemzetközileg szorgalmazott alapelveinek. A pedagógusok szakmai tanulásunkhoz eddig nem látott segítséget kaptak. Kérdés, mennyiben lettek magabiztosak az új módszerekben, ez a tanárok személyiségén, előzetes tudásán is múlott, mindenesetre támpontokat kaptak, mely a professzionálisabb működés lehetőségét megadta számukra.

Az elterjesztett szemlélet gyerekbarát, humánus, modern pedagógia elveivel kapcsolódott össze. A továbbképzések és a kiadott szakkönyvek olyan szakmai területeket öleltek át, amelyeket már kipróbáltak a kisebbségi diákok oktatásában, így leginkább az USA-ban, de az EU-ban is vannak példák rá, ahol számtalan szakíró vizsgálati eredménye is alátámasztja sikerüket. (Vö. BANKS–COOKSON–GAY–HAWLEY és mtsai 2001; ARONSON 2009; BARÁTH é.n.) Megkezdődött a változás az oktatásügy egészében, az elfogadóbb, inkluzív iskola megvalósításának céljával.

Hiányzott a megfelelő nemzetközi kitekintése a pályázati tervezőknek, és a fentiekben felsoroltakra sem helyeztek nagy hangsúlyt. A hátrányos helyzetű gyerekek helyzetének javítása alapvetően az esélyegyenlőség növelése és a szegregáció csökkentése mentén fogalmazódott meg. Akadt olyan vélemény is, amely nem magát az integrációt, hanem a pedagógusok tanulási folyamatát tartotta a legfontosabbnak. Kiemelésre került az a pozitívum, hogy a pályázatok témaköre nem csak a romákra vonatkozik, hanem sok hasonlóan hátrányban lévő gyerekre is.

„Világossá tették, hogy ez nem roma-specifikus kérdés, hanem döntően szociális helyzettel függ, amilyen nehézségekkel küzd a roma gyerekek nagy százaléka, azzal a szegény gyerekek is küzdenek, csak rajtuk nincsenek megkülönböztető jegyek, hogy még a társadalmi előítélet is érje őket. Ez egy jó huszárvágás volt.”

A pályázati tervezők kiemelték több olyan szociológiai vizsgálatot, melyek a szakmai eredményekre mutatnak rá. Utaltak KÉZDI GÁBOR–SURÁNYI ÉVA (2008) vizsgálatára, amelyben megállapítják, hogy az IPR-t használó iskolák gyerekeinek körében nőtt a romák iránti elfogadás, csökkent a távolságtartás, csökkent

A PÁLYÁZATOK FORMAI SZEMPONTBÓL

A gördülékeny tervezéshez egyszerűen felhasználóbarát űrlapok, könnyen érthető útmutatók szükségesek, melyek minden résztvevő munkáját megkönnyítik. A túlburjánzó bürokratizmus megnehezítette a fejlesztési feladatok kivitelezését, ezért szükségesnek érezték az emberléptékű adminisztrációt, szemben a túlzásba vitt, részletekbe menő, időt és energiát pazarló papírmunkával.

Különösen jó lett volna a pályázatok adminisztratív terhein könnyíteni, hiszen ezek a pályázatok az EU-ba való belépéssel első pályázati lehetőséget jelentették, s még teljesen ismeretlenek voltak a jelentkezőknek. A pályázati dokumentációval kapcsolatban a nagy adminisztratív teher, az óriásivá duzzadt papírmunka, a formalizáltság gyakran elvette a pályázók kedvét, s a tényleges szakmai tartalom helyett a mellékes kérdésekre terelte a figyelmet. A megkérdezettek szükségesnek érzik a formai szabályok, az űrlapok, a beszámolók rendjének egyszerűsítést, azonban a tényleges változás elérésében tehetetlenek, nem érezték feladatuknak a változtatást.

PÁLYÁZATOK PÉNZÜGYI SZEMPONTBÓL

A pályázatok kivitelezéséhez nem csupán megfelelő szakmai felkészültség és motiváció szükséges, hanem a pályázók részéről mindig fontos ösztönző a projektekbe való bekapcsolódáskor a fejlesztések során elérhető pénzügyi összegek is. A szakmai tartalom és a pénzügyi források összhangja, együttes rendelkezésre állása biztosíthatja a kitűzött célok megfelelő kivitelezését. A szakmai koordinátorok és tervezők szinte valamennyien elsőként a pénzügyi megvalósítás ellehetetlenülését, a finanszírozás nehézségeit említették meg a pályázatok gondjaként. A problémát az Educatio koordinátori és vezető szerepben lévő munkatársai folyamatosan érzékelték a megvalósítás időszakában, azonban nagyrészt tehetetlenek voltak, ugyanis a kifizetés a pénzügyi közreműködő szervezetten múltott, mely elkülönülten, önálló egységként működött a rendszerben. A tőlük telhető közvetítő, kommunikációs feladatot megtették, hol nagyobb sikerrel, hol kevésbé nagy eredménnyel.

A pénzügyi vonatkozások csúszása a pályázatok tartalmi megvalósítását is rendkívül nehezítette, a szakmai hatékonyságot csökkentette. A szerződések aláírása, a pályázati pénzek átutalása folyamatosan késett, így a projekteket rendre nem tudták az eredeti előrehaladási terv szerint kivitelezni az intézmények. Mindebből folyamatos feszültségek, konfliktusok voltak a sulíNova és a nyertes pályázók, valamint a sulíNova és a pénzügyi kifizetésért felelős közreműködő hatóság között.

a vállalkozók különböző adó- és járulék-kedvezményekkel való ösztönzése sem megoldás, a legtöbb munkaadó nem alkalmazna roma munkavállalókat. Komolyabb állami beavatkozásra lenne szükség, olyan munkahelyek teremtése kellene, ahol a romák is hasznossá tehetik magukat a köz érdekében. A pályázati pénzek elköltése ténylegesen a munkaerő-piacon is hasznosulni tudna, valóban célt érne.

„Munka kéne. Munka, foglalkoztatás, szülők foglalkoztatása komplexen kellene. Nem elég a gyerek, ha a szülőknek nincs munkája, az is kell, milyen mintát lát a gyerek. A család nélkül, nem lehet megoldani (...) Nagyon jó dolog, hogy a gyerek tanuljon, de csak komplex megoldások kellenének. (...) Rengeteg roma és nem roma ember is van ma Magyarországon, akiknek van jelenleg 2-3 OKJ-s bizonyítványa, vagy kapott támogatást is, de nem tud elhelyezkedni, nincs munkájuk. Zsákutca, ha embereket juttatunk bizonyítványhoz, de munkájuk nincsen. (...) Olyan képzési pályázatokat nem hirdetnék, ahol nincs mellette foglalkoztatás is. (...) Így szerencsétlenül elvégzik, ugyanúgy munkanélküli, mint csomó ember, van két-három bizonyítványa, és semmi, nem tud vele mit csinálni.”

A komplexitás igénye megmutatkozik a közoktatás és a felnőttképzés, valamint az oktatás és a foglalkoztatás összekapcsolásában, illetve az iskola és helyi környezetének kapcsolatában is. A felnőttoktatás beépítésével a pályázatok célcsoportjának nyitása történne a szülők felé. A nyitás szükséglete az iskoláskor előtti gyerekek nevelése, óvodáztatása, bölcsődei gondozása terén is megjelent. Életkorban az iskoláskorúakon túl a felnőttek, valamint a még nem tankötelesek fokozottabb elérése is szükséges lenne. A gyerek nem szemlélhető önmagában, fejlődése, fejlesztése a családban kezdődik, s a szülőkön sok múlik.

Lényeges javaslat a kiírások minőségbiztosításának megerősítése, mind a nyertesek követésében, monitorozásában, mind pedig a központi, állami szereplők tevékenységének, törvény és szabálytartásának, a határidők betartásának, az átutalások pontosságának ellenőrzésére kiterjedve. A pályázati folyamat végigkövetése, a rendszeresebb ellenőrzés, értékelés, a hibák javítása, a szabályok be nem tartásának szankcionálása fokozottabban szükséges lenne. A brüsszeli EU-bürokrácia kifejezetten precíz, pontos megvalósítást vár el, az ellenőrzés, értékelés hiányosságai alacsony szintű munkát hozhatnak magukkal.

„Az elmúlt 8 évnek az a legnagyobb tapasztalata, hogy minőségbiztosítás nélkül nem lehet rendszert építeni. Nincs számonkérés a rendszerben. Nem véletlen, hogy kialakult a pályázatok kapcsán egy új magyar szó, a leparírozni.”

Az elért eredmények vizsgálata, a fejlesztés mellett a párhuzamos kutatások elvégzése is fokozottabban szükséges lenne. A vizsgálatok rámutathatnak a gondokra, problémákra, s a változtatás lehetőségeire is. A kutatások azonban csak akkor érnek valamit, ha azokat a következő kiírási folyamatban hasznosítják, alkalmazzák.

osztályban, még a hátrányos helyzetűeken kívül, akkor a fogyatékos lobbi is nyomta a saját képzéseit (...) Mi is, ők is, bele akarták rakni a saját képzésüket, ... meg az informatikusok is, mindenki a saját szívügyének megfelelően nyomta bele az anyagba, még ezt is, még azt is. Én próbáltam, ezt képviseltem, hogy ne kelljen már ennyi, (...) a TÁMOP-ban is szépen ment egymás mellett, ez biztos, hogy sok volt ezeknek az iskoláknak. Itt rendet kéne teremteni.”

Amellett, hogy az első uniós oktatási pályázatok jelentős fejlesztéseket indítottak el hazánkban, számos problémát is felvetett a tervezés és a megvalósítás folyamata. Noha mind szakmailag, mind pedig infrastrukturális szempontból sok innovatív megoldás látott napvilágot, a problémák megoldása a következő pályázatokban még várat magára.

IRODALOM

- ARONSON, ELLIOT (2009): *Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Ab Ovo, Budapest.
- BANKS, JAMES–COOKSON, PETER–GAY, GENEVA–HAWLEY, WILLIS D. et al. (2001): *Diversity within Unity. Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society*. Center for Multicultural Education. College of Education, University of Washington, Seattle.
- BARÁTH TIBOR (é.n.): *Az eredményes iskola*. In: BARÁTH TIBOR–BÁBOSIK ISTVÁN–BOTKA LAJOSNÉ–M. NÁDASI MÁRIA (szerk.): *Oktatás – nevelés – fejlesztés*. Okker Kiadó, Budapest. 5–61.
- KÉZDI GÁBOR–SURÁNYI ÉVA (2008): *Egy sikeres integrációs program tapasztalatai*. Educatio Kht., Budapest.
- LORÁND FERENC (1997): *Az egységes iskoláról. Új Pedagógiai Szemle*, 1. 3–19.
- NÉMETH SZILVIA–PAPP Z. ATTILA (2006): „És mi adjuk az integráció vezérfonalát...” Dokumentumelemzés és a kvalitatív vizsgálat eredményei. In: NÉMETH SZILVIA (szerk.): *Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Online: www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&hod=integracio_gyakorlatban-02_vezerfonal (Letöltés ideje: 2010. 12. 10.)

ÚJ KUTATÁSOK
A NEVELÉSTÖRTÉNET
ÉS
A KOMPARATISZTIKA
KÖRÉBEN

RÉBAY MAGDOLNA

AZ ARÁNYOSABB ÉS IGAZSÁGOSABB TEHERVISELÉS JEGYÉBEN

JAVASLATOK A (FELEKEZETI) NÉPISKOLÁK
FINANSZÍROZÁSÁNAK REFORMJÁRA
A HORTHY-KORSZAKBAN¹

BEVEZETÉS

A református egyház oktatáspolitikájával foglalkozó kutatásunk során találkozunk a kultúradó fogalmával. A református egyházban a Horthy-korszakban a kultúradó (másképpen: általános iskolaadó, olykor kultuszadó) a felekezeti iskolák finanszírozási válságának egyik megoldásaként került említésre. Különböző szintű egyházi hatóságok (egyházközségek, egyházmegyék, egyházkerületek vezető testületei, az Egyetemes Zsinat és az Egyetemes Konvent) tárgyalták bevezetésének lehetőségét. A református forrásaink szűkszávsága miatt a probléma mélyebb megértéséhez egyéb forrásokhoz kellett nyúlnunk. A szakirodalom ugyanis mindeztáig csak röviden tért ki erre a témára,² így kizárólag elsődleges forrásokra támaszkodhattunk. Ennek a következménye, hogy a jelen tanulmány nem törekedhet teljességre. Nem volt lehetőségünk ugyanis minden szóba jöhető forráscsoport feldolgozására. (Nehézséget jelentett ezúttal is a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium irattárának nagyfokú hiányossága.) Bevezető tanulmány megírása volt a célunk, amelyben a kultúradó és a párhuzamosan jelen lévő egyéb javaslatok bemutatására törekszünk. Feltáró jellegű vizsgálatunkat ezért a jövőben feltétlenül folytatni szükséges. Külön tanulmányban magunk is foglalkozni kívánunk a kérdés kimondottan református vonatkozásaival.

.....
¹ A kutatást az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja tette lehetővé.

² CSIZMADIA 1966: 250–251.; NAGY 2011: 351.

A FELEKEZETI NÉPISKOLÁK HELYZETE

A felekezeti fenntartók a népiskoláikat az első világháborút és a forradalmakat követően egyre nehezebben tudták finanszírozni. A dualizmus korában fokozódó mértékben támaszkodtak az állam segítségére. Az azonban az anyagi nehézségei miatt lépésről lépésre igyekezett könnyíteni a terhein. A nyugdíjrendszer fenntarthatósága érdekében felemelte a tanítói és a tanári nyugdíjjárulékot, amelyeket ezt követően a fenntartók nagy része késedelmesen vagy egyáltalán nem tudott fizetni. A felekezeti főhatóságok arra biztatták őket, hogy – mivel a csökkentésre a kormány nem volt hajlandó – a járulék fizetését a politikai községekre hárítsák. Érveik szerint az Eötvös-féle népoktatási törvény értelmében ugyanis a községek felelőssége a tankötelesség megvalósításához szükséges intézményi háttér biztosítása. Az alapfokú iskolák működtetőit érzékenyen érintette a helyi javadalom újrakalkulálása is. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) felmérte az iskolák fenntartóinak vagyonát, javadalmi jegyzőkönyvet vett fel, s igyekezett ennek alapján az ún. helyi (azaz fenntartói) hozzájárulást megnövelni. A tanítói díjlevelekben (más néven híványokban) szereplő terményjárandóságok értékét (beváltási kulcsát) a miniszter határozta meg, amit a fenntartók és a tanítók is nehezményeztek.³ A tanítói fizetés elmaradása miatt a pénzügyminiszter – bizonyos feltételek mellett – 1927-ben engedélyezte, hogy a felekezeti adókat is behajthassa a politikai község.⁴ A felekezetek ezen eljáráshoz – noha nekik is könnyebbséget jelentett – nem viszonyultak egyértelműen pozitívan. Önállóságukat is féltették, másrészt tartottak a híveik eltávolodásától, attól, hogy azok a könnyebb utat választva inkább felekezetet váltanak vagy egyszerűen a felekezeten kívüliség mellett döntöttek. Hosszas vitát eredményezett a VKM azon intézkedése is, amellyel a kántortanítók fizetését rendezte. Ugyanis a kántortanítói fizetés egészét tanítói fizetésnek számította, s ennek következményeként saját hozzájárulását csökkenthette. A felekezetek a miniszter szemére vetették azt is, hogy a tandíjkárpótló segílyt hagyta elértéktelenedni.⁵

Ezek a rendelkezések a fenntartókat anyagilag legyengült állapotban (esetleges vagyonuk hadikölcsönként elúszott vagy az infláció vitte el) találták. Az országban eluralkodó gazdasági válság elhúzódása sem segítette a helyzetük konszolidálását. Az évtized második felének néhány esztendeje kevés volt a regenerációhoz. Mert ugyan a VKM 1927-ban növelte a tanítók államszegélyét, a gazdasági

³ A tanítói földek terményjövödelmét a VKM által megszabott kulcs alapján kellett kiszámolni. Az eképpen kiszámított érték szerint állapították meg a helyi jövedelmet és egészítette ki azt az állam. Az értékegységeket viszont nem viszonyították a piaci árakhoz, túl magasak voltak, s ez a tanítóknak nagy veszteséget jelentett.

⁴ BECKER 1943: 22–24.; CSIZMADIA 1966: 249.

⁵ JÓZAN 1931: 45.; HETESSY 1932a: 118.; 1932b: 125–126.

dött, eltért a lakosok hozzájárulásának mértéke és összege.¹³ A felekezetek (felekezeti kötődésű lapok) leginkább azt sérelmezték, hogy az iskolákat fenntartó egyháztagok nem csak a saját, hanem az állami adóikon keresztül az állami iskolák működtetéséből is kiveszik a részüket, vagyis duplán adóznak iskolai célokra.¹⁴ Az arányosítás már az 1926: VII. tc. tárgyalása kapcsán felmerült, s a törekvést Klebelsberg Kuno is támogatta, azt – a belterületi érdekeltségi iskolák esetében – a törvényben érvényesítette is.¹⁵

A népiskolák finanszírozásának reformját célzó javaslatok közül az egyik legismertebb Horváth Győző kalocsai segédpüspök nevéhez fűződik. Horváth szintén a kettős iskolai adófizetés gyakorlatát sérelmezte, és ezért a hollandiai rendszert kívánta alkalmazni Magyarországon. Az ötletet 1927-ben vetette fel a Katolikus Tanítóegyesületek Országos Szövetségének hivatalos lapjában, a *Nemzetnevelés*-ben. (A szövetség és folyóirata ezt követően is az eszme legfőbb pártfogója maradt, és segítségével a javaslat – hiszen a lapot minden katolikus elemi népiskola megkapta – széles rétegekhez jutott el.¹⁶) Horváth ekkor még csak nagy vonalakban körvonalazta elképzelését, amelynek lényege, hogy az iskolákat – legyenek azok felekezeti, államiak vagy községiek¹⁷ – közpénzekből finanszíroznák: az állam fizetné a személyi, a községek pedig a dologi kiadásokat. A fenntartó szabad kezet kapott volna a tanítók kinevezését, az iskolák szellemiségét, a tankönyvválasztást illetően – az állami főfelügyeleti jog érvényben tartása mellett.¹⁸ A javaslatról már egy hónap múlva megjelent méltatás ugyanebben a lapban, amelynek a szerzője kérte a részletek kidolgozását. Jelentősebb visszhangja azonban csak egy későbbi, 1931-es változatnak lett.¹⁹

1931 őszen ugyanis – ismét a *Nemzetnevelés*-ben – a korábbinál részletesebben kidolgozott javaslat is napvilágot látott. Ebben már szerepelt egy néhány százalékos országos adó, a „*kultúradó*”, amelyből az állam a népiskolai kiadásait fedezte

.....
¹³ HORVÁTH 1932: 211–212.

¹⁴ SERÉNYI 1929: 123.; B. J. 1933: 133.

¹⁵ SERÉNYI 1928: 122–123.

¹⁶ HORVÁTH 1931-ben megjelent cikkét (1931b) még ugyanebben az évben propagandacélból a szövetség különnyomatban is kiadta (1931a). A cikket elküldték a Felsőház tagjainak. HORVÁTH: *Iskola, község, állam...* c. írását is azzal a céllal jelentette meg, hogy az országgyűlés két kamarája tagjainak elküldje.

¹⁷ Kimondottan a magániskolákról nem írt ebben a cikkében, az 1931-ben megjelent tanulmányában viszont már általában beszélt az iskolákról, jellegtől függetlenül. (HORVÁTH 1931b: 304.)

¹⁸ HORVÁTH 1927: 306–307.

¹⁹ BRUNNER 1927: 338–339. A népoktatás aktuális problémáit felvető cikkében 1931 tavaszán, tehát még Horváth újabb írásának megjelenése előtt, Koloszar Endre megemlítette Horváth rendszerét. Azt az iskolai adózás arányosabbá tétele miatt nagyrészt helyeselte, viszont hozzátette, hogy a tanítói állások betöltésének a kérdése valószínűleg vita alapját fogja képezni. Úgy vélte, továbbra is a hitfelekezeteknek kellene választaniuk a kántortanítókat, míg a többi felekezeti tanító esetén a püspököt illetné a kinevezés joga, de egyeztetnie kellene a miniszterrel. (KOLOSZÁR 1931: 88.)

Horváth ezt követően a Felsőházban is propagálta még tovább fejlesztett javaslatát.²⁵ 1932 júniusában elhangzott beszédében a megvalósítás módjára vonatkozó részletek is szerepeltek. Az állam megnövekedő kiadásait továbbra is az „országos iskolaadó”-ból látta volna fedezhetőnek, amely maximum az állami egyenes adók²⁶ 3,5%-át tenné ki. A felekezetek pedig, mivel mentesülnének a helyi jövedelem fizetése alól, a tanítói földek haszonélvezetét átengednék az államnak. Horváth azzal érvelt, hogy ez az adó igazából az 1868: XXXVIII. törvényben szereplő iskolaadó arányosított változata – minden bizonnyal ezért is használta ezúttal ugyanazt az elnevezést. Adót felekezeti hovatartozástól függetlenül kellene fizetni, s azt a jogi személyekre is kiterjesztette volna. Horváth a dogai kiadások kapcsán elmondta: az állam azokat a saját iskolái tekintetében eddig is a községekre hárította. Ő – hangsúlyozta – ezt az rendszert terjesztetné most ki valamennyi iskolára: a működtetés, karbantartás, felszerelés legyen a politikai községek kötelessége. Véleménye szerint a községeket kompenzálnák azzal, hogy maguk, illetve lakosaik terhei mentesülnének azáltal, hogy a helyi tanítói javadalmat és a nyugdíjjáruelékot az állam fizetné.²⁷ Lenne tehát fedezetük az új kiadásokra.²⁸ Az illetékes miniszterek a felszólalásra nem reagáltak. A *Nemzetnevelésben* azonban ismét támogató cikk jelent meg róla.²⁹

Horváth később újabb³⁰ számításai alapján módosított a tervezeten. A helyi javadalom megszűnésének előnye szerinte, hogy ezzel járulékosan egy sor vita lezárható: 1. A kántortanító a kántori természetbeni illetménye felét, a kántor pedig az egészet kapná meg. 2. A korábban a tanítói fizetés alapjául szolgáló természetbeni járandóságot, mivel az felszabadul, helyi iskolai (pl. szociális) célokra tudnák fordítani. 3. Így kiküszöbölhető továbbá a népszerűtlen párbérszedés, elkerülhető a terménymennyiségek vitatott értékegység-alapú átszámítása. Felveti, majd elveti a tanítói természetbeni illetmények felekezeti megváltásának ötletét. Viszont számításai szerint a kompenzáció hiányában, valamint a nyug-

²⁵ 1930-ban Pest vármegye küldötteként a Felsőház tagja lett, a következő évtől mint főkáptalani nagyprépost hivatalból is jelen lehetett az üléseken. (HORVÁTH VIKTOR GYŐZŐ: <http://archivum.asztrik.hu/?q=oldal/horvath-gyozo>.)

²⁶ Földadó, házadó, általános kereseti adók.

²⁷ Csökkenhetne ebből kifolyólag a községi adó, megszűnnének egyes, iskolai célú egyházi adók (a párbér).

²⁸ HORVÁTH 1932: 212–213.

²⁹ LANDY 1932: 226.; BARABÁS 1933a: 66. A protestáns/református sajtó eddigi kutatásaink szerint nem foglalkozott ilyen nagy terjedelemben a kultúradóval – annak ellenére, hogy a különböző szintű református egyházi közgyűlések folyamatosan napirenden tartották a kérdést. B. J. tollából 1933 áprilisában jelent meg cikk róla *Kultuszadó* címmel a *Kálvinista Szemlében*, amely egyértelműen támogató volt. *Protestáns Szemle* nem írt a javaslatról.

³⁰ A tanulmány évmegjelölés nélkül jelent meg. Barabás András 1931-re datálja (BARABÁS 1933a: 66.), viszont szerintünk 1932-es, felsőházi beszédet követő megjelenés is elképzelhető.

készített el.³⁷ Ruzstek ezt a „*magyar rendszer általánosítása*”-nak nevezte. Ő az 1868. évi népiskolai törvény alapelvét elfogadva nem csak a teljes dologi, hanem a személyi költségek egy részét is a politikai községekre hárította volna az iskola jellegének megőrzése mellett. Utóbbiakat (tanítói fizetés, családi és hadipótlék) javaslata szerint ugyan az állam, a Központi Illetményhivatal fizetné készpénzben, de az állami adók mellett a helyi hozzájárulás terhére. A községeknek az eddigi helyi tanítói javadalom földjárandóság nélküli pénzürtékének 50%-át be kellene fizetniük a kincstárba „*helyi illetményváltás*” címen. Az iskolai alapvagyon jövedelme viszont a községet (és nem a fenntartót) illetné. Az iskolai telek, az iskola-épület, felszerelése, a tanítói lakás tulajdonosa továbbra is a fenntartó lenne, de a község használhatná.³⁸ Az arányosítás és az igazságosság jegyében az állami népiskolás községeknek minden tanítói állás után plusz illetményváltást³⁹ kellene fizetniük. Az iskolai földeket⁴⁰ a tanítók művelhetnék, ha ezt kérik, de annak javadalmát beszámítanák a fizetésükbe.⁴¹ Ruzstek a tanítói nyugdíjjáruelék összegét egységesen havi 10 P-ben⁴² határozta volna meg (ami a nem állami tanítók esetén csökkentést jelentett volna). A tanítók fizetésük terhére, annak 2%-val járulnának hozzá a tervezet szerint a nyugdíjrendszer (a Nem Állami Tanítók Országos Nyugdíjintézete) működéséhez. A megnövekedett kiadások miatt szükség lenne – tette hozzá – vagy a községi adó felemelésére vagy az „*iskolaadó*” általánossá tételére. Azt azonban nem az állam, hanem a politikai községek vetnék ki szintén az állami egyenes adók után (ahogy eddig is az iskolaadó). Ruzstek számításai alapján a községek népiskolai teherviselése ezen a módon a korábbinál jóval arányosabb lenne, s egyben igazságosabb is, mert a lakosság a tényleges jövedelme szerint adózna azáltal, hogy az „*általános iskolaadó*”-t százalékos arányban fizetné. A szülők pedig mentesülnének a bújtatott tandíj (pl. fenntartási díj, fadíj) fizetésétől.⁴³

Míg Horváth tervezete egyedül a finanszírozásra vonatkozóan tartalmazott újdonságot, addig Ruzstek az igazgatás kialakult gyakorlatán is változtatni akart. Minden községben létrehozta volna a Népiskolai Intéző Bizottságot, amely javaslatot tehetett volna az iskolai költségvetés, a számadások és a fejlesztések ügyében. Tagjait a községi képviselőtestület, a községi és a felekezeti népiskolák elsőfokú

³⁷ BARABÁS 1933a: 66.

³⁸ Később hozzátette: ha a község új épületet emel, annak már a tulajdonosa lesz. (RUSZTEK 1933c: 49.)

³⁹ Állami népiskolával rendelkező községek minden tanítói állás után havi 10, évi 120 P illetményváltást fizetnének.

⁴⁰ Községi és felekezeti tulajdon esetén is.

⁴¹ A tanítók esetén értékgységenként 16, kántortanítóknál 10 P összegben – így a kántori munka extra díjazása is megoldható lenne szerinte.

⁴² Később évi 100 P-re módosította az összeget. (RUSZTEK 1933c: 25.)

⁴³ A felekezeteknél bevett adóknál (párbér, lélekpénz, borbér stb.) ugyanis nem differenciáltak.

lecsökkentette a földhasználati díjat.⁵⁰ Rusztek visszautasította azok aggodalmait is, akik a felekezeti iskolák újabb átadási hullámától tartottak. Szerinte egyrészt a földjavadalom megmaradása anyagi előnyt jelentene számukra, másrészt a kötelező felekezeti főhatósági hozzájárulás biztosítékként továbbra is megmaradna. Alaptalannak tartotta annak feltételezését, miszerint a támogatás arányának növekedésével gyengülne a tanító és a fenntartó felekezet kapcsolata.⁵¹

Még 1933 folyamán Horváth Győző Rusztek Károly javaslata mellé állt, s elkészült egy közösen jegyzet törvényjavaslat-tervezet. Ebben már szerepeltek Rusztek említett módosításai.⁵² A törvényjavaslatot 1938-ban propaganda céllal ismét kiadták, s eljuttatták a képviselőkhöz. Ez a tervezet néhány ponton módosítást tartalmazott:

- „*tanítói helyi illetményváltás*” címen – az intézmények jellegétől függetlenül – minden iskolás községnek az évi állami egyenes adó 5%-át kellene befizetnie (ha az iskola zsúfoltsága miatt új tanító alkalmazása indokolt, a VKM elrendelhetné volna az adó felemelését);
- a községeknek és az egyházközségeknek a visszaengedett tanítói földjavadalom minden holdja után az államnak októberig évi 30 P tanítói helyi illetményváltást kellene fizetniük,⁵³
- minden állami iskolás községnek évi 300 P „*tanítói helyi illetményváltás*”-ot kellene fizetnie az államnak előre havi vagy negyedéves részletekben;
- az iskolai alapvagyon tiszta jövedelmét és az alapítványok kamatait a fenntartónak be kell állítania a költségvetésbe és év végéig a népoktatás céljaira általában át kell utalnia a községnek;
- azok a községek és egyházközségek, amelyek visszakapnák a kántortanítók javadalmi földjét, kötelesek lennének a kántor munkáját külön díjazni;
- a községi és a felekezeti iskolák világi tanítói fizetéséből az állam 1,5% nyugdíjjárulékot vonna le;
- a VKM a tanulók száma alapján elrendelhetné tanítói állások létesítését, illetve megszüntetését;
- a fenntartási terhek országos átlaga felett az érdekeltségi iskolák fenntartója (természetes vagy jogi személy) nem köteles hozzájárulni a község népiszkolai kiadásaihoz.

⁵⁰ A kántortanítók esetében 14, a tanítóknál 8 P-re mérsékelte. Barabás javaslata szerinte a háború előttinél is magasabb kántori fizetést eredményezett volna, másrészt túlon túl megterhelnék az állami iskolás községeket.

⁵¹ RUSZTEK 1933a: 292–293.

⁵² RUSZTEK 1933c: 30–57.

⁵³ A korábbi verzióban a földjavadalom értékegységek szerinti átszámolása szerepelt.

az ország kilábal a nyomasztó gazdasági helyzetből, a felekezeti fenntartóknak hozzájárulást kellene fizetniük: 1. A tanítói javadalmi földek jövedelmét be kellene szolgáltatniuk az államkincstárnak. 2. Minden tanítói állás után az egyház-községek 10%-os helyi hozzájárulással tartoznának. A személyi kiadások teljes fedezéséhez szükséges, ezután is fedezetlen összeg előteremtésére 2,5%-os „*kultúradó*” kivetését javasolta. A végleges megoldás szerinte az egyházak teljes tehermentesítése lenne, amely a „*kultúradó*” felemelésével és községek bevonásával történne. Őket köteleznék a 10%-os „*iskolafenntartási segély*” átvételére és a dologi kiadások teljesítésére.⁶⁰

Újabb átfogó koncepció született 1942-ben, mégpedig Becker Vendel apát kanonok, csanádi egyházmegyei főtanfelügyelő, tanítóképző intézeti igazgató tollából. Beckert Horváthoz és Rusztekhez hasonlóan az arányos és igazságos teherviselést lehetővé tevő megoldás megtalálása motiválta, csak érvei közt az ideológia (azaz a „*keresztény nemzeti*” szempontok) sokkal erőteljesebben (kizárólagosan) jelent meg. Célja volt továbbá a tanítói fizetések fenntartói különbségből adódó eltéréseinek megszüntetése. Becker a horváthi rendszert fejlesztette tovább. Javaslatára szerint a népiskolák költségeit jellegüktől függetlenül az állam fizetné ki az állampolgárok helyi és országos adójából. Valamennyi adóalany (természetes és jogi személyek egyaránt) az Országos Népipiskolai Adókulcs alapján az állami egyenes adó (az ingatlanok utáni és a kereseti adó mellett a társulati adó alapján) bizonyos százalékát fizetné népoktatási célokra.⁶¹ A községi helyi adó, a helyi hozzájárulás, az állami egyenes adó max. 5%-ának értékét érhetné el. Az Eötvös-féle népipiskolai törvény 35. §-át ezzel valamennyi iskolára kiterjesztette volna. (Akiknek ezt a helyi adót nem kell fizetniük, azok 100%-ban fizetnék az országos népipiskolai adót.) A központi forrásokból az iskolafenntartók akkora összeget igényelhetnének, hogy a helyi hozzájárulással együtt a személyi és a dologi költségek egészét ki lehessen fizetni. Becker minden tanító fizetését fenntartótól függetlenül egységessé tette volna. Az összeget a Központi Illetményhivatal szolgáltatná ki havonta.⁶² A fenntartók a dologi fedezetet – a kérelmük alapján megállapított összegben – két részletben kapnák meg az államtól: januárban

⁶⁰ Tovább fokozódik az érdeklődés a Magyarság tanügyi pályázata iránt. *Magyarság*, 1933, 4.; A nem állami tanítók kenyere csak a kulturadó bevezetésével biztosítható. *Magyarság*, 1934, 4.; Csütörtökön tartja ülését a tanügyi pályázatunk bíráló bizottsága. *Magyarság*, 1934, 4.; Döntött a bírálóbizottság a Magyarság tanügyi pályázatára beérkezett munkáról. *Magyarság*, 1934, 6.

⁶¹ BECKER 1942: 40–48.

⁶² A tanítók megkapnák a fizetés mellett a családi pótlékot, a lakáspénzt (ha nincs lakás), a VII. fizetési osztály fizetéskülönbözetét, félárú vasúti menetjegy váltásához szükséges igazolvány díját, a hadi- és az igazgatói pótlékot (vö. uo. 23–27.). A tanítói és a kántori javadalmakat szétválasztották volna (vö. uo. 55–58.). (Ezzel a tanítók évek óta hangoztatott követeléseit megvalósultak volna. [Vö. *Az országgyűlés képviselőházának 280. ülése 1934. május 24-én, pénteken*, 421–422.]) A tanítók az állami nyugdíjintézetbe tartoztak volna. Mindezzel megszünt volna az állami tanítók javadalmi előnye.

a kifizetéséről.⁶⁷ A javaslat még Karafiáth Jenő minisztersége alatt elkészülhetett. (Karafiáth adatgyűjtést is elrendelt a tanítói hátralékokra vonatkozóan. E szerint 1931/32-ben a tanítók kb. harmada nem kapta meg az egész fizetését.⁶⁸) Az országgyűlés elé azonban nem terjesztették be. Ennek okát egyelőre csak feltételezni tudjuk. A háttérben miniszteri székben bekövetkezett változás ugyanúgy meghúzódhatott, mint az Imrédy-féle, új adókat bevezető, költségvetési stabilizálást célzó program. Egy ideig az új miniszter, Hóman Bálint is reálisnak tartotta egy új, országos „iskolaadó” bevezetését.⁶⁹

Hóman Bálint 1933 májusában arról számolt be, hogy a minisztérium Petri Pál államtitkár vezetésével már dolgozik a megoldáson, zajlanak az egyeztetések a felek és az illetékes kormányzati szervek közt. 1933 őszére ígerte a javaslatot. A lehetőségek közt említette az „*egyetemes iskolaadó*”-t, amelyet azonban a lakosság újabb megterhelésének kerülésére hivatkozva elvetett. A miniszter mérlegelte továbbá a „*részleges iskolaadó*” bevezetését, amely az iskolai terhek viseléséből eddig kimaradó természetes és jogi személyek bevonását jelentette volna – összhangban a korábban említett minisztériumi törvényjavaslattal.⁷⁰ Az ígért rendezés azonban nem született meg. Farkasfalvi Farkas Géza egységspárti képviselő a pénzügyminiszter elvi fenntartásában látta ennek okát.⁷¹ Általános rendezésre tehát nem került sor.

1935 júniusában a VKM költségvetésének előadója, Szinyei Merse Jenő még mindig csupán az előkészületekről számolt be: a minisztérium országos adatgyűjtést folytat, hogy a terményilletmények kérdését rendezni tudja. A „*kultúr-
adó*” tervét pedig elutasította azzal az indoklással, hogy annak bevezetése majd-hogynem az államosítást jelenti.⁷² Ugyanekkor maga Hóman Bálint újfent hitet tett a „*kultúr-
adó*” alapelve (az arányos és igazságos teherviselés eszméje) mellett, csak szerinte az idő kedvezőtlen az életbeléptetésére. Viszont – védekezett –

.....
⁶⁷ Jegyzőkönyv. Fölvétetett Budapesten, 1932. évi október hó 19-én a hercegprímási palotában tartott püspökkari értekezleten, 1992: 448–450.

⁶⁸ Az országgyűlés képviselőházának 190. ülése 1933. május 31-én, szerdán, 429.

⁶⁹ A tervezetet, amely tartalmazta az „*új iskolaadó*” bevezetését, Hóman Bálint átvette. 1932 decemberében a Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Gyűlésén még nyíltan az elképzelés mellé állt. Január közepén Petri Pál VKM államtitkár „*az iskolaadó*” állami pótdadóként történő bevezetésének tervéről beszélt. (Az országgyűlés képviselőházának 133. ülése 1936. május 20-án, szerdán, 74.) A javaslat néhány sajtorgánumba is bekerült. (Adó a felekezeti iskolák fenntartására, 1933: 3.; Iskolaadó? A felekezeti adót azonban csökkentenék, 1933: 3.) A napilapok többsége azonban nem tért ki rá. Noha a VKM végül nem terjesztette be a tervezetet, az kétségtől a köztudatban maradt, ahogy azt többek közt a szaksajtóban megjelent írások, például a *Néptanítók Lapjában* 1935-ben megjelent támogató cikk (NAGY 1935: 629.), vagy a tárgyban tett parlamenti felszólalások sora igazolja.

⁷⁰ Uo.

⁷¹ Az országgyűlés képviselőházának 280. ülése 1934. május 18-án, pénteken, 58.

⁷² Pedig „csak” a személyi kiadások állami finanszírozását értette alatta. (Az országgyűlés képviselőházának 24. ülése 1935. június 3-án, hétfőn, 177.)

*a gyermekek számának arányában csökkenne.*⁷⁹ Az adó különös aktualitást nyert a népiskola nyolcosztályossá fejlesztése kapcsán.⁸⁰ Úgy tűnik, hogy bevezetését az 1940-as évek elején még a VKM sem vetette el véglegesen. Hóman Bálint szerint Horváth Győző javaslatában a népiskolai kiadások tekintetében túl alacsony összeggel számolt, s éppen ezért a minisztérium a hiány fedezésének a módját keresi egyelőre.⁸¹ Képviselők (a Felsőházban Ravasz László református püspök) továbbra is kérték behozatalát, mert szerintük ez oldja meg egyedül hosszú távon a (felekezeti) népiskolák finanszírozását.⁸²

*

A népoktatás finanszírozásának átfogó reformja az 1920-as évek második felében Magyarországon a politikai és a szakmai diskurzusok egyik hangsúlyos témájává nőtte ki magát. A tervet főleg a tanítók és az őket tömörítő egyesületek sürgették, de az egyházak is, a katolikus és protestánsok egyaránt, változtatást javasoltak. A többség a községek és az állam még erősebb részvételét szorgalmazta. Ez az iskolák további elvilágiasodását eredményezte volna. Jelentős egyházi vezetők (Serédi Jusztinián, Ravasz László vagy Glattfelder Gyula) azonban a politikai kurzus tartósságában is bízva az iskolák és egyúttal a fenntartók anyagi helyzetének rendezése érdekében mégis elfogadták volna a változást. Más részük azonban fenntartásokat fogalmazott meg a javaslatokkal kapcsolatban. Hiszen – ahogy főleg Rusztek tervezetében láthattuk – ez a jogosítványaik további feladásával járhatott volna.

IRODALOM

Jegyzőkönyvek

Az országgyűlés felsőházának 13. ülése 1939. évi december hó 12-én, kedden, 82–83.

<http://mpgy.ogyk.hu/> (Letöltés ideje: 2011. 11. 04.)

Az országgyűlés felsőházának 19. ülése 1932. évi június hó 23-án, csütörtökön, 323–326.

http://mpgy.ogyk.hu (Letöltés ideje: 2011. 11. 04.)

⁷⁹ *Az országgyűlés képviselőházának 157. ülése 1940. november 21-én, csütörtökön, 735–736.*

⁸⁰ *Az országgyűlés képviselőházának 114. ülése 1940. június 7-én, pénteken, 177–178.; Az országgyűlés felsőházának 24. ülése 1940. évi június hó 26-án, szerdán, 329.*

⁸¹ *Az országgyűlés képviselőházának 157. ülése 1940. november 21-én, csütörtökön, 697.*

⁸² *Az országgyűlés felsőházának 90. ülése 1943. évi december hó 15-én, szerdán, 96. Makray Lajos dologi terhek viselésére továbbra is a fenntartókat kötelezte volna. (Ez az elképzelés lett az uralkodó az eltelt években.) Az országgyűlés képviselőházának 304. ülése 1942. november 11-én, szerdán, 230.*

Jegyzőkönyv. Fölvétett Budapesten, 1931. évi március hó 18-án a hercegprímási palotában tartott püspökkari értekezleten. In: *A magyar katolikus püspökkari tanácskozások története és jegyzőkönyvei 1919–1944 között*, I. kötet. Összeállította és bevezette: BEKE MARGIT (1992): München–Budapest, 343–372.

Egyéb források

- A felekezeti iskolák válsága. (1931) *Lelkészegyesület*, XXIV. 46. (1931. november 14.) 337.
- A magyar társadalom lexikonja*. Budapest, 1931.
- A nem állami tanítók kenyerere csak a kulturadó bevezetésével biztosítható. *Magyarság*, XV. 14. (1934. január 19.) 4.
- Adó a felekezeti iskolák főtartására? (1933) *Népszava*, LXI. 11. (1933. január 14.) 3.
- Az elnémuló iskolák. (1931) *Kálvinista Szemle*, XII. 44. (1931. október 31.) 351.
- B. J. (BERKES JÓZSEF?) (1933): Kultuszadó. *Kálvinista Szemle*, XIV. 17. (1933. április 22.) 133.
- BARABÁS ANDRÁS (1933a): A népiskolai terhek arányosítása. *Nemzetnevelés*, XV. 5. (1933. március 1.) 66–67.
- BARABÁS ANDRÁS (1933b): A népiskolai terhek arányosítása. *Nemzetnevelés* XV. 8. (1933. április 15.) 116–117.
- BARÁTH IMRE (1931): Mi lesz népiskoláinkkal? *Lelkészegyesület*, XXIV. 19. (1931. május 9.) 148–149.
- BECKER VENDEL (1943): *A keresztény nemzeti népiskolák jövő alakulása. Előadta a Szent István Akadémia 1942. október 2-án tartott felolvasóülésén*. Budapest.
- BIKKI BÉLA (1932): Segítség vagy csőd! *Nemzetnevelés*, XIV. 17. (1932. szeptember 1.) 264–265.
- BORSOS KÁROLY (1931): A felekezeti iskolák állami segítéyzése... *Protestáns Tanügyi Szemle*, V. 4. (1931. április) 160–161.
- BRUNNER ANDRÁS (1927): A holland példa nyomán. *Nemzetnevelés*, IX. 22. (1927. november 15.) 338–339.
- CSIZMADIA ANDOR (1966): *A magyar állam és az egyházak jogi kapcsolatának kialakulása és gyakorlata a Horthy-korszakban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csütörtökön tartja ülését a tanügyi pályázatunk bíráló bizottsága. *Magyarság*, XV. 7. (1934. január 11.) 4.
- Döntött a bírálóbizottság a Magyarság tanügyi pályázatára beérkezett munkáról. *Magyarság*, XV. 8. (1934. január 12.) 6.
- GERGELY FERENC (1935): A katolikus tanítótság anyagi helyzetének javítása. *Nemzetnevelés*, XVII. 7. (1931. április 1.) 98–100.
- HETESSY KÁLMÁN dr. (1932a): A magyar református iskolaügy. *Kálvinista Szemle*, XIII. 15. (1932. április 9.) 118–119.
- HETESSY KÁLMÁN dr. (1932b): A magyar református iskolaügy II. *Kálvinista Szemle*, XIII. évf. 16. (1932. április 16.) 125–126.
- Hogyan biztosítjuk 7000 terményjárandóságú tanító kenyerét és iskoláik további fenntartását. *Magyarság*, XIV. 267. (1933. november 24.) 7.
- HORVÁTH GYÓZŐ–RUSZTHY-RUSZTEK KÁROLY (szerk., 1938?): *Törvényjavaslat-tervezet a népiskolai terhek arányosításáról és a nem állami tanítók helyi illetményeinek korszerű kiszolgáltatásáról*. May Nyomda, Budapest.

- SÁRKÖZI ISTVÁN (1980): *Az ellenforradalmi rendszer népiskola-politikája Magyarországon (1919. augusztus – 1944)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SERÉNYI ANTAL dr. (1928): A hitfelekezeti iskolák közjogi segélye. *Nemzetnevelés*, X. 8. (1928. április 15.) 118–121.
- SERÉNYI ANTAL dr. (1929): Az iskolai teherviselés egyenlőtlenségei. *Nemzetnevelés*, XI. 8. (1929. április 15.) 120–123.
- Tovább fokozódik az érdeklődés a Magyarság tanügyi pályázata iránt. *Magyarság*, XIV. 269. (1933. november 26.) 4.
- VARGA SÁNDOR (1931): Legyen-e református iskola? *Kálvinista Szemle*, XII. 43. (1931. október 24.) 342–343.

BALOGH LÍVIA

KÁRPÁTALJA MAGYAR ÓVODÁINAK TÖRTÉNETE (1919–1938)

BEVEZETÉS

A mai Kárpátalja fogalom 1889-ben jelent meg elsőként Munkácson, ahol ezen a néven hírlap indult. Ugyanakkor az újonnan kialakult Csehszlovák államalakulat a Podkarpatszka Rusz, illetve a Ruszinszko fogalmakat használata, és honosította meg, a terület többségi lakossága, a ruszinságra való tekintettel. Emellett a szláv карпаторуський, azaz kárpátorosz fogalom is használatban volt. A saint-germani békeszerződésben kijelölt Csehszlovákia keretébe a korábbi Ung, Bereg, Ugocs és Máramaros vármegyék által alkotott kárpátaljai rész került.¹ Az 1919-ben aláírt békeszerződésben Csehszlovákia kötelezte magát, hogy autonóm területként kezeli majd a régiót, de ez a gyakorlatban nem valósult meg. Főként nem mutatott semminemű toleranciát a magyar lakosok iránt. Ennek egyik megnyilatkozási formája a közalkalmazotti hűségeskü letételének igénye volt. A nemzeti öntudat azonban sokaknak nem engedte ezt meg. Így számos pedagógus veszítette el állását. A Csonka-Magyarország területére 1918 és 1924 között 18 000 kárpátaljai magyar menekült. Ezt nehezítette az 1920. évi 236. számú állampolgárságról szóló törvény. A törvény következtében egy új társadalmi réteg alakult a régióban, az „állampolgárság nélküli polgár”.² Ennek gazdasági okai is voltak, hisz ilyen módon ezek a lakosok semmi nemű juttatásban nem részesülhettek. De főként politikai okok vezették ezen törekvéseket, hiszen például választások idején százával törölték a választásra jogosultakat a listáról, állampolgárság hiánya miatt, azzal a céllal, hogy minél kevesebb magyar képviselő kerüljön a parlamentbe. Nagy jelentőséggel bírt ez a politikai lépés akkor is, amikor 1921-ben szabályozták a magyar nyelv használatát. Lényege az volt, hogy csak azokban a hivatalokban használhatták a magyar nyelvet, ahol az állampolgárok (és nem

.....
¹ BOTLIK József: *Közigazgatás és nemzetiségi politika Kárpátalján 1918–1958*. Nyíregyháza, 2005. 27.

² U.n.: 179.

lakosok) százaléka elérte a 20%-ot. A rendelet hatása a magyar nyelvű oktatásban is kimutatható.³

Különösen rányomta ez bélyegét a magyar tanítóság helyzetére. Különböző okokkal és indokokkal egész sereg jól képzett tanárt küldenek el a magyar iskoláktól. Ezen tanárok helyét rosszul, vagy szakképesítés nélküli cseh tanárok és tanítók foglalják el. „Erre a célra nagyon alkalmas az a képesítő vizsga, amelyet minden régebben alkalmazott tanítótól követelnek, még pedig a cseh-szlovák nyelvből és irodalomból, a cseh-szlovák történelemből és földrajzból. Aki a vizsgán megbukott, az természetesen állását is elvesztette.”⁴

Az iskola előtti, azaz a kárpátjai magyar óvodai nevelés helyzetét némi képp mostohagyermekként kezeli a szakirodalom. Az óvodatörténeti munkákból ugyanakkor megtudhatjuk, hogy a kiseddóvíi hálózat megjelenésekor régióinkban is azonos ütemben folyt a fejlesztés. A nagy törést Trianon jelentette. A korabeli felmérések adatai szerint: „legalsó fokú intézeteinknek, a kiseddóvodáknak és menedékházaknak 2/3-a veszett el, amennyiben 2958 ily intézetünk (fele állami) közül 1731 került az utódállamok hatalma alá. Ezek közül 572 cseh, 796 román, 309 szerb, 54 osztrák, s így csak 1227 maradt határainkon belül...”⁵ Ezt fokozták az utódállamok oktatási rendszerébe való beillesztési, illetve nyelvhasználati problémák, melyek a magyar óvodahálózat asszimilációjához vezettek. „A Felvidék megszállása után az óvodákat feleslegesnek minősítették és azokat bezűntették.”⁶ Ezt a kijelentést megcáfolni látszanak a levéltári feltárások.

Az újonnan alakult Csehszlovák államalakulat első oktatási törvénye az 1919-ben életbe lépett 189. számú törvény volt. A törvény kimondta, hogy azokon a településeken, ahol 40 kisebbségi iskolaköteles gyermek van, számukra elemi iskola nyitható a szülők kérésére. (Törvényi háttér volt, betartására azonban a legritkább esetben került csak sor.) Szlovenszón a 226/1922. számú törvény, az úgynevezett „kis iskolatörvény” határozta meg az iskolaügy további fejlődését. Jelentős változásnak minősült, hogy az addigi 6 osztályos elemi képzés helyett 8 osztályos képzést tett kötelezővé, amit Szlovenszón és Podkarpatszka ruszban 1928-ig kellett bevezetni. A 137/1923. számú törvény pedig az államnyelv kötelező oktatását rendelte el. Az 120/1924. számú kormányrendelet a felekezeti tanítók bérezését határozta meg a régióban. A Szlovenszókban érvényes „kis iskolatörvény”-hez képest jóval magasabb anyagi elvárásokat támasztott a felekezetekkel szemben. Szlovenszón a törvény a felekezettől nem várt egyebet, mint tanítói lakást, 20

³ U.n.: 179.

⁴ KORNIS GYULA (szerk. 1927): Az elszakított magyarság közoktatásügye. A magyar pedagógiai társaság kiadása, Budapest. 193.

⁵ OLAY FERENC (1930): A magyar művelődés kálváriája az elszakított területeken 1818–1928. Budapest. 97.

⁶ U.n.: 115.

Kč kertválságot, 240 Kč nyugdíjjárulékot, és 1200 Kč alapfizetést. Podkarpatszka Ruszban a törvény 4908 Kč alapfizetést ír elő. Ez pedig nem a tanítóság előnyére szolgált, hisz ez megterhelte a felekezeteket, ellehetetlenítette új intézmények nyitását, a már meglévők fejlődését, s mivel nem tudott megfelelő számú pedagógust foglalkoztatni, túlszűfoltta tette az oktatási intézményeket (egy-egy felekezeti iskolában 55–77 gyermek jutott egy tanítóra). Az 104/1926. kormányrendelet a tanítók fizetéséről rendelkezett, az 162/1928. kormányrendelet pedig a tanítók minősítését szabályozta. A kötelező iskolalátogatást az 1922. X. 31-én kelt 23 226 számú rendelet határozta meg, mely a XXXVIII. számú 1868. kiadott magyar törvényre, és az 1919. VII. 17-én hatályba lépett 420. számú törvényre hivatkozva 15 éves korban határozta meg az iskolakötelezettséget.

Tanügyigazgatás szempontjából Csehszlovákia öt tartománya nem volt egységes. Míg Cseh- és Morvaországban, valamint Sziléziában a legfőbb hatóságok az országos iskolatanácsok voltak, Szlovenszkon és Kárpátalja esetében ezt a rendszert a pozsonyi, illetve az ungvári iskolareferátus helyettesítette.⁷

A Szlovákiai Teljhatalmú Minisztérium Iskolaügyi Referátusa a prágai minisztériumnak volt alárendelve. A minisztérium rendeletei határozták meg az iskolaügyet. Az 123/1922. számú rendelet módosítja az iskolák igazgatási és felügyeleti rendjét. Ez a rendelet ugyanis a minisztérium alá helyezte a Referátust. Új neve: Iskolaügyi és Nemzetművelődési Minisztérium Pozsonyi Referátusa.⁸ Podkarpatszka Ruszban az iskolaügyért az Ungvári Iskolareferátus töltötte be. Sokáig kérdéses volt, hogy a minisztériumnak egyik osztálya-e, vagy az autonóm Podkarpatszka Rusz közigazgatási szerve. Ez utóbbi mellett foglaltak állást. A referátusnak 14 iskolafelügyelete volt. Iskolafelügyeletek működtek: Ungváron, Bereznán, Oroszvégen, Munkácson, Szolyván, Beregszászon, Ilosván, Volócon, Szőlösön, Huszton, Técsön és Rahón, ezen kívül két csehszlovák tanfelügyelőség is működött.⁹

1919-ben a régió irányítására megalakult egy adminisztrációs intézmény, melynek neve Podkarpatszka Rusz Polgári Közigazgatása lett.¹⁰ Kezdetben ide tartoztak a politikai ügyek is, amik később kiválva külön alosztályt képeztek. Minden, a megyét érintő ügyben, a régió hadügyi parancsnokságával közreműködve,

⁷ FEDINEC CSILLA: Adalékok Kárpátalja iskolatörténetéhez (1938–1944). In: PORNÓI IMRE–SZABÓ JÓZSEF (szerk.): Szemelvények Kelet-Magyarországról és Kárpátalja iskolatörténetéből. Nyíregyháza, 1998. 124.

⁸ POPELY GYULA (1998): A magyar iskolaügy kálváriája (Cseh)szlovákiában 1918–1945. In: TÓTH LÁSZLÓ–FILEP TAMÁS GUSZTÁV (szerk.): A (Cseh)szlovákiai magyar művelődés története II., Budapest. 9.

⁹ Виктор Клима (1936): Школьное дело и просвещение на Подкарпатской Руси. In: Подкарпатске Русь за годи 1919–1936. Ужгород, 101.

¹⁰ A hivatal megnevezése ruszin Цивільна управа Підкарпатської Русі, szlovákul civilna správa Podkarpatske Rusi v Užhorodě.

ez a hivatal volt köteles eljárni.¹¹ A Csehszlovák Köztársaság 1920. február 29-i megalakulása után, az alkotmány értelmében, a legfelső irányítás a kormányzó, azaz a gubernátor kezében összpontosult. A Polgári Közigazgatás hivatala, mint a térség legfelső tanácsa működött, tagjai pedig a politikai vezetésből és a terület lakosaiból kerültek ki, élén az alkormányzóval. A hivatal közvetlen a csehszlovák belügyminisztérium alá tartozott. Mint Podkarpatszka Rusz legfelsőbb szerve, több önálló referátust működtetett, melyek adminisztratív és szervezeti kérdésekben a hivatalnak tartoztak beszámolni, szakmai kérdésekben azonban, közvetlen a prágai szakminisztériumokhoz. A hivatal további megyei (zsupai), kerületi és körjegyzői egységekre oszlott. Kezdetben tíz különböző referátust működtetett, melyből még 1920-ban kivált a pénzügyi referátus, mely a hivatal külön alosztályaként működött a továbbiakban. 1921. január 1-jével a bírósági referátus átkerült a kassai bírósági táblához. A politikai alosztály létrejöttével 1922-ben a politikai referátus megszűnt, az erdészeti referátus pedig a földművelésügyi minisztériumhoz került. 1928. június 1-jével a Polgári Közigazgatás hivatala feloszlattatott, és beleépült Podkarpatszka Rusz Tartományi Hivatalába.¹² Ennek élére a tartomány kormányzója Anton Beszkid állt,¹³ aki a prágai belügyminiszternek volt alárendelve.¹⁴ Az 1928-as reorganizációs törekvések következtében a nagymegyei (zsupáni) felosztású rendszer is megszűnt és létrejöttek a tartományok. Funkcióját tekintve Podkarpatszka Rusz Tartományi Hivatala megegyezett a Polgári Közigazgatási hivatal hatáskörével, de annak referátusai már nem önálló egységekként, hanem a hivatal osztályaként működtek. Ez alól kivételt képezett a szociális ügyek referátusa és az iskolaügyi referátus, így továbbra is önálló egységként működtek. Ez a hivatal vált a legfelsőbb adminisztrációs és végrehajtó szervvé, melynek legfelsőbb döntéshozatalát a tartományi képviselői tanács és a tartományi bizottság alkották. A hivatal hét osztállyal működött, melyek további alosztályokra oszlottak.

Óvodák és menedékházak alapításáról Podkarpatszka Ruszban éppúgy mint Szlovenszkon az egykori magyar fennhatóság rendeletei, a kisedővásról szóló

¹¹ A Kárpátaljai Állami Levéltár 63-as fondja tartalmazza a Polgári Közigazgatási Hivatal dokumentumait. Így a közalkalmazottak kinevezéseit, elbocsátásait, vagy áthelyezéseit, a minisztériumokkal való ügyintézés dokumentumait minden, a megyét érintő kérdésben: posta, egészségvédelem, csendőrség, katonaság, kereskedelem, politika, fizetések és nyugdíjazások, cenzúra, állampolgársági ügyek stb.

¹² A hivatal megnevezése ruszinul Земський Уряд Підкарпатської Русі, szlovákul Zemský úrad Podkarpatske Rusi.

¹³ BREZOVICS LÁSZLÓ (2009): Podkarpatszka Rusz 1919–1938. Kárpátalja. In: BARANYI BÉLA (szerk.): MTA Regionális Kutatások Központja, Budapest–Pécs, 78.

¹⁴ Dél-Szlovákia. Szerk.: HOTVÁTH GYULA (2004): MTA Regionális Kutatások Központja, Budapest–Pécs, 65.

törvény 1891. évi XV. tc. rendeletei voltak hatályos.¹⁵ A törvény az óvodák vagy menedékházak létesítését és fenntartását főleg a községek hatáskörébe rendelte, illetve kimondta az óvodakötelezettséget.¹⁶ A községek nehéz anyagi helyzete miatt ez sok esetben nem valósulhatott meg. Ezzel együtt az óvoda a köznevelésrendszer részévé vált.¹⁷ Az impériumváltás megszünteti ugyan a magyar törvények hatályosságát, egyéb rendelkezések hiányában azonban még ehhez alkalmazkodnak. Hasonlóképp magyar törvénycikkelyek szolgáltatnak alapot az 166/1924. számú törvényhez, mely egyrészt a Podkarpatszka Ruszi egyházak és községek által fenntartott nép- és polgári iskolák és kisededóvók tanítóinak és óvónőinek, másrészt e személyek néhány hátramaradottjainak járó nyugdíj- és ellátási illetményeknek, és az ezek utáni egyszeri segélyeknek kifizetése tárgyában íródott.¹⁸ A törvény azokra terjed ki, akik vagy az 1875. évi XXXII. magyar tc. alapján létesített országos nyugdíj- és gyámhivatal tagjai, vagy azokra a nyilvános tanintézetek igazgatóira, tanáira, tanítóira, akik részére sem állami sem egyéb közintézkedéssel gondoskodás nem történt, s így az 1894. évi XXVII. magyar tc.-kel biztosított nyugdíjról, illetve azok özvegyeinek és árváinak 1914. évi XXXVI. magyar tc.-ben biztosított jogairól. Azok a pedagógusok, akik az egykori magyar állam területén nem állami oktatási intézetekben szolgáltak, de Podkarpatszka Rusz területén éltek, és csehszlovák állampolgárok voltak, illetve ellenséges magatartással nem viseltettek, indokolt esetben szintén jogot formálhattak az egyszeri segélyezésre, melynek összege nyugalmazott tanároknak 2000 Čk, nyugalmazott óvónőknek 1600 Čk volt.

Emellett külön rendszabályok határozták meg, az ekkorra már elterjedt, felekezeti óvodák működését. Az országos katolikus tanügyi tanács 1928-ban rendeletet adott ki, melyben meghatározta a latin és görög szertartású magyar nyelvű kisededóvók, népiskolák és gazdasági iskolák működését mind Szlovenszkóban, mind a kárpát-orszországi (kárpátaljai) területeken. A rendszabály a kisededóvás feladatát abban jelölte meg, hogy a 3–6 éves gyereket egyrészt ápolással és gondozással a szülők távollétében megvédi, másrészt rendre és tisztaságra szoktassa, valamint ügyességüket és értelmüket korukhoz mérten vallásosan fejlessze.¹⁹ A határo-

¹⁵ JOSEF PEŠINA (1933): Školství na Podkarpatské Rusi v pritomnosti. Statni nakladatelství v Praze., 5. kiadványból, 1970.

¹⁶ VÁGH OTTÓ (1970): Iskoláskor előtti nevelés a magyar tanácsköztársaság idején (Különnyomat) = „A szent, a várt szélvész”. In MÉSZÁROS István (szerk.): *Tanulmányok a Tanácsköztársaság Közoktatásügyéről*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

¹⁷ KENYERES ELEMÉR (1992): A magyar iskola millenniuma és az óvodatörténet. In: Óvodai nevelés., XLV. évf. 10. 341.

¹⁸ A csehszlovák állam törvényeinek és rendeleteinek gyűjteménye, 1924. 821.

¹⁹ Rendszabályok a csehszlovák köztársasági (szlovenszkói és kárpát-orszországi) latin és görög szertartású római katolikus magyar nyelvű kisededóvók, népiskolák és gazdasági ismétlő iskolák közigazgatásához. Kiadja az Országos Katolikus Tanügyi Tanács. Rozsnyó, 1928. 73.

zott ismeretszerzésre való törekvést ugyanakkor elutasította. Két típusát említi a kiseddóvó intézeteknek: a képzett kiseddóvónők vezetése alatt álló óvodákat, illetve az erkölcsileg és értelmileg alkalmas nők gondozása alatt álló, egész évben, ideiglenesen vagy nyáron működő menedékházakat. Ahol kiseddóvót vagy menedékházat nyitottak, ott minden szülő köteles volt 3–6 éves gyermekét oda járatni, amennyiben nem igazolja, hogy az állandó és kellő gondozásban részesül. A 230. § c) pontja értelmében az minősült kellően gondozottnak, aki otthon családjá megbízható tagjának állandó felügyelete alatt állt. Egy tanteremben lefeljebb 80 gyermeket tarthattak, mindegyikre 0,8 m² teret számítva. A helyiségeknek tágasaknak, jól szellőztetetteknek kellett lenniük, lehetőleg kerti játszótérrel. A rendes óvóintézeteknek 1 előszobával, 1 munka és 1 játszóteremmel, az állandó menedékházaknak 1 előszobával és 1 fogadóteremmel kellett rendelkezniük.²⁰ Egy kiseddóvóra, vagy menedékházvezetőre 80-nál több gyermek nem eshetett. Amennyiben a gyermekek száma meghaladta a 40-et, az óvónő mellé dajkát, a vezető mellé alkalmas nőcselédet kellett biztosítani. A katolikus óvodákban csak olyan katolikus óvónőket lehetett alkalmazni, akik vagy csehszlovák intézetben szerzett, vagy honosított magyar oklevéllel rendelkeztek. A kiseddóvók és menedékházak a római katolikus főhatóság felügyelete és igazgatása alatt álltak.

Mivel Szlovákiai Teljhatalmú Minisztérium Iskolaügyi Referátusa a prágai minisztériumnak volt alárendelve, s ennek – mintegy autonóm részeként – az Ungvári Iskolareferátus, a pedagógusok kötelesek voltak elsajátítani a csehszlovák nyelvet. Ennek érdekében 1919–1928 között Cseh- és Morvaországba több mint 215 óvónőt és tanítót küldtek ki. Képzésük 250 400 Kč-ba került. A nyelvtanfolyam mellett a cseh kultúrával, a modern pedagógiai módszerekkel is megismerkedhettek a pedagógusok²¹ – írja Pesina jelentése. Ugyanitt 36 pedagógiai-módszertani képzésről is beszámol, melyből 15 női kézimunka tanítók, 11 fiú kézimunka tanítók, 7 óvónők és dadák részére szerveztek. A nyelvtanfolyamok mellett (11 ruszin, 12 csehszlovák) számos egyéb képzésről is tudósít, összesen 127 kurzusról számol be 4530 résztvevővel.

Az 1921-es évben Podkarpatszka Rusz területén 67 óvóintézet és menedékház működött. Ebből 8 az ungvári körzetben, 3 Ungváron, a perecsenyi körzetben 4, az akna-szlatinaiiban 4, a beregszásziban 10, a técsőiben 2, a munkácsiban 10, a szolyvaiban 7, az ilosva-dolhaiban 5, a latorczaiban 7 és a szőlősiben is 7.

1928-ra a régió óvodahálózata a következő képet mutatta: Ungvári járás: 5 ruszin, 3 magyar, 4 csehszlovák, Munkács járás: 6 ruszin, 1 magyar, 1 német, Beregszászi járás: 2 ruszin, 5 magyar, 2 csehszlovák, Szőlősi járás: 5 ruszin, 1 magyar, Oroszvégi járás: 3 ruszin, Huszti járás: 2 ruszin, Nagybereznai járás:

²⁰ U. n.: 75.

²¹ PEŠINA, JOSEF (1933): Školství na Podkarpatské Rusi v přítomnosti. Statni nakladatelství v Praze. 27.

2 csehszlovák, Szolyvai járás: 5 ruszin, Volóci járás: nincs óvóintézet, Ilosvai járás: 1 cseh, Técsői járás: 2 cseh, Rahói járás: 2 ruszin. Összesen 54 óvóintézet, amiből 31 ruszin, 12 csehszlovák, 10 magyar, 1 pedig német. Az óvóintézetekbe járó gyermekek száma járásonként, megjelölve a legnagyobb és a legkisebb számot: Ungvár 498–611, Munkács 467–467, Oroszvég 157–165, Beregszász 287–341, Szőlős 392–435, Huszt 50–50, Nagyberezna – nincs adat, Szolyva 175–186, Ilosva – nincs adat, Volóc – nincs óvóintézet, Técső – nincs adat, Huszt 76–76.²²

1930-ra jelentősen megemelkedik az óvóintézetek száma, melyekből állami ruszin nyelvű 63, állami magyar 11, nem állami magyar 1, német 1 és zsidó 1. Összesen 74 óvóintézet, 123 csoporttal, 204 óvónővel, 4664 gyermeket látott el.²³

1931-ben számuk 57-re esett vissza. Ebből az ungvári tanfelügyelőség 6, a beregszászi 8, a huszti 4, az ilosvai 3, a munkácsi 15, a rahói 3, az oroszvégi 3, a nagyszőlősi 3, a szolyvai 8, a técsői 2, a nagybereznai 2 óvóintézettel rendelkezett. Nem volt óvodája az ökörmézői tanfelügyelőségnek.²⁴

1938-ra az óvóintézetek száma 93-ra emelkedett. E szerint az ungvári tanfelügyelőség 7, a beregszászi 12, a huszti 5, az ilosvai 8, a munkácsi 17, a rahói 4, az oroszvégi 5, a nagyszőlősi 15, a szolyvai 10, a técsői 5, a nagybereznai 4, az ökörmézői 1 óvóintézet működtetett.²⁵

A magyar tanítók érdekvédelmének tekintetében sem volt egységes a két terület. Szlovenszón a Szlovenszói Általános Magyar Tanítóegyesület tömörítette a magyar pedagógusokat. Szakfolyóiratuk a Magyar Tanító volt. Külön egyesülete volt a Haladó Magyar Tanítóknak, akik az államosítás feltétlen hívei voltak. Iskolapolitikai és pedagógiai szakfolyóiratuk a Magyar Tanügy volt. Emellett a katolikus tanítók a Prohászka-kör osztályaként működtek. Szaklapjuk a Világosság című folyóirat volt, ami később egybeolvadt az Új Élettel.

A Podkarpatszka Ruszi magyar tanítók és óvónők csak későn látták be, hogy külön mozgalmat kell létrehozniuk érdekképviselésük szempontjából. A ruszin tanítók egyesületén belül működtek, azon belül sem alkottak külön csoportot, anyanyelvüket nem használhatták. Mégis, a magyar tanítóság (244) kevesebb mint fele lett csak tagja a Podkarpatszka Ruszi Általános Magyar Tanítóegyesületnek. Rövid életű pedagógiai folyóiratuk a *Magyar Iskola* lett, de forráshiány miatt erről lemondtak, és hivatalos lapjuknak a *Magyar Tanítót* fogadták el.²⁶

Módszertani kiadványok tekintetében a kárpátaljai óvónők számára a *Koszorú* című gyermeklap jelent meg 1920–1924 között. 1927-ben a polgári közigazgatási

²² Учитель, Ужгород (1928): IX. 323.

²³ КТÁL, ФР-28. оп 5. с. 875. 12.

²⁴ DR. VERESS GÁBOR–POPOVICVS VLADIMIR (1999): Nemzetiségi iskolák Kárpátalján 1919–1991. Beregszász. 7–12.

²⁵ Un.: 7–12.

²⁶ A csehszlovákiai magyarság iskolaügyének 15 éve. In: A magyarság Csehszlovákiában. 1936. 122.

hivatal 58.793.27. számú rendelete szerint, minden állami elemi és felekezeti iskolának és óvodának beszédfelkészítés céljából kiutalnak egy-egy készletet a Boksay József által készített szemléltetőkből. Még 1926-ban jelent meg Budínské tollából a „Torna kisgyermeknek” című kiadvány, melyet Podkarpatszka Ruszi Óvónők Szervezete terjesztett.

A téma további kutatásához a Kárpátaljai Állami Levéltár kínál forrásanyagot.

IRODALOM

- A csehszlovák állam törvényeinek és rendeleteinek gyűjteménye, 1924.*
- BOTLIK JÓZSEF (2005): *Közigazgatás és nemzetiségi politika Kárpátalján 1918–1958* Nyíregyháza. Nyíregyházi Főiskola, Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék.
- FEDINEC CSILLA (1998): Adalékok Kárpátalja iskolatörténetéhez (1938–1944). In: PORNÓI IMRE–SZABÓ JÓZSEF (szerk.): *Szemelvények Kelet-Magyarország és Kárpátalja iskolatörténetéből*. Nyíregyháza. MPITK.
- KELEMEN ELEMÉR (1992): A magyar iskola millenniuma és az óvodatörténet. In.: Óvodai nevelés. 45. 1992. 10. 339–340.
- KORNIS GYULA (szerk., 1927): *Az elszakított magyarság közoktatásügye*. A magyar pedagógiai társaság kiadása, Budapest.
- KTÁL: ФР-28.оп 5.спр 875.
- PEŠINA, JOSEF (1933): Školstvi na Podkarpatské Rusi v pritomnosti. Statni nakladatelství v Praze.
- POLJANSKIJ, ANTON (1928): Az óvoda és annak célja. In.: Учитель. Ужгород, IX.1.
- Rendszabályok a csehszlovák köztársasági (szlovenszkói és kárpát-orszországi) latin és görög szertartású római katolikus magyar nyelvű kisdédvők, népiskolák és gazdasági ismétlő iskolák közigazgatásához*. Kiadja az Országos Katolikus Tanügyi Tanács, Rozsnyó, 1928.
- VÁGH OTTÓ (1970): Iskoláskor előtti nevelés a magyar tanácsköztársaság idején. Különynyomat. In: MÉSZÁROS ISTVÁN (szerk.): *Tanulmányok a Tanácsköztársaság Közoktatásügyéről*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- VERESS GÁBOR–POPOVICZ VLADIMIR (1999): *Nemzetiségi iskolák Kárpátalján 1919–1991*. Beregszász. [s.n.]
- Виктор Клима (1936): Школьное дело и просвещение на Подкарпатской Руси. In.: Подкарпатске Русь за годи 1919–1936. Ужгородь. Учитель Ужгород: 1928. IX.

UGRAI JÁNOS

BAJOR ÉS OSZTRÁK PÁRHUZAMOK A POLITIKÁBAN A 18. SZÁZAD VÉGÉN¹

BEVEZETÉS

Ha a Habsburg Monarchia felvilágosult abszolutizmusának oktatáspolitikáját vesszük szemügyre, rendre a porosz párhuzam vizsgálatát érezzük szükségesnek. Komoly irodalma van hazánkban is a porosz–osztrák versengésnek és mintakövetésnek, amely sok tényezővel magyarázható. Egyfelől e két állam jutott legtovább a felvilágosult abszolutisztikus törekvések kipróbálásában. E politikatörténeti megközelítés mellett nem feledkezhetünk meg a hatalmi szempontokról sem, hiszen Mária Terézia éppen a II. Frigyesztől elszenvedett vereségek hatására egyezett bele az egyre átfogóbb modernizációs programba. Ha a kultúrtörténet oldaláról vizsgálódunk, akkor a protestáns északnémet példák egyszerre frusztráló és ösztönző hatásaiba ütközünk: a 18. században példátlanul gyors szellemi felzárkózást bemutató Poroszország nemcsak a katonai, hanem a civilizációs vívmányok terén is súlyos kihívást jelentett a barokk-abszolutizmus fellegrájának, Bécsnek. Ráadásul a neveléstörténészek a humboldti–herbarti reformok miatt különösképpen, joggal koncentrálnak a porosz fejlődésre.

Írásunk egyetlen kiragadott oktatástörténeti probléma bemutatásával azonban amellet érvel, hogy a magyar történetírásban csaknem ismeretlen osztrák–bajor kapcsolattal is törődnünk kell. Olyannyira, hogy kétoldalú, többé–kevésbé egyenrangú szellemi kölcsönhatásról, illetve időbeni párhuzamról beszélhetünk. Elvileg ez két szomszédos, azonos felekezetű territórium esetében nem lenne meglepő kijelentés. Ám ne feledjük, a Habsburg Monarchia a 18. század elején a katolikus Európa vezető nagyhatalma volt, miközben a bajor fejedelemség a mai tartomány területének mindössze a felére kiterjedő, elhanyagolható gazdasági–politikai potenciállal rendelkezett. Ehhez képest a 18. század második felére oktatáspolitikai tekintetben lényegében egyenrangú felekké váltak. Ennek a magyar történetírásban ismeretlen jelenségnek az illusztrálása érdekében szólunk

.....
¹ A tanulmány az OTKA (PD 75335) támogatásával készült. Az anyaggyűjtéshez szükséges ausztriai kutatásokat a MÖB-CH (2008, 2010), a németországit a DAAD (2010) támogatta.

azokról az egyetempolitikai nézetekről, amelyek a 18. század utolsó harmadában és az 19. század első két évtizedében fogantak a Habsburg Monarchiában és az épp megszülető Bajor Királyságban. Írásunk nem lép fel a teljesség igényével: egy feltűnően hasonló intézkedéssorozat, a felsőoktatás drámai kapacitáscsökkentése kapcsán vizsgáljuk a két országban a háttérben meghúzódó okokat, tényezőket – a tágabb oktatáspolitikai kontextus felvázolására jelen keretek között nem vállalkozunk.

A SZOLGÁLÓ EGYETEM ESZMÉJE ÉS A KAPACITÁSCSÖKKENTÉS

A Habsburg Monarchiában II. József (1780–1790) kifejezetten provokatív változásokat vezetett be az egyetemek világában. A professzorok tanítási és kutatási szabadságát a leghatározottabban elvetette, s „extrém felügyeletet” gyakorolt fölöttük (THIENEN-ADLERFLYCHT 1975: 32–33.). A felsőoktatásra pusztán az államot, a társadalmat szolgáló szektorként tekintett, a tudományt önmagáért nem érdekesítette figyelemre. Ennek szellemében szakított több fontos középkori hagyománnyal: megszüntette a latin nyelvű oktatást, a disszertációírás kötelezettségét, a professzorok egyházi felettséggel szembeni eskükötelezettségét, a hagyományos egyetemi polgári jogállást és a baccalaureatusi fokozatot. Ezek felszámolásával nyilvánvalóvá tette, alapvetően új funkciókat szán a felsőoktatásnak. A privilégiumok helyett a kvalifikációra és a teljesítményre helyezve a hangsúlyt felváltotta a középkori promóciós rendet egy új minősítési szisztémával, amely lényegében a 20. század végéig meghatározta az ausztriai egyetemi oktatást (HOCHGERNER 1983: 102–104).

E program megvalósításának fő eszköze a finanszírozás volt. II. József felszámolta az egyetemi autonómia pénzügyi biztosítékát, az Universtiätsfondot, s annak vagyonát – az egységes államgazdaság elvét követve – kamarai igazgatás alá sorolta (ADLER 1917: 16–33). Az egyetem az állam eszközévé vált: egyszerre szolgálta a szabványosítás és a modernizáció célját. Ám mivel az előbbi ellentmondott az utóbbinak, az állami tanintézetként működő egyetem csak korlátozottan állhatott a felvilágosodás szolgálatába. A közhasznú egyetemet szánta tehát az uralkodó a „ragyogó barokk államból” a terézianus–josefinus „jóléti államba” vezető út megalapozójának (THIENEN-ADLERFLYCHT 1975: 27–29).

II. József „racionális dirigizmusának” hangsúlyos eleme volt a hallgatói létszám csökkentése, vagy legalábbis belső struktúrájának átalakítása. A drága pénzen kiképzett, megfelelő munkához nem jutó tömegek körében fellépő elégedetlenséget, valamint a pazarlást megelőzendő a szorgalmi előmenetelhez egységes

regisztrációs rendszert és mindenkire nézve kötelező, nehezen teljesíthető félévi vizsgákat vezetett be. Ennek köszönhetően pedig könnyen és gyorsan ki lehetett szűrni a „közepes tehetségeket”, akiket nyomban el is tanácsoltak a Habsburg Monarchia összes egyeteméről (HOCHGERNER 1983: 102–104). Összhangban a középfok kapacitásának helyenként már-már végzetes visszafogásával, a gimnáziumok számának drámai megtizedelésével, megvonta az uralkodó az egyetemi rangot a grazi és az innsbrucki univerzitástól. Hasonlót tervezett a császár Freiburg im Breisgauval is. Ezt az egyetemet csak II. József halála menekítette meg a lefokozástól (HAMMERSTEIN 1977: 237–238). A tiroli és a stájer fővárosban – az egyetemmel addig sem rendelkező Linz, Klagenfurt és Laibach mellett – ezek után évekig csak liceum működhetett: rövid tanulmányi idővel gyakorlatias tárgyakat kizárólag német nyelven taníthattak a professorok, előre meghatározott, szigorúan ellenőrzött tananyag alapján (ENGELBRECHT 2000: 15–16).

Hasonló folyamatok zajlottak le Ausztria nyugati katolikus szomszédállamában, Bajorországban is. A bajor fejedelemség a 1802. évi nagy szekularizációs döntés idején megduplázta területi nagyságát és lakosságát. Hét tekintélyes egyetemi központ (Altdorf, Bamberg, Dillingen, Erlangen, Würzburg – és néhány év erejéig Innsbruck és Salzburg) került bajor fennhatóság alá. Ezek mellett további hét liceum is gyarapította az intézményhálózatot, jóllehet, ezek közül ötöt egy-két éven belül fel is számoltak (BOEHM 1992: 206–207). Így összességében a század első évtizedében kilenc egyetem működött a fejedelemségben: a felsoroltak mellett egy-egy Aschaffenburgban és Landshutban. Ez a túlzott kapacitás állandóan napirenden tartotta az intézménybezárások kérdését. A modern bajor királyság megalapozója, a felvilágosult abszolutista jellegű államreformjával az 1800–1810-es évtizedekben az élet minden területére kiható modernizációt végrehajtó Maximilian von Montgelas (1759–1838) egyetlen nagy müncheni egyetemet tervezett, arra hivatkozva, hogy a nagy gyűjtemények (könyvtár, levéltár, múzeumok, kertek) mellett az uralkodó közvetlen közelsége is jótékonyan szolgálná annak fejlődését. Ezzel szemben megfogalmazódott az igény három egymástól eltérő képzési kínálatú intézmény (Erlangen, Landshut, München) fenntartására. A heves viták nyomán végül Landshut és Erlangen mellett Würzburg is megtarthatta intézményét – igaz, úgy, hogy teljesen szekularizálták az egyetemet (KÖNIG 1977: 19–28).

Landshut annak árán maradhatott egyetemi város, hogy az óbajor területek hagyományos felsőoktatási központja, Ingolsadt elveszítette ezt a kora újkori eredetű címét-presztízsét. Mindez egy nagy, össznémet egyetemi krízis egyik fontos fejleményeként is értékelhető. Hiszen 1792–1818 között összesen 22 egyetem szűnt meg létezni a német nyelvterületen – köztük olyan tekintélyesek is, mint a strassburgi, mainzi. A 18. század elején a karteziánus racionalizmus egyik központjának számító Ingolstadtra Montgelas szekularizációs programja mellett az is váratlan csapásként hatott, hogy Bajorország megszerezte a szintén patinás múltú

Bamberget, Dillingent és Würzburgot is. A landshuti áthelyezéssel párhuzamosan tizenegy katedrán cseréltek professzort, elvégezve ezzel a professzori kar személyi állományának teljes felülvizsgálatát, a jezsuiták teljes eltávolítását. Landshut egyébként egy klasszikus kompromisszum eredményeként juthatott ideig-óráig jelentős szerephez. Miközben az állami befolyás növelésén fáradozók mindvégig Münchent favorizálták, az egyház igyekezett távortartani az egyetemet az ország közigazgatási és gazdasági központjától. Így döntöttek Landshut mellett – aminek azonban nem örülhetett határtalanul az egyház sem, mivel a majdnem duplájára növelt költségvetésű egyetemet jórészt a helyi szerzetesrendek vagyonaiból finanszírozták. Ez az eljárás egyébként az egész katolikus Európában felháborodást váltott ki (BOEHM 1992: 202–208).

Ennek az időszaknak a végén így mindössze három egyetemi város maradhatott meg, míg Bamberg és Dillingen a továbbiakban liceummal rendelkezhetett. A würzburgi egyetem nemzetközi tekintélyének köszönhetően élhette túl a krízist, hiszen a 18. században a katolikus felvilágosodás egyik központjává lett ez az egyetem. Hasonlóan korábbi érdemeinek tudhatta be Bamberg és Dillingen is, hogy – ha tekintélyvesztéssel is – megtarthatta felsőoktatását: a bambergi professzorok nagy része Göttingában vagy Jénában tanult, míg az itt végzett hallgatókat Ingolstadtban és Bécsben is szívesen látták. Kevésbé látványos változtatásokkal ugyan, de hasonló volt a helyzet a dillingeni univerzitás esetében is (HAMMERSTEIN 1977: 41–53; 153–164).

A középkori eredetű privilégiumok mindegyikétől megfosztották az intézményeket, így bevételeik felett sem rendelkezhetek többé szabadon. Az intézményi szanálás a professzori karok jelentős kicserélődésével is együtt járt. 22–35 éves professzorok egész sorát hívták meg, általában Göttingából, Jénából és Marburgból. Különösen az 1807. évi würzburgi tantervi újítás nyomán vált a bajor egyetem egy szakspecifikus, állami célokat maximálisan kielégítő, magasan képzett, ám szorosan ellenőrzött, kutatási és tanítási szabadságuktól megfosztott professzorok által alkotott intézménnyé (BOEHM 1992: 208–209).

ELŐZMÉNYEK: TARTALMI VÁLTOZÁSOK AZ EGYETEMEKEN

A mintegy másfél évtizednyi fáziseltolódás dacára meglepő párhuzamosságról olvashatunk fentebb. Annak fényében még feltűnőbbek a hasonlóságok, hogy szinte közhelyszerűen szokás azt mondani-tanítani, miszerint II. József uralma volt a felvilágosult abszolutizmus csúcs-, vagy legalábbis végpontja. Ehhez képest azt láthatjuk, hogy halálát követően bő tíz évvel ugyanolyan felsőoktatási

programmal lépett fel egy szomszédos állam nem kevésbé ambiciózus államminisztere. A jelenség értelmezéséhez érdemes néhány évtizedet visszalépni az időben, s a két felvilágosult abszolutizmus-variáns korábbi szakaszainak törekvéseit is megvizsgálni.

A Habsburg- és a Wittelsbach-ház felsőoktatáspolitikai programja ugyanazon két fő célból eredeztethető. Egyfelől az egyház – s azon belül is a jezsuita rend – visszaszorítása volt az egyik cél. Másfelől pedig az élet egyéb területein meghirdetett modernizációs program szakmai alapjait kívánták ezzel biztosítani. Az egyik tehát kifejezetten hatalmi szempont, a másik pedig inkább társadalom- és gazdaságpolitikai megfontolás volt. Mindkét országban gyors intézkedéssorozat alakította át az egyetemek, liceumok világát. Az eljárást leginkább az könnyítette, hogy kifejezetten szűk területet érintett. Szemben a közép-, s még inkább az alsófokú oktatással, mindössze néhány intézményről, s az azokban tanító-tanuló, közvetlenül érintettek csekély (bár az uralkodók által így is túlságosan nagyinak tartott) számáról volt szó. Az erőfeszítéseket megfelelően lehetett koncentrálni, s így az eredmények sem maradtak el.

A Habsburg Monarchiában Gerhard van Swieten (1700–1772) révén 1749-ben kezdődött az orvosi kar átalakítása: a jezsuita professzorok fokozatos eltávolítása mellett a számos új tananyagrészt (ma már komoly tudományok: botanika, kémia, zoológia), valamint a klinikai gyakorlat is bekerült az orvostudomány törzsanyagába. Az 1750-es évektől meghívást kaptak a filozófiai karra itáliai reformkatolikus, nem jezsuita professzorok. A jogi karon 1759-ben vették ki a jezsuiták kezéből az egyházjog tanítását, s ekkortól az európai történelem oktatására külön professzort alkalmaztak. Néhány évre rá pedig megkezdődött a statisztika, az ökonómia, az államigazgatástan tanítása. A teológiai fakultás átfogó átalakítására a Jézus Társasága feloszlásáig kellett várni: addig inkább csak a szintén itáliai reformkatolikus-janzenista szellemű professzorok munkássága vezetett némi változáshoz.

Az 1770-es évek egyébként is fontos időszakot jelentettek a felvilágosult abszolutizmus egyetempolitikájában, hiszen ekkor szilárdultak meg azok a tantervek és tankönyvek, amelyek csaknem változtatás nélkül domináns szerepet tölthettek be a monarchiában egészen 1848-ig. Sem II. József, sem pedig utódjai nem módosították számottevően az oktatás tartalmát. Így például a jogászképzésben Karl Anton von Martini (1726–1800) természetjogi alapokon nyugvó tankönyvét, a teológiai karon az 1770-es években a Franz Stephan Rautenstrauch (1734–1785) által előírt tananyagot tanulták. Az orvosi és a filozófiai karon sem következtek be radikális változások. E képzési területeken ugyanakkor fontos előrelépésnek számított az új (rész)diszciplínák (szülészet, nőgyógyászat, szemészet, állatorvoslás, a mérnöki ismeretek és tudományok, földméréstan, pedagógia stb.) bemelése a tanításba (UGRAI 2009).

A bajor egyetemek világában 1746 volt a kezdődátum. Ekkor épp az alább bemutatandó Ickstatt Ingolstadtba helyezését jelezte az uralkodó, hogy a jezsuita éra felszámolására törekszik. Az 1750–60-as években végbemenő reformhullám központi szereplője volt még Johann Georg Lori (1723–1787) – ketten alakították át, a bécsihez nagyon hasonló módon, a jogi kar berendezését. A teológiai fakultás reformja kapcsán a kronológiai párhuzam mellett ugyancsak egyértelműen megjelennek a közvetlen osztrák–bajor egymásra hatás nyomai. Az ingolstadti teológusképzés Heinrich Braun (1732–1792) vezette reformja ugyanis szorosan követte Rautenstrauch elveit. A tipikusan a felvilágosodás tanait idéző beavatkozás a dogmatika és a polemika visszaszorulását, s a gyakorlati teológiai tárgyak, a morál- és pasztorálteológia előtérbe kerülését jelentette. Ez a gyakorlatias felfogás ráadásul nemcsak Ingolstadtban, hanem a tartomány összes líceumában egységesen érvényesült. (Ez is fontos párhuzam, hiszen a monarchiában minden egyetemnek szigorúan a bécsi példát kellett követnie.) Braun egyébként 1776-ban átvette a teológiai fakultás vezetését, s így személyesen örködött a vívmányok sorsán (HEIM 2002: 109–110). Így Bajorországban is megkezdődött a régi, rendi privilégiumokra épülő egyetemek állami intézetté alakítása (BOEHM 1992: 187).

Igaz, a felvilágosult abszolutizmus második szakaszában, Károly Theodor idején bizonyos visszarendeződés vette kezdetét. Így például a súlyos szakemberhiány miatt egyfajta „exjezsuita éra” bontakozott ki Ingolstadtban. A botanikáig a történelmen át az etikáig több tudományág oktatását csak egykori szerzetesekkel tudták biztosítani. A visszalépésben komoly szerepe volt a veszélyesnek minősített ingolstadti szabadkőműves páholy 1784. évi leleplezése, mivel ekkor a leghaladóbb tudósok Ansbachba, Regensburgba vagy Salzburgba települtek át, a központi bajor egyetemen pedig a bigottságig fajuló erkölcsi szigor lett úrrá (BOEHM 1992: 198–201).

Eközben fokozatosan megerősödött a müncheni tudományos akadémia, s így egyfajta hangsúlyeltolódás ment végbe Ingolstadt és München szellemi befolyása között. Az akadémia ekkoriban alkalmasabbnak bizonyult a practicista udvar újabb igényeinek kielégítésére, s így a fejedelem klíma-, topográfiai, mezőgazdasági és geológiai, illetve állattani kutatási pályázatait rendre az akadémia nyerte el. (Bécsben ez a hangsúlyeltolódás jóval a felvilágosult abszolutizmus után, a 19. század második évtizedében érezte igazán a hatását. Mivel ott nem működött tudós társaság, az egyetemekkel konkuráló tudományszervezési funkciókat az udvari gyűjtemények – könyvtár, levéltár, numizmatikai gyűjtemény – töltötték be.)

A századfordulóra Bajorországban – akárcsak a monarchiában – távol került a szektor a felvilágosodás eszméitől. A felvilágosult abszolutizmus utilitarista-voluntarista célkitűzéseinek megfelelően a tudományok szabadságának elve végképp háttérbe szorult. Ugyanakkor Jénából Würzburgba hívták Friedrich

Immanuel Niethammert (1766–1848), aki hamarosan aktívan bekapcsolódott az egyetemek állami irányításáról és centralizációjáról szóló vitába. E diskurzus eredményeként aztán egy meglehetősen sajátos fejlődési pályára állt a bajor felsőoktatás: miközben egyre rigorózusabban követelte meg az állam a saját érdekeit, az egyetemi szektoron belül egyre inkább érvényesült az egyfajta szellemi szabadságot, mozgásteret biztosító neohumanista felfogás (BOEHM 1992: 211–214).

A PÁRHUZAMOK ESZMEI HÁTTERE: A KAMERALIZMUS

Feltűnő tehát a szűk hatalmi-politikai, s az átfogó társadalom- és gazdaságpolitikai aspektus alapján lefektetett felsőoktatáspolitikai alapelvek párhuzamosága. Nem véletlen ez, hisz Bajorországban és Ausztriában nagyon hasonló eszmei irányzat, a kameralizmus szolgáltatta a legitimációs bázist a felvilágosult abszolutizmus célkitűzéseinek. A kameralizmus a merkantilizmusra helyenként emlékeztető, arra ráépülő, de annál lényegesen összetettebb, nemcsak gazdasági összefüggéseket számításba vevő, jellemzően német nyelvterületen virágzó 18–19. századi tudomány (OTRUBA 1979: 107–108; KREMERS 1988: 173–174). Ez az uralkodói befolyást természetjogi és ökonómiai alapokon magyarázó, az élet minden fontosabb területét átfogó, közpolitikai célokat kitűző államtudomány három diszciplínát egyesített: a pénzügytant, a tágran értelmezett közigazgatást (Poli-zeywissenschaft) és az ökonómiát – benne a népesedéspolitikai, közegészségügyi, infrastrukturális, gazdaságpártoló, ár- és bérszabályozó feladatokat is. A kameralisták célja így nem merült ki abban, hogy minél nagyobb aktívumot érjen el az adott ország gazdasága és minél gazdagabb legyen az ország vagy annak uralkodója. Ezzel szemben egy jól szervezett, boldog alattvalók által lakott országot, olajozottan működő közigazgatást, minden tekintetben biztos pozíciónak örvendő uralkodói hatalmat álmodtak. E céltételezést egy komplex és rugalmasan alakítható fogalommal, a közjóval fejezték ki (MADARÁSZ 2002: 838–843).

A Habsburg felvilágosult abszolutizmus egyik fő teoretikusa, a kameralista Joseph von Sonnenfels (1732/33–1817) Morvaországban született, nagy műveltségű, zsidó vallásából katolizált édesapja az 1740-es évektől a bécsi egyetem keleti nyelveket tanító professzora volt. Sonnenfels az elsők között vehetett részt a bécsi egyetem protestáns mintára újjászervezett jogi stúdiumain. A vezető osztrák jogászprofesszorok (J. Riegger és K. A. Martini) keze alatt nevelkedett, miközben édesapja előadásait is látogatta (KANN 1962: 152–154; KLINGENSTEIN 1978: 168–170). Jogi, államigazgatási kérdések mellett elmélyülten foglalkozott irodalmi, esztétikai, nyelvészeti, színházművészeti problémákkal. Nem volt 30 éves, amikor

megalapította a német nyelv ápolását hivatott Deutsche Gesellschaftot. Számos, a felvilágosodás ausztriai terjedésében meghatározó szerepet betöltő folyóiratot indított. De lelkes támogatója volt a bécsi színház megalapításának, később pedig cenzorként tett sokat azért, hogy a színdarabok révén is tanítsák, felvilágosítsák a népet. Ez is jelzi, hogy fokozott érdeklődése ellenére sem a tudományos, sem a művészi szabadság elkötelezett híve nem volt (KANN 1962: 155–157, 204–209).

Nézeteivel valósággal megújította az állami bürokrácia funkcióiról, s az állami szerepvállalás mértékéről és jelentőségéről szóló szakmai közgondolkodást. Nagy sikerű, egyetemi előadásainak alapját képező háromkötetes műben, majd pedig a híres Johann Heinrich Gottlieb Justi (1717–1771) Staatswirtschaft című kötetéhez írott kommentárjában rögzítette nézeteit. Eszerint az állam megerősödése, a közjó a fejedelem legfőbb feladata. Épp ezért korának természetjogi tanításaiból csak azokat az elemeket értékelte, amelyek az államot részesítették előnyben. Nála az egyéni igényeket és jogokat felülírja a rendre, biztonságra, kiszámíthatóságra épülő közjó elve. Így mindössze abban haladta meg az abszolutizmust, hogy túllépett az uralkodó személyén. Bár a felvilágosult abszolutizmus híve volt, nem az állam és az uralkodó, hanem az állam és a társadalom közé helyezett egyenlőséget. Az állam működtetésének kulcsát pedig nem az uralkodó kezébe adta, hanem a technicizált bürokráciába. E bürokráciának pedig pusztán az optimalizálásán, hatékonyságának növelésén gondolkodott el, annak igazságosságát nem kérdőjelezte meg (REINALTER 1978: 82–86; GARBER 1988: 115–127).

Karrierje furcsa módon épp II. József idején tört meg. Miközben a császár talán a legtisztábban Sonnenfels nézeteit követve hirdetett új, egészen radikális egyetempolitikát, annak szellemi atyját mellőzte, mivel Sonnenfels elhibázottnak tartotta II. József hatalmi politikáját (KARNIEL 1978: 122–125). Mindenesetre még ekkor is részt vehetett – az egyetemi tanítás mellett – az évtizedekig húzódo, s csak a 19. század elején véget érő jogi kodifikációs munkálatokban, amelyek következtében komoly hatást gyakorolt a 18. század végi ausztriai közgondolkodásra (LINDNER 1988: 146–149, 169–184).

Sonnenfels bajorországi eszmetársa Johann Adam von Ickstatt (1702–1776) majdnem egy teljes emberöltővel hamarabb született. Ráadásul tanulmányi pályája is színesebb, gazdagabb volt. A mainzi gimnáziumi éveket követően megfordult ugyanis a korai felvilágosodás minden fontos központjában: Párizsban, Hollandiában, Angliában és Skóciában. Megismerkedett a kartézianus alapokon nyugvó racionalizmussal, a francia és az angol természettudományos és filozófiai vívmányokkal (pl. Fontenelles, Locke, Montesquieu, Newton, Swift). Majd 1725-től a marburgi egyetemen tanult, ahol nemcsak hallgathatta a híres Christian Wolffot (1679–1754), hanem atyai barátságát is kiérdemelte. Jogi doktorátust 1730-ban – immár a katolikus Mainzban – szerzett. Mainzban akadt egy befolyásos pártfogója a német katolikus felvilágosodás egyik fontos alakjának,

Stadion-Warthausen udvari marsallnak a személyében. Az ő közbenjárására kapott Ickstatt meghívást a würzburgi püspöktől az ottani egyetem állam-, természet- és népjogi katedrájára. Ez volt az első olyan katolikus egyetem, amely a természetjogot rendszeresítette tantervében – így korszakos jelentőségűnek számított Ickstatt fellépése.

Gyors sikereket ért el Würzburgban. Ott tartózkodása (1731–1741) idején több mint 20 munkában tette közzé kora protestáns jogtudósainak eredményeit. Olyan témákat emelt be a katolikus német értelmiségi közbeszédbe, mint az uralkodónak a vallási felkezetekhez, a nem az államvallást követő alattvalókhoz fűződő viszonya, a Német-római Császárság választási rendszere vagy az állami bürokrácia mozgásteret a társadalmi folyamatok alakításában.

Szintén Stadion gróf ajánlására került Ickstatt 1741-ben Bajorországba. Ekkor lett Miksa József herceg házi jogtanára. Befolyása gyorsan nőtt a fejedelmi udvarban: diplomáciai-államjogi kérdésekben a Wittelsbachok legfontosabb tanácsadójává vált. Ennek nyomán jutott 1743-ban bárói ranghoz. Három évre rá pedig katedrát (német állam-, nép-, természetjog és kameralisztika) kapott Ingolstadtban – élete végéig tanított itt. Megjelenése szorosan összefüggött az ingolstadti egyetem reformjával: professzori és udvari tanácsosi címe mellett az egyetem direktorává és a jogi fakultás vezetőjévé is őt nevezte ki a fejedelem. Ezenkívül a fejedelmi tanács alelnöki és a hirschbergi bíróság kormányzói tiszttét is betöltötte. Olyan formális pozíciókba jutott tehát, amelyeket Ausztriában Sonnenfels soha nem ért el.

Ickstatt feltett szándéka volt a protestáns német államokkal szembeni lemaradás ledolgozása. A jogi kar átalakítását teljes mértékben ennek rendelte alá, s ezzel kapcsolatban komoly összecsapásokat vállalt a még mindig befolyásos jezsuitákkal. Küzdelme sikerrel járt: a Jézus Társasága feloszlását követően távol tudta tartani az exjezusita tanárokat az egyetemtől. Élete utolsó szakaszában Münchenbe kellett összpontosítania az erejét, figyelmét: III. Miksa József főtanácsadójának kérte föl Ickstattot, s így az ő felelősségi körébe tartoztak az uralkodó államegyházi törekvései. (HAMMERMAYER 1974: 113–115; KREH 1974).

ICKSTATT ÉS SONNENFELS AZ EGYETEMEK FUNKCIÓJÁRÓL

Teljes mértékben megegyezett a két kameralista felfogása arról, hogy milyen célokat miként szolgálhatnak az egyetemek, és általában különböző szinteken az oktatási intézmények. Ickstatt két akadémiai beszédében (1770, 1774) gondolta végig a bajor oktatási reformnak az egyetemekkel kapcsolatos feladatait. Nem pedagógiai, hanem nemzetgazdaságtani szempontokat vett figyelembe. Alapelve a születési

helyhez kötött életpálya rögzítése volt, s ennek megfelelően kikötötte, a különleges tehetségeken kívül mindenki maradjon a saját rétegében. Ezért a latinoktatást vidéken egyenesen tiltani javasolta. A mainzi oktatási reformokra erősen emlékeztető módon képzelte el a bajor iskolarendszert. Külön típusba sorolta a falusi és a városi kis-, továbbá a reál és a humán orientációjú középiskolákat (reáliskola, gimnázium). A piramis csúcsán a hagyományos négy fakultással rendelkező egyetem állt. Ne feledjük, Ickstatt Mainz mellett bevallottan fokozottan figyelt a würzburgi és a Felbiger-féle sziléziai, majd ausztriai innovációkra is (SCHERG 1914: 134–145).

Ezzel a racionális-utilitarista felfogással Ickstatt komoly ellenfelévé vált az 1770-es években döntő befolyást szerzett bencés szerzetesnek, a gimnáziumok reorganizációjával megbízott, neohumaista gondolkodású Heinrich Braunnak (1732–1792). A századfordulót követő nagy összecsapás az egyetemek helyéről és funkciójáról az ökonómiai alapú haszonelvűség és a neohumanizmus szzecsapásaként is értelmezhető. A leginkább Ickstatt hívének számító Montgelas a teljes racionalizálás jegyében javasolta az egyetlen bajor egyetem helyszínéül a tudományos akadémia, a fejedelmi gyűjtemények és az uralkodói ház székhelyét, Münchent. A cél, a közjő – legkisebb befektetéssel a legnagyobb, társadalmi értelemben is releváns haszon elérése – jegyében az államminiszter, hűen Ickstatt szellemi hagytekához, nem rettent volna vissza az összes tradicionális székhely felszámolásától, s egy vadonatúj, gyökértelen intézmény kizárólagossá tételétől sem (KÖNIG 1977: 19–28).

Sonnenfels is hasonló szellemiségben gondolkodott a nevelés, s azon belül az egyetemi oktatás hasznáról, jelentőségéről. Teljes mértékben kiállt a nyilvános, kötelező, ám messze nem egységes oktatás ügye mellett – miközben mind a közjótól távoli házi nevelést, mind pedig a kolostori oktatást éles kritika tárgyává tette. Ugyancsak szembeszállt az arisztokrata ifjak bevett, tradicionális tanulási formáival – s így a születési előjogok alapján elkülönülő oktatási megoldásokkal (KANN 1962: 191–196).

Az egyetemmel, felsőoktatással kapcsolatos nézeteit közvetlenül megismerhetjük – ismét érdekes párhuzam bajor kortársával – az 1771. tanév kezdetén elmondott egyetemi beszédéből. Az egyetemi szféra túlburjánzását, a hallgatói létszám aggasztó megnövekedését tárgyaló előadásban a legtisztábban mutatkoznak meg a kameralista-utilitarisztikus jegyek. Ennek jegyében szembeszállt a korszak elterjedt nézetével, miszerint a jezsuita éra alatt – legalábbis eruópai versenytársaihoz képest – jelentéktelenné váló bécsi univerzitást a hallei vagy a göttingai mintára kell átalakítani, s a magas tandíjat fizető, külföldről odaözönlő diákok igényeihez kell szabni. Szerinte Bécs és a monarchia alapvetően más helyzetben van, mint a jóval kisebb territóriumokon működő protestáns intézmények, s ezért a funkciója is más. Bécsben a monarchia tudományos utánpótlását kell képezni, még-hozzá úgy, hogy azzal közvetlenül szolgálják a gazdasági és társadalmi igényeket. A professzorok így nem egy különleges jogállású, tudományos autonómiával

bíró csoport tagjai, hanem az állam szolgálói, akiknek szoros összhangban kell dolgozniuk más területek képviselőivel, s legfőképpen az állam vezető bürokrataival (KLINGENSTEIN 1978: 173–183).

Sonnenfels a hallgatói létszámot illetően is szakított a jezsuita hagyományokkal. Kifejezetten szembezállt a „tanulási ragállyal”, mivel az a szellemi proletariátus káros jelenségének táptalaja. Ezért különösen éles kritika tárgyává tette a középiskolai és egyetemi létszámoknak – a döntéshozók szándékától egyébként független, jobbára demográfiai tendenciák következményeként bekövetkező – megnövekedését. Mivel számításai szerint a felsőoktatásban kétszer annyian tanultak, mint ahány munkahely fogadta a diplomásokat, szükségesnek látta a felőktatás kapacitásának kameralista alapú megtervezését. Leginkább a szociális egyensúly, a társadalmi közjó érdekében kell felszámolni a hallgatók, értelmiségiek vészes túlkínálatát (KLINGENSTEIN 1978: 184–187).

Mindez azzal jár, hogy tulajdonképpen az egész társadalmi berendezkedést meg kell szervezni. Sonnenfels négy társadalmi réteget különített el: a nemesek, a termelők, a termelést kiszolgálók (hivatlanok, tudósok, papok, művészek, katonák stb.) és az inaktívok csoportját. Ezek közül leginkább a termelők rétegének elnéptelenedése fenyegetett – s ezt leginkább az iskolázás terjedésével hozta összefüggésbe (KLINGENSTEIN 1978: 185–188). Sonnenfels e ponton és máshol is határozottan kiállt amellett, hogy nem szabad a szülői döntésben bízni, nem lehet az ő partikuláris érdekei szerint határozni a tanügyekről (WOTKE 1915: 2–4, 40–42).

A szigorú tervezés jegyében teljes, négy karos egyetemet csak Bécsbe, Prágába és Freiburgba javasolt. A jogi és orvosi karok teljes kiépítését nem tartotta indokoltnak a kisebb városokban, Grazban, Klagenfurtban, Linzben, Laibachban, Olmützben és Kremsmünsterben. Itt a jogi és az orvosi fakultás doktori címig nem juttatta volna el a hallgatókat, de a legfontosabb köznapi foglalkozási ágakra (pl. közjegyző, ügyvéd, sebészorvos, bába) felkészítette volna őket. Ezzel részben az egyébként is minőségi problémákkal küzdő vidéki egyetemek degradálását, illetve a vidéki főiskolák, líceumok kisebb felfejlesztését javasolta (KLINGENSTEIN 1978: 180–183).

Miközben az 1771. évi beszéd idején esély sem kínálkozott Sonnenfels számára, hogy nézetei megvalósuljanak – épp akkor erősödtek meg a leginkább a felvilágosodás pártján álló ausztriai tanügyi szakemberek –, II. József csaknem teljes körűen végrehajtotta Sonnenfels nézetei (WOLF 1880: 35–49). E tekintetben is feltűnő a hasonlóság a bajor fejleményekkel: Ickstattnak sem lehetett reménye a csaknem egyidőben kifejtett nézeteinek érvényesülésére, miközben később igen hangsúlyosan visszaköszöntek az elvei az udvar politikájában. Igaz, Sonnenfelszel ellentétben ezt ő már nem érthette meg.

*

A 18. század közepi közép-európai tanügyi-kulturális kölcsönhatást vizsgálva a Habsburg Monarchia és Bajorország között kétirányú, egyenrangú, szoros szellemi együttműködés mutatható ki. Felsőoktatás-történeti közleményünk ehhez szolgáltat példát. Ez a szoros kölcsönhatás első ránézésre szokványosnak tűnhet két közvetlenül szomszédos, döntően katolikus állam esetében. Ha azonban a gazdasági és geopolitikai helyzetet vesszük alapul, mégiscsak érdekessé válik a kapcsolat szorossága és kétoldalú jellege.

A harmincéves háború végére a jelentéktelenségbe szürkülő, kicsiny, döntően mezőgazdasági termelésből élő bajor választófejedelemség ugyanis nem töltött be jelentős szerepet a kontinens életében. Különösen szembeeső volt alárendelt helyzete a barokk katolicizmus fellegvárával, a Német-római Császárságot is vezető Habsburg Monarchiával szemben. A bajor választófejedelemség mégcsak a császárságot alkotó német államok első vonalába sem tartozott, miközben Bécs egy egészen kiterjedt közép-kelet-európai konglomerátum központjává, s a kontinens valódi hatalmi súlypontjává vált.

Ez a helyzet a felvilágosodás kései szakaszában kezdett megváltozni, s a folyamat a századforduló táján érte el tetőpontját. A bajor felvilágosult abszolútizmust a társadalom és a gazdaság viszonylag gyors és sikeres átalakítása jellemezte – így például a polgári és büntetőjogi kodifikációs munkálatok, a kontinensen először, már az 1750-es években befejeződtek (DEMEL 2002). Említettük már, szerencsésen alakult az ország sorsa a 1802-ben lezajló, a német territóriumok világát alaposan átrajzoló szekularizáció során is. A legnagyobb nyertes porosz királyság mellett a második legtöbbet Bajorország profitálta (MÜLLER 1993: 239–240). Az új bajor államot (hamarosan királyságot) megalapozandó ráadásul Montgelas gyorsasággal modernizálta a gazdasági és társadalmi berendezkedés legfontosabb tényezőit, köztük az oktatási szektort is.

Ehhez képest a Habsburg Monarchia lépéshátrányba került. A 18. század közepén érzékeny katonai vereségek tették világossá, hogy a két emberöltővel korábbi európai nagyhatalmi státusz elveszett. A felvilágosult abszolútizmus részsikereit pedig nem beteljesítették, hanem megnyirbálták a századforduló évei, évtizedei. A francia forradalom árnyékában megmerevedtek a viszonyok, s az élet legtöbb területén csorbultak a felvilágosult abszolútizmus ambiciózus törekvései. A már idézett példához visszatérve: Bajorországhoz képest közel félévszázados késéssel ugyan, de az 1800-as évek elején Bécsben is befejeződött a büntető- és a polgári jogi törvények összegyűjtése, szisztematikus rendszerezése. Ám mindez nem egészült ki a közigazgatás vagy a kereskedelmi szabályok modernizációjával: ami Bajorországban legkésőbb Montgelas idején végbement, arra a Habsburg Monarchiában a 19. század közepéig kellett várni.

Ennek az ellentétes irányú mozgásnak a jegyében – legalábbis tanügyi kérdésekben – a felvilágosult abszolútizmus idejére egyenrangú, kétirányú szellemi

kölcsönhatás alakult ki a két állam között. Eddigi kutatásaink arra engednek következtetni, hogy az egyetempolitikához hasonlóan tanulságos párhuzamok fedezhetők fel a bajor és az osztrák tanügy minden szegmensében, a tanügyigazgatástól az alsófokú oktatáson a középfokig terjedően. Ezért az egymásra hatások, a személyes kapcsolatok és a fáziseltolódások vizsgálata egyaránt különösen fontos a magyar neveléstörténet-írás számára is, hiszen ezáltal helyezhető a két Ratio korszaka egy tágabb, ma még csaknem ismeretlen közép-európai kontextusba.

IRODALOM

- ADLER, S. (1917): *Die Unterrichtsverfassung Kaiser Leopolds II. und die finanzielle Fundierung der österreichischen Universitäten nach den Anträgen Martinis*. Wien–Leipzig.
- MEDDIG TART A CÍM? KÉREM JELÖLNI, KURZIVÁLNI!
- BOEHM, L. (1992): Bildung und Wissenschaft im Zeitalter Maximilian Josephs. Die Erneuerung des Universitäts- und Akademiewesens zwischen fürstlichen Absolutismus, französischem Reformgeist und deutscher Romantik. In: HUBERT GLASER (Hrsg.): *Krone und Verfassung. König Max I. Joseph und der neue Staat. Beiträge zur Bayerischen Geschichte und Kunst 1799–1825*. Hirmer Verlag, München. 186–220.
- DEMEL, W. (2002): Der aufgeklärte Absolutismus in mittleren und kleinen deutschen Territorien. In: HELMUT REINALTER–HARM KLUETING (Hrsg.): *Der aufgeklärte Absolutismus im europäischen Vergleich*. Böhlau Verlag, Wien–Köln–Weimar. 69–112.
- ENGELBRECHT, H. (2000): Universität und Staat in Österreich. Historische Reminiszenzen. In: STEPHAN HALTMAYER–WERNER GABRIEL (Hrsg.): *Abschaffung der freien Universität?* Lang, Frankfurt am Main. 9–48.
- GARBER, J. (1988): Recht und Utilitarismus: Joseph von Sonnenfels und das späte Naturrecht. In: HELMUT REINALTER (Hrsg.): *Joseph von Sonnenfels. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften*. Wien. 97–138.
- HAMMERMAYER, L. (1974): Ickstatt, Johann Adam Freiherr von, In: *Neue Deutsche Biographie*, 10. 1974. 113–115.
- <http://www.deutsche-biographie.de/pnd118555308.html> (Letöltés ideje: 2011. 12. 18.)
- HAMMERSTEIN, N. (1977): *Aufklärung und katholisches Reich. Untersuchungen zur Universitätsreform und Politik katholischer Territorien des Heiligen Römischen Reichs deutscher Nation im 18. Jahrhundert*. Duncker-Humblot, Berlin.
- HEIM, M. (2002): Bildungspolitik im Zeitalter der Aufklärung. Heinrich Brauns „Entwurf einer systematischen Lehrart in der katholischen Theologie für die theologischen Studien in Bayern“ von 1777. In: KONRAD ACKERMANN–ALOIS SCHMID–WILHEM VOLKERT (Hrsg.): *Bayern vom Staat zum Staat. Festschrift für Andreas Kraus zum 80. Geburtstag*. Bd. 2. Verlag C. H. Beck, München. 107–127.
- HOCHGERNER, J. (1983): *Studium und Wissenschaftsentwicklung im Habsburgerreich. Studentengeschichte seit Gründung der Universität Wien bis zum Ersten Weltkrieg*. Österreichische Hochschülerschaft, Wien.

- KANN, R. (1962): Joseph von Sonnenfels (1732–1817). In: ROBERT A. KANN (Hrsg.): *Kanzel und Katheder. Studien zur Österreichischen Geistesgeschichte vom Spätbarock zur Frühromantik*. Wien–Freiburg–Basel. 149–257.
- KARNIEL, J. (1978): Josef von Sonnenfels. Das Welt- und Gesellschaftsbild eines Kämpfers um ein „Glückliches Österreich“. *Jahrbuch des Instituts für Deutsche Geschichte*, Universität Tel-Aviv. VII. 111–158.
- KLINGENSTEIN, G. (1978): Akademikerüberschuss als soziales Problem im aufgeklärten Absolutismus. Bemerkungen über eine Rede Joseph von Sonnenfels aus 1771. In: GRETE KLINGENSTEIN–HEINRICH LUTZ–GERALD STOURZH (Hrsg.): *Bildung, Politik, Gesellschaft*, Wien. 165–204.
- KÖNIG, W. (1977): *Universitätsreformen in Bayern in den Revolutionsjahren 1848/49*. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München.
- KREH, F. (1974): *Leben und Werk des Reichsfreiherrn Johann Adam v. Ickstatt (1702–1776)*. Paderborn.
- KREMERS, H. (1988): Das kameralistische Werk von Joseph von Sonnenfels. Einige neue Aspekte der Quellenforschung. In: HELMUT REINALTER (Hrsg.): *Joseph von Sonnenfels*. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien. 171–190.
- MADARÁSZ ALADÁR (2002): Kameralizmus, történelmi iskola, osztrák gazdaságtan. Három vázlat a német és az osztrák közigazgatási diskurzus történetéből. *Közgazdasági Szemle*, (XLIX.) október. 838–857.
- MÜLLER, W. (1882): *Josef von Sonnenfels. Biographie Studie aus dem Zeitalter der Aufklärung in Oesterreich*. Wien.
- MÜLLER, W. (1993): Die Säkularisation und ihre Folge. In: RAINER BRAUN–JOACHIM WILD (Hrsg., 2003): *Bayern ohne Klöster? Die Säkularisation 1802/03 und ihre Folgen*. Generaldirektionen der Staatlichen Archive Bayerns. München. 239–250.
- OTRUBA, G. (1979): Probleme von Wirtschaft und Gesellschaft in ihrer Beziehungen zu Kirche und Klerus in Österreich. In: KOVÁCS, ELISABETH (Hrsg.): *Katholische Aufklärung und Josephinismus*. Oldenbourg, Wien. 107–139.
- REINALTER, H. (1978): Joseph von Sonnenfels und die französische Revolution. *Innsbrucker Historische Studien*. (1.) 77–92.
- SCHERG, TH. (1914): Friedrich von Steigentesch und der Freiherr von Ickstatt. Ein Beitrag zur Schulgeschichte Süddeutschland. *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*, (4.) 116–151.
- THIENEN-ADLERFLYCHT, Ch. (1975): Wandlungen des österreichischen Studiensystems im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. In: KARSTEN, BAHNSON et al. (Hrsg.): *Student und Hochschule im 19. Jahrhundert*. Göttingen. 27–46.
- UGRAI JÁNOS (2009): A felsőoktatás-politika kezdetei Bécsben. A Habsburgok egyetemi reformtörekvései a 18. század végén. In: BAJUSZ BERNADETT et al. (szerk.): *Professori salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 259–272.
- WOLF, G. (1880): *Das Unterrichtswesen in Oesterreich unter Kaiser Josef II. Nach einer Darstellung von Jos. v. Sonnenfels*. Wien.
- WOTKE, K. (1915): *Die von der Studien-Revisions-Hofkommission (1797–1799) vorgeschlagene Reform der österreichischen Gymnasien*. Wien–Leipzig.

KOLLARICS TÍMEA

A FENNTARTHATÓSÁG MEGJELENÉSE A TANÖSVÉNYEK TERVEZÉSÉNÉL NEMZETKÖZI PÉLDÁK ALAPJÁN

Kutatási témám a tanösvények szerepe és tervezése a környezeti nevelésben. A tanösvények, bemutatóközpontok, mint a környezeti szemléletformálás eszközei, külföldön sikeresen működnek, a fenntarthatósági dimenziók megjelennek ezen objektumoknál.

SZAKIRODALMI HÁTTÉR

Ami a téma szakirodalmi hátterét illeti, a tanösvények tervezéséről a hazai és a külföldi szakirodalomban rendelkezésre álló források száma kevés. Módszertani útmutatók, gyakorlati kézikönyvek megjelentek Magyarországon (mindössze egy-kettő!), kiadásuk általában tervező szervezetek által történt, akik maguk is foglalkoznak tanösvények, bemutatóhelyek kialakításával. Ezen gyakorlati tanácsok jól használhatók a magyar viszonyok között, és kitűnő alapnak tekinthetők a téma kutatásához. A rendelkezésre álló kevés forrás miatt azonban hiányoznak az összehasonlítási alapok. A témában jártas, gyakorló szervezetek (nemzeti parkok, erdőgazdaságok, civil szervezetek) feltehetően saját bevált szokásaik alapján közelítik meg a tervezés kérdését, és sok esetben nem is történik szakirodalmi megalapozás. Mindezek alapján, ha a tanösvények kialakításának hazai körülményeit szeretnénk vizsgálni, szükséges a tervező szervezetek, személyek saját tapasztalatainak, belső dokumentumainak felkutatása, vizsgálata, a megvalósult példaértékű projektek alaposabb elemzése. Nemzetközi szakirodalom szintén nehezen fellelhető, mert ugyan külföldön magas színvonalú bemutatóhelyeket találunk, de nem különül el élesen a tanösvények szerepe a többi terepi környezeti nevelési színtértől, és eddigi tapasztalatok alapján több a tervező csapat saját,

belső használatra készült dokumentációja, mint a tudományos megalapozottsággal összeállított szakirodalmi forrás.

A kutatás célja

- Nemzetközi kitekintéssel kiegészítve bemutatni a tanösvények helyét, szerepét, fajtáit, módszertani vonatkozásait a környezeti nevelésben,
- Feltárni a tanösvények tervezésének összefüggéseit, a szakmai és pedagógiai-módszertani szempontok integrálásának általános szempontjait,
- Szemléltetni a fenntartható fejlődés dimenzióinak fontosságát, a komplex, holisztikus szemléletmód érvényre juttatását a tanösvények tervezésénél és a gyakorlati alkalmazásuk során (ökológiai, ökonómiai, kulturális és szociális dimenzió),
- Adaptálni a nemzetközi módszereket a tervezés során.

Hipotézisek

- A környezettudatos neveléshez nagymértékben hozzájárul a tanösvények tevékenységrendszere (a terepi környezeti nevelés sajátos módszere),
- A tanösvények tervezése külföldön tudatosabb, tervezettebb (a szakemberek szorosabban együttműködnek és csapatmunkában dolgoznak),
- A hazai tervezés szakmailag, a bemutatott értékeket tekintve megalapozott, de a komplexitást nem mindig tükrözik a témával foglalkozó diplomamunkák, publikációk,
- Az eddig kialakított hazai tanösvényeknél nem mindenütt érvényesül a technikai, ökológiai, ökonómiai, kulturális és pedagógiai tervezés összhangja, nem mindenhol érvényesülnek a fenntarthatóság elemei,
- Szoros összefüggés van a technikai-pedagógiai aspektusok között,
- A tanösvények esetében érvényesülnek a differenciálás pedagógiai szempontjai,
- Kimutatható az összefüggés a tanösvények tudományos és komplex szemléletű tervezése és használatuk, működtetésük eredményessége között.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

A hazai és nemzetközi szakirodalmi áttekintése során a tanösvénytervezés elméleti módszereinek megismerése, majd megjelenésének vizsgálata a gyakorlatban. Terepi bejárások, kiadványok, fényképes dokumentációk segítségével a tanösvények hazai és nemzetközi fajtáinak és jellemzőinek feltérképezése. A külföldi tervezési szakirodalom, konzultációk és saját nemzetközi tapasztalatok alapján

a fenntarthatósági szempontok elméleti háttérének megismerése és gyakorlati megjelenésének vizsgálata konkrét példák és mintaprojektek által, helyszíni felmérésekkel.

A KUTATÁS FONTOSABB EREDMÉNYEI

A kutatás eddigi tapasztalatai alapján különbség mutatkozik a hazai és a külföldi tanösvény-tervezési folyamatoknál. A tanösvények alapvető funkciói hasonlóak, de a módszerek és a keretek általában eltérőek. A komplexitás, a teljességre törekvés, a fenntarthatósági dimenziók megjelenése és sok esetben az interaktivitás jellemző a nemzetközi módszerekre.

A TANÖSVÉNYEK

A terepi környezeti nevelés egyik legfontosabb, legszemléletesebb eszköze a tanösvény. Hazánkban az első tanösvénynek tekinthető létesítményt 1972-ben a Szalajka-völgyi Erdei Múzeumhoz kapcsolódó Horotna-völgyben hozták létre. Kezdetben erdei tanulóútnak vagy sétaútnak nevezték, de Kovács Jenő az Erdei Múzeumról írt könyvében már tanösvény néven említi 1982-ben¹.

A tanösvény fogalma ma sem egységes. Legpontosabban talán Kiss Gábor fogalmazta meg a tanösvények létesítéséről írt könyvében 1999-ben: „*A tanösvények olyan – elsődlegesen a látogatók környezeti tudatának fejlesztése céljából létrehozott – terepi bemutatóhelyek, amelyek turistaútvonalra felfűzött állomásokon, táblák, vagy kirándulásvezető segítségével mutatják be egy adott terület természeti-kultúrtörténeti adottságait és értékeit, valamint azok megőrzésének fontosságát és módját*”².

Egy másik megfogalmazást olvashatunk angol nyelvű szakirodalomban a természeti tanösvényekről³: „*A természeti tanösvények tervezett rövid gyalogutak, melyek olyan természetes területeken vezetnek keresztül, ahol a látogató érdekes illetve fontos természeti vagy történelmi jellegzetességeket láthat és érthet meg útikönyv vagy magyarázó jelzések segítségével.*”

.....
¹ KÁRÁSZ I. szerk. (2003): Természetismereti tanösvények Észak-Magyarországon. Tüzliliom Környezetvédelmi Oktatóközpont Egyesület, Eger. 13.

² KISS G. (1999) : Hogyan építsünk tanösvényt? Földtani Örökségünk Egyesület, Budapest. 15.

³ CULLEN, S. szerk. (1995): Környezeti nevelési gyakorlatok – játékok és kísérletek kisdíjak számára. Peace Corps Hungary, Budapest.

A tanösvények tehát olyan sajátos, jól meghatározott céllal létrehozott terepi bemutatóhelyek, amelyek egy adott terület természeti-kultúrtörténeti adottságait és értékeit, valamint azok megőrzésének fontosságát és módját mutatják be. A tanösvények létesítésének elsődleges céljai a látogatók környezettudatának fejlesztése, valamint a természettudományi oktatás-ismeretterjesztés elősegítése. További célkitűzésként jelenik meg az adott terület megismertetése a látogatókkal, valamint a társadalom részéről jelentkező igények kielégítése, például a szabadidő kellemes és hasznos eltöltése és a természet megismerése.

A tanösvények jellegzetessége, hogy a túrát állomások szakítják meg. A tanösvényeket a turistaösvényektől sajátos berendezési tárgyaik, a tájékoztató táblák, vagy a számozott, illetve feliratozott karók különböztetik meg.

A tanösvényeknek számos előnye, pozitív tulajdonsága van: az értékek bemutatása természetes körülmények között történik, működtetésükhöz nincs szükség külön személyzetre, végigjárásukhoz általában nem szükséges különösebb felkészülés, a látogató maga választhatja meg a végigjárás időpontját, módját, valamint egyénileg, családdal és csoportosan egyaránt látogathatók. Hátrányuk, hogy a tanösvényeken a tájékoztatás egyoldalú, valamint nagymértékű látogatottság esetén az értékek közvetlen környezete károsodhat.

A TANÖSVÉNYEK CSOPORTOSÍTÁSA

A tanösvényeket sokszínűségükből kifolyólag többféle szempont alapján csoportosíthatjuk. Kiss Gábor négy csoportosítási szempontot különített el: feloszthatjuk őket az ismeretközlés módszere alapján, az ismeretszerzés módszere alapján, valamint csoportosíthatjuk a tanösvényeket a jellegük, illetve a közlekedés módszere alapján is⁴.

1. Csoportosítás az ismeretközlés módszere alapján:

- *tájékoztató táblás tanösvény*: a tájékoztató táblával rendelkező tanösvényen az ismereteket táblán tüntetik fel. Előnye, hogy nem kötődik nyitvatartási időhöz, hátránya azonban, hogy sérülékeny (időjárás, rongálók).



⁴ Kiss G. (1999): Hogyan építsünk tanösvényt? Földtani Örökségünk Egyesület, Budapest. 31–35.

A leggyakrabban alkalmazott típus, ilyen például a szigligeti Kamon-kő, és az őriszentpéteri Rezgő nyár tanösvény.

- „**karós-füzetes**” típusú tanösvény: számozott karók v. táblák jelzik az útvonalat, tájékoztató füzetet kell beszerezni hozzá, amely tartalmazza az objektumokra vonatkozó ismereteket. Kevésbé sérülékeny, mint a táblás típus, de nyitvatartási időhöz van kötve (füzet beszerzése). Számozott karók jelzik a debreceni hármashegyialjai tanösvényt, táblák jelzik a jósvafői Tohonya-Kuriszlán tanösvényt.
- **vegyes típusú tanösvény**: az előbbi két típus keveréke. A legtöbb információt tartalmazza, de drágább a kialakítása. A Badacsonyi tanösvényen tájékoztató táblák és kirándulásvezető kombinációját alkalmazzák.

2. Csoportosítás az ismeretszerzés módszere alapján:

- **bemutató tanösvény**: a tanösvények legáltalánosabban alkalmazott típusa, amelynél az adott terület adottságai és értékei táblákon, vagy egy kirándulásvezetőben kerülnek bemutatásra. Ilyen például az őrségi Sárgaliliom tanösvény.
- **munkáltató tanösvény**: az ilyen típusú tanösvényeken a látogatóknak különböző feladatokat kell megoldaniuk. Általában általános iskolás korosztály számára készülnek. Ilyen például a miskolci Kék madár tanösvény, valamint a fülöpházi munkáltató tanösvény.



3. A tanösvény jellege szerint lehet:

- **tematikus tanösvény**: egy-egy értéktípus magasabb szintű bemutatását hivatottak elvégezni. Elnevezésük a bemutatásra kerülő értéktípus alapján történik. A tematikus tanösvényeknek kiemelkedő szerepük lehet az iskolai oktatásban. A Magas-Bakonyban található Boroszlán tanösvény elsősorban növény- és földtani tanösvény.
- **természetismereti tanösvény**: a természeti képződmények bemutatása, az értékek védelme, a komplex ökológiai szemlélet



kialakítása az elsődleges céljuk, kiemelkedő szerepet játszanak a környezeti tudatformálásban. A tanösvények többsége ide tartozik.

4. Felosztás a közlekedés módszere alapján:

- **gyalogos tanösvény:** a tanösvények legelterjedtebb típusa, hazánkban és külföldön egyaránt ebbe a csoportba tartozik a tanösvények többsége.
- **kerékpáros tanösvény:** főleg a skandináv országokban és Hollandiában elterjedt típus. Hazánkban az egyek-pusztakócsi tanösvény tartozik ebbe a típusba.
- **autós tanösvény:** ritkább típus, főleg az Egyesült Államokban található (pl. Swamp Island Drive). (Megj.: léteznek ma már vízi és lovas tanösvények is, egyelőre kevés számban).

Magyarországi tanösvények jellemzői összegezve:

- útvonal hossza általában: 1,5–3 km,
- bejárás időtartama általában: 1–1,5 óra,
- állomássűrűség átlagosan: 730 m,
- többségük: természetismereti, bemutató, tájékoztató táblás, gyalogos tanösvény.

A tanösvény külföldön

Angol nyelvterületen a tanösvénynek az „interpretational trail”, és a „nature trail” kifejezések felelnek meg. Német nyelvterületen leginkább a „Lehrpfad” elnevezést használják. A külföldi példák alapján elmondható, hogy nemzetközi szinten a tanösvények sokoldalúak (a környezeti tudat fejlesztése és az információátadás fontos szempont). Több országra is jellemző, ami már hazánkban is kezd elterjedni, hogy a tanösvények sokszor nem önállóan, hanem oktatóközpontokhoz, turisztikai célpontokhoz, turistaösvényekhez kapcsolódva jelennek meg. A kivitelezés széles skálán mozog (az egyszerűtől az összetettig, az egyszerűtől a színesig, a tömör információktól az interaktív megjelenítésig). A tervezés csapatmunkában folyik (építész, statikus, természet-tudományi szakember, környezeti nevelési szakember), és nagy hangsúlyt fektetnek a gyerekek játékos tudatformálására. Nemzetközi szinten jellemzőek a tematikus tanösvények (pl. heritage trail), tehát nemcsak a természetismeretre,



hanem a hagyományok ápolására és a komplex szemléletmód kialakítására is hangsúlyt fektetnek. Jellemző még a humor, animációk alkalmazása, a száraz szöveges bemutatás helyett az érdeklődés felkeltésére törekednek, ezek az ábrázolások ugyanis motiválóak a látogatók számára korosztálytól függetlenül (pl. képregény a táblákon).

A tervezésre jellemző, hogy jól bevált, egységes jelrendszert alkalmaznak, akár regionális, vagy országos szinten (pl. ösvények nehézségi szintje). A tervezési folyamat előtt a helyszín összes jellemzőjét figyelembe veszik, vizsgálják. A komplexitás (ökológiai, ökonómiai, esztétikai és kulturális szempontok) előtérbe kerül. Kiegészítő táblák, jelzések nagy számban (pl. veszélyek, távolságok) kapcsolódnak a tanösvényekhez, ez a fejlett turisztikai funkciót is bizonyítja. A tervezéskor törekednek az egyértelműségekre (pl. kép és ábra együttes alkalmazásának kerülése).

Ausztráliában fontos kritérium, hogy kerüljük a tagadószók alkalmazását, hiszen pszichológiai szempontból a tiltás ellenállást válthat ki a látogatókban, ehelyett inkább kérést tüntetnek fel a táblákon: pl. „Köszönjük, hogy hulladékát hazaviszi, és ott-hon a szelektív gyűjtőbe helyezi!”



ÖSSZEGZÉS

Összességében elmondható, hogy a környezeti, társadalmi és gyakran a gazdasági fenntarthatóság egyaránt megjelenik a külföldi tanösvényeknél. A nemzetközi példák bizonyítják, hogy a tanösvények létrehozása alapos tervezést és szoros együttműködést igényel az érintettek részéről. Kulcsfontosságú a környezeti tudatformálás szempontjából a figyelemfelkeltő megjelenítés! A hazai lehetőségek és adottságok színvonalas tervezést tesznek lehetővé, de fontos lenne a keretek meghatározása. A külföldi tapasztalatok adaptálásával lehetőség lenne a hazai

tanösvények tervezésének tudatosabbá tételére, törekedve a komplexitásra és a fenntarthatósági dimenziók érvényre juttatására. A magyarországi hatékony tanösvények élvezhetősége nem marad el a külföldiekétől, de szükséges lehet a jó példák adaptálása a jövőben!

IRODALOM

- CULLEN, S. (szerk., 1995): *Környezeti nevelési gyakorlatok – játékok és kísérletek kisdíákok számára*. Peace Corps Hungary, Budapest.
- KÁRÁSZ I. (szerk.) (2003): *Természetismereti tanösvények Észak-Magyarországon*. Tűzliliom Környezetvédelmi Oktatóközpont Egyesület, Eger.
- KISS G. (1999): *Hogyan építsünk tanösvényt?* Földtani Örökségünk Egyesület, Budapest.
- KISS G. (szerk.) (2007): *Tanösvények tervezése – Módszertani útmutató*. Bükki Nemzeti Park Igazgatóság, Eger.
- Interpreting Australia* 36. szám, 2007.
- GIL FIELD prezentációi és beszámolói (Department of Environment and Conservation, Government of Western Australia).

HÉJJ ANDREAS

A TOLERANCIA NEVELÉSTUDOMÁNYI ALAPJAI

Egy indián betér egy New Yorki kocsmába. Megkérdi tőle a csapos: No, hogy érzed magad a mi jó öreg városunkban? A rézbőrű visszakérdez: És Te hogy érzed magad a mi ősi hazánkban?

Különböző kultúrák találkozásánál gyakran tartják a *másik* csoport tagját illetlennek, mert nem úgy viselkedik, ahogyan azt az első csoport a saját tagjaitól elvárja. Azáltal, hogy az idegen csoport nem a „hazai” elvárásoknak megfelelően reagál, nem jósolható meg, mikor mit fog tenni, elbizonytalanítja az első csoport tagjait, akik erre az idegenekkel tartózkodóvá és gyanakvóvá válnak. A szociál- és az evolúciós pszichológia eredményei fényt derítenek a xenofóbia és az etnohosztilitás – azaz az idegenektől való idegenkedés – kialakulásának és legyőzésének lehetséges feltételeire (SÜLLWOLD 1988). Lássunk néhány példát a szerző nemzetközi pályafutása során megtapasztaltakból.

ÉLETMENTŐ ALKU – EGY PÜSPÖK, AKINEK 150 FELESÉGE VOLT

Az Ausztráliától északra fekvő Bathhurst szigeten élő Tiwi törzs nem állt túl jó hírben az 1920-as években. A velük gazdasági kapcsolatokat kialakítani kívánó kínai kereskedők nem mindig jöttek vissza, gyakran áruik helyett őket magukat fogyasztották el. Néhány hasonló okból megghiúsult próbálkozás után a keresztény hittérítők is feladták, hisz a tiwik szó szerint vették a Szentmise áldozati szövegét: „*Vegyétek, és egyetek ebből mindnyájan, mert ez az én testem, mely értetek adatik*”.

De Gsell atyát nem olyan fából faragták, hogy ezek a fenyegető feltételek eltántoríthatták volna misszionárius munkásságától. Megfigyelte, hogy nem *minden* a szigetre érkezett idegen került a tiwik asztalára. Isteni sugallatra azt a hipotézist fogalmazta meg, hogy az idegen nem pusztán jelenlétéért lakol halálbüntetéssel,

csak amennyiben olyasmire nyúl, amit a hazaiak életfontosságú forrásnak tekintenek. S mint vérbeli néprajzos, maga vállalkozott hipotézisének tapasztalati tudományos alapokon történő vizsgálatára.

Gsell atya úgy érkezett a tiwik földjére, hogy mindent magával vitt, amire a következő hónapokban szüksége lehet. Úgy gondolta, ha a hazaiak megtapasztalják, hogy értékeiket nem dézsmálja, ha a tiwik nyelvét mielőbb megtanulja, s ha a betegeknek gyógyszert ad, el fogják fogadni és lassan tanítása iránt is érdeklődni kezdenek majd. S a hittérítő helyesen gondolkodott, hisz nem maga az idegen háborította fel a tiwiket, csak ha az a hazaiak értékeit „privatizálta”. Mivel ezt azonban Gsell atya gondosan elkerülte, idővel már nem az idegent, hanem a remek szerszámokkal rendelkező, jószívű segítőt látták benne. Megszerették. Egyre több fiatal járt már iskolájába.

Kedvenc tanítványa a 11 éves Martina volt. Egyik nap egy idős harcos jött fegyveres kíséretével a misszióhoz, hogy magával vigye Martinát, akit szülei a helyi szokás szerint még megszületése előtt odaígértek neki. Bár Martina sírva ragaszkodott addigi környezetéhez és egyáltalán nem hódította meg öreg férjének kemény fellépése, elvitelét nem lehetett megakadályozni. S mivel Martina férje otthonában sem bizonyult gyengéd feleségnek, az öreg egy dárdával döfte át Martina lábát, hogy el ne szökjön. De a seb begyógyult, s Martina 70 kilométeren keresztül sántikált az erdei ösvényeken, hogy visszatérjen Gsell atya védelmébe. Csakhogy az öreg fegyvereseivel előállt, s ragaszkodott Martina azonnali kiadatásához, ha kell harc árán.

Gsell annyit tudott elérni, hogy a harcosokat gazdag lakomával megvendégelve azok hajlandóak voltak a kiadatást reggelig elhalasztani. Azon a véres összetűzés veszélyét előrevetítő éjjelen az atya végig imádkozott, hogy Isten segítsen neki megmenteni Martinát és a missziót. Jól imádkozott. Másnap reggel szokatlan ajánlattal állt a hagyományos rend helyreállításán fáradozó férj elé. Olyan szerszámokat – svájci tiszti bicskát és éles baltát – és élvezeti cikkeket – pipát, dohányt – terített eléje, amikhez a tiwik máshonnét nem juthattak hozzá. Ajánlata: A férj adja el neki Martinát e csodás termékekért cserébe. Hosszas tanakodás után a felfegyverzett tárgyalók elfogadták az atya ajánlatát azzal a kikötéssel, hogy a misszionárius Martinát valóban megtartja feleségként.

Később még számos tanítványát „vásárolta meg” Gsell atya, aki a keresztény történelemben bizonyára egyedülálló rekordot állított fel: Püspöki kinevezésekor 150 „hivatalos” felesége volt (GSELL 1955).

Ahhoz, hogy a másik cselekvésének és szándékának nemességét értékelni tudjuk, meg kell tanulnunk, hogy ő, gondolkodásában, nevelésében, élettapasztalában valóban más, mint mi.

A SZÖVETSÉG CSÓKJA – WHEN TO KISS THE MISS?

A második világháború során az Atlanti-óceánon túli szövetségesek azon átkelve Nagy-Britanniában készültek fel a hitleri erőszak által egyesült Európa megszállására. Mivel Roosevelt katonái Churchill országában nyelvi nehézségekkel nem szembesültek, csakhamar személyes szintű szövetségek is kialakultak a GI-ok (ez a „Government Issue rövidítése, ami szó szerint azt jelenti, hogy a katona az Egyesült Államok kormányának tulajdona) és Anglia leányai között. Meglepő módon utóbbiak arról panaszkodtak, hogy az amerikaiak kiéhezett szexőrültek, miközben a transzatlantiak az ifjú hölgyeket tartották a szeretkezés rámenős mániákusainak. Mindkét csoport szerint a *másik* a huncut, ami aligha lehet egyszerre igaz. A kor kultúraantropológiai tekintélye, Margaret Mead foglalkozott behatóan az esettel (MEAD 1944a, b). Megállapította, hogy a nemek közötti közeledés az első szemeztől az intimitás betetőzéséig kb. 30 egymásra épülő viselkedés sorozatából áll, ahol azok sorrendje egy-egy társadalmon belül kötött („nem lehet ajtóstól rontani a házba”). Döntő, hogy különböző társadalmak között létezhetnek eltérések, s ez állt fenn az angol–amerikai találkozó esetében is. Mead vizsgálata szerint a csókolózás az angol hierarchia 25. helyén áll, míg az amerikaiaknál már a 6. helyen esedékes. Tehát, mi is történt? Az angol lány és az amerikai fiú tekintete egymásba mélyedt, egymásra mosolyogtak, beszédbe elegyedtek, „véletlenül” az egyik keze a másik vállához vagy felkarjához ért, s ekkor a GI azt tette, ami számára természetesnek tűnt: megcsókolta a lányt. Csakhogy az intimitásnak ez a foka az ifjú lady számára még elképzelhetetlenül messzinek tűnt, hisz az ő számára természetes közeledés mintegy húsz fokozatát átugrotta. Gyorsan kellett döntenie. Vagy vaskövetkezetességgel „lady” marad és intim tere megszállójának lekever egy pofont, de akkor továbbra is egyedül marad, hisz az angol fiúknak a háború okán más dolga volt, vagy pedig elfogadja, hogy már „itt tartanak”, s ott folytatja, ahol a maga kultúrája ilyenkor szokta. Csakhogy ez viszont az amerikaiak okozott megrökönyödést, hisz ő még, a maga megítélése szerint a kapcsolat elején járt, s nem számított ilyen gyorsan ennyire rámenős csábításra.

Amit itt Mead és a kommunikáció tudománya (WATZLAVIK 1983: 63–64.) felszínre hoztak, jó példája, hogy a kölcsönös vádaskodásnak gyakran felderíthető, kulturálisan szabályozott eltérés az alapja. Aki fenyegetően megrázott mutatóujjával másra mutat, három ujjal mutat magára.

KI A HÜLYÉBB? – BAJOR-OSZTRÁK HATÁRESET

Hogy az önmagunkról alkotott kedvező képet fenn tudjuk tartani, hajlamosak vagyunk arra, hogy negatív tulajdonságainkat előszeretettel egy szomszédos csoport tagjaira vetítsük (FREUD 1896). Példa erre a bajor-osztrák szomszédság. A bajorok, akik nyelvükben és mentalitásukban sokkal jobban hasonlítanak az osztrákokra, mint az észak-németekre, a saját elvárásaik szerint nem elfogadható tulajdonságaikat az osztrákokban felnagyítva fedezik fel. Így szórakoznak a bajorok a buta, ügyetlen, parasztias alakot kifigurázó osztrák-vicceken, amiken Ausztriában is jóízűen nevetnek, csak az ő változatukban a kifigurázott a bajor. Engedtessék meg egy példa, itt a bajor változatban. Abban a boldog időben, amikor még létezett a márka és a schilling, egy bajor autós érkezik az osztrák határra. Az osztrák határőr kéri a forgalmi engedélyét és a jogosítványát. A bajor észreveszi, hogy bár a forgalmija itt van, de a jogsiját sajnos otthon felejtette a másik dzsekije zsebében. Gondolja, ezt a mulasztását jóvá lehetne tenni egy tízmárkás bankóval, amit a forgalmiba tesz és átnyújtja a határőrnek. Az osztrák nézi, nézi a tízmárkást, majd megszólal: „Jól állt magának a hosszú haj, kár volt levágnatni. Csak az a gond, hogy én a jogosítványát kértem, nem a vitorlás-igazolványát!”

Régi 10 márkás bankjegy



PIZZA DÉL-TIROLBAN – SZABADSÁGHARCOSOK ÉS TERRORISTÁK

Aki csak turistaként jár Dél-Tirol fenséges hegyvidékén, aligha sejtje a németajkú őshonosok érzelmeit a Versailles óta felettük uralkodó olaszokkal szemben. Elvégre nem kötik minden pihenni vágyó orrára, mily megalázónak találták, hogy hosszú évekkal a fasizmus megbuktatása után még mindig megverette a hatalom az őslakosokat, ha iskoláikban német anyanyelvükön tanítottak. Arról pedig még csak nem is beszélhettek, miért nem lehetnek rendőrök a saját hazájukban, miért csak a betelepített olasz lehetett karabineri.

A szerző az 1998-ban újonnan alapított bolzanoi egyetem szerződéses professzoraként érkezett Dél-Tirolba. Ezekről a történelmi feszültségekről mit sem tudva ült be egy pizzériába, hogy csitítsa a hegyi levegő hozta éhségét. Mikor azonban a gazda olaszul szólította meg, németül kért elnézést, hogy ő a német nyelvű oktatásért van itt, s nem beszél olaszul. Nem kis meglepetéssel tapasztalta a gazda örömkötörését: „Istennek legyen hála, már azt hittük, hogy olasz!” Nyilván a sötét, turáni típus tévesztette meg a trattoria tulajdonosát. Itt kezdte megérteni a szerző, miért nevezik „szabadságharcosnak” az ottani autonómia előkészítőit az 1960-as években, akikről az olaszok mint „terroristi” beszélnek.

OK – MIÉRT KERÜL EGY INTEGETÉS 500 EURÓBA?

Bár Darwin (1872) feltételezi és Ekman–Friesen (1975) meggyőzően bizonyítják, hogy az alapvető érzelmek mimikája nem kultúrafüggő, ez már korántsem érvényes egy-egy kultúrközösségen belül használt kézjelekre. A jobb kéz hüvelykujjának és mutatóujjának körre formálása egy másik személy felé a bűvárok nemzetközi közösségében biztonsági alapkérdés. A kérdező meg akar bizonyosodni arról, hogy akit kérdez, rendben van-e – OK? Erre kötelező ugyanúgy válaszolni, ha az illetőnek nincs gondja – OK! (Természetesen más kézjel a válasz, ha bármi nehézsége van, például nem tudja kiegyenlíteni a dobhártyáját terhelő nyomást).

Csakhogy, ha egy jóhiszemű bűvár Németországba látogat, és ott segítőkészen így érdeklődik egy autó vezetőjénél, akinek nem indul be motorja – hálás viszonzás helyett jogerős bírói ítélet alapján 500 eurós büntetést kap. Németországban nyilvánvalónak tekintik, hogy e jelet sértő szándékkal mutatták, végtére mindenki tudhatja, hogy a végbél záróizmára emlékeztet, márpedig az analízis szemléletű német kultúrában súlyos sértés, ha valakit az emésztőcsatorna végállomásává degradálnak.

- GSELL, FRANCIS X. (1955): *The bishop with 150 wives: fifty years as a missionary*. Angus–Robertson, Sydney.
- MEAD, MARGARET (1944 a): *The American troops and the British community*. Hutchinson, London.
- MEAD, MARGARET (1944 b): What Is a Date? *Transatlantic*, 1944/10, 6.
- ORWELL, GEORGE C. (1949): *Nineteen-Eightyfour*. Secker–Warburg, London.
- Régi 10 márkás bankjegy:
<http://www.muenzauktion.info/auction/uploaded/172210972460730.jpg>
- SÜLLWOLD, FRITZ (1988): Zur Diagnose und Theorie von Ethnophilie und Ethnohostilität. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 1988/25, 3. 476–495.
- WATZLAWICK, PAUL (1983): *How Real Is Real?* Souvenir Press, London.

ABSTRACTS

HELGA ANDL

Small Schools and Local Societies

Alteration of Hungarian education system, history of settlement structure, and demographic trends are strictly interconnected. Small schools are in a unique situation in between these circumstances. Our previous research has pointed out that the most important pillars of primary education in Baranya County are the so called small schools (schools with less than 150 pupils). This study deals with some characteristics of these institutions involving relations between small schools and disadvantage. We also try to explore the aims and strategies of certain participants of the education system, as well as focus on how these changes relate to local societies and student progress.

CSILLA HERZOG, RÉKA RACSKO

Are Teenagers „Omnivorous”?

*A Research on the Media Literacy of the Age Group 14–18,
and Their Critical Media Use*

In the present study we introduce a basic research carried out in 2009 on media literacy of the age group 14–18 students (N=2954) in order to explore their activities, views, skills and abilities related to different media and media texts. Our primary goal was to investigate the question to what extent the new subject entitled *Visual culture and media skills* introduced in the 2003/4 academic year has contributed to increase media literacy under various social impacts. We are to answer questions like how (un)protected are the teenagers of 14–18 as media text recipients, does this age group possess media literacy skills, is there any difference between those who learn media culture and skills at school and those who do not, is there a gender or age difference in the case of primary and secondary school students, measured on the basis of their media literacy test results.

MÁRTA JANURIK, KRISZTIÁN JÓZSA

The development of musical abilities:
Results of a three-month musical training experiment

This paper presents the results of a three-month experiment focusing on the improvement of musical abilities. The aim of our programme was to gain evidence for the improvability of musical abilities in kindergarten. Our primary goal was to aid development of musical abilities in a way that is simple and available for every kindergarten teacher. Both the experimental and the control group was comprised of 56 children aged 6. Pre- and post-tests included the same musical ability test (Cronbach's alpha: pre-test 0.83; post-test 0.87). Before the experiment no significant differences were detected between the development of the experimental and the control group. At the post-test, children in the experimental group scored higher on singing and rhythm-clapping tasks. Listening discrimination skills, however, did not improve significantly. Cohen effect size for the contracted index of musical abilities ($d=0.90$) indicates considerable growth. Results suggest that this simple training carried out by us contributes to the development of musical abilities in a relatively short period of time. Previous studies have provided evidence for the transfer effects of musical abilities. According to these, musical ability training – besides other skills improvement programmes – can contribute to the development of other skills as well. In this sense musical training can further enrich the pool of pre-school skills improvement methods.

LÁSZLÓ KASIK, MÁRTA LESZNYÁK, TÜNDE
MÁTÉNÉ HOMOKI, ANETT TÓTHNÉ ASZALAI

Characteristics of social problem solving in children
with and without intellectual disabilities

Social competence is a key factor influencing mental health, personal relationships and academic success both for typically developing children and adults and for those with developmental disabilities. Social problem solving is an aspect of social competence that shows how an individual perceives and interprets a social problem and what strategies he or she uses to solve that problem. Social problem solving can be further divided into actual behaviour and social problem solving *thinking*. The aim of our research was (a) to devise an instrument for assessing social problem solving thinking in both typically developing children and children with mild intellectual disabilities (MID); (b) to characterize social problem solving thinking in children with MID at the ages of 10 and 14; and (c) to compare the social problem solving thinking of typically developing children and children with MID. The present paper describes the outcomes of the pilot study. In our research

we relied on D’Zurilla et al’s approach, conceiving social problem solving as a construct that can be characterized by positive and/or negative problem orientation, and by three problem solving strategies: avoidance, impulsivity or rational problem solving. Relying on D’Zurilla et al’s instrument we devised a questionnaire measuring children’s social problem solving thinking. We tested the instrument on 80 children (39 children with MID and 41 typically developing children). The reliability of the instrument ranged from acceptable to excellent (Cronbach- α = 0,50-0,85). The results of the pilot study showed that no significant changes occurred in children with MID between the ages of 10 and 14 with respect to social problem solving thinking. In contrast, typically developing children at the age of 14 could be characterized by significantly more avoidance and less rational problem solving than at the age of 10. We also used a questionnaire to gather information on the background factors which may influence the development of social problem solving thinking. Our findings suggest that the mother’s educational qualification and the number of siblings are correlated with social problem solving thinking, on the one hand. On the other hand, some aspects of academic achievement are related to social problem solving thinking, too.

ÁGNES NYITRAI, GABRIELLA ZENTAI

Improvement of understanding correlations through discussing tales in the 4-8 year age group.

The study focuses on the results of a two-year-long improvement program including children K2 to Grade1 (n of experimental group 172, n of control group 115). The goal was to improve one of the thinking skills: understanding relations. The need for this improvement program is reasonable as understanding relations promotes the acquisition of the curriculum as well as the recognition, comprehension and adaptation of rules. Methods of the experiment included telling and discussing tales. Through daily conversations, teachers discussed the content of the relations presented in tales with the children, highlighting relations referring to probability and causality/correlations. The results have justified the effectiveness of the improvement methods. The development of the experimental group has been progressive for two years, while the development of the control group stopped in the first year of school. The Cohen’s effect size for the two-year-long improvement program was 0.84, which indicates considerable development. The program had greater effect size on the understanding of correlations ($d=0.72$) than on the understanding of causality ($d=0.65$). As a result of our intervention we expect the enhancement of school-based learning of these children. Our results also suggest a greater need for raising awareness of methods of discussions on tales among teachers and for using these improvement methods in kindergartens and schools.

EINHORN, ÁGNES

Changing of pedagogic culture with altering the culture of tasks,
or in what does task-development develop the teacher?

In the respect of the professional skill of teaching has a fundamental significance, in which degree can a teacher prepare tasks for different aims, adjudge the quality and expedience of the tasks appearing in the teaching material and adapting prepared tasks in case of necessity. And because the competence based teaching is unimaginable without high-quality tasks, furthermore, in the course of work with a heterogeneous group, with more difficultly concentrating, less collaborative, less sociable students is not expedient using the frontal method, it is unavoidable making tasks.

In the study, based on a methodological course-book, I introduce how a methodological training dealing with task-making can support changing teacher's approach. And because the task-development is based on the elaborated aim-definition, on this domain serious results can be achieved with practicing task-making.

KRISZTINA FODORNÉ TÓTH

Blogs as networked learning tools on the field of
adult education specialist's education

Blogs written for learning purpose are used not only for online connections and information exchange, but also elements of modern didactic toolkits: teacher's blogs, student group blogs and personal learning diaries can help learning processes (both in face-to-face and distance learning) in more combined forms. In personal learning diaries we can see realignment of teacher's and student's roles during facing electronic learning support perspective (especially if they are written by students who are preparing for a special pedagogical career, dealing with adult students). Student blogposts analyzed by content and lexical collocations show us that fulltime university students, although they are very open for connective partnership of learning process contributors, can abstract from traditional instructor role with difficulty, and don't exploit (or even recognize) facilities of partner-based arrangement and communication in they learning practice.

ZSÓFIA MOLNÁR-KOVÁCS

The definitional basis of “textbook” in the
Hungarian pedagogical encyclopaedias

Thematic analysis of textbook’s definition

The pedagogical encyclopaedias which are published from time to time give concentrated and structured possibility to review the developmental path of textbook’s definition. The paper focuses on the changing tendencies and the multiperspective analysis of textbook’s definition and above all explores the construction of definitions, the extensional frames, the synonyms and attributes of textbook, the types of textbooks, the issue of textbook illustration and the literature recommendations. The conceptual description of textbook as regards the seven Hungarian pedagogical encyclopaedias only in the three main pedagogical encyclopaedias (‘Magyar Pedagógiai Lexikon’ from 1933, ‘Pedagógiai Lexikon’ from 1979, and ‘Pedagógiai Lexikon’ from 1997) can be found. In the end of 19th century and the early 20th century we couldn’t find such intentions.

KATALIN SZÜCS

The pedagogic aspects of obituaries

During my researches I analysed the pedagogic aspects of the cultural history of mourning in the texts of obituaries in the “Család és Iskola” periodical published in the 1880’s and 1890’s. I made an attempt to find answer for the question whether there is a pedagogical function of this kind of texts beside the simple aim of giving information. I suppose that the obituary is not only a register of pieces of data of biography but in a certain aspect, a mirror of pedagogic thinking of that era and the characteristic features of a teacher’s career. The research pointed out that this text type has an important role in rites connecting mourning and in social remembrance including creation of pedagogic myths and heroes. These texts transmit the conditions of success of pedagogic career and make a suggested example for readers of press and they also represent the strong cementing power community.

JUDIT ÜTŐ-VISI

The Hungarian Qualification Framework from
the point of view of public education

The objective of the development of the European Qualification Framework (EQF) is to create a referencing framework with the help of which the education and training structures of member states representing various levels and systems can be easily compared.

Hungary has been supporting the setting up of EQF from the beginning and has declared its intention to join this European initiative. Nevertheless the creation of the conditions for accession requires the development of the National Qualification Framework (NQF) compatible with the EQF.

As the NQF covers the whole national education system, it is necessary to analyze the conditions of implementation and operation of NQF. Parallel with this work it is unavoidable to supervise the legal regulations of public education, the organisational structure and function of the national system of evaluation and testing and the institutional background of the system based on the aspects of the qualification framework. The study presents the outcomes of analyses carried out up to the present.

GÁBOR ERDEI, TAMÁS KOZMA,
KÁROLY TEPRICS, ZOLTÁN TŐZSÉR

Measuring Lifelong Learning

Research approaches to the Concept of Learning Region

The aim of this study is to investigate the measurability of lifelong learning. However, this study is not focusing on the very well-known lifelong learning indicators, but moreover bring the issue into the learning region arena. Learning region as a term is well known since the mid of 1990's by Florida, Morgan, Lundvall and many others. Learning region provides one of the best geographical scenes for investigating and measuring all the learning activities and processes done by individuals and communities as well as organizations (children, adults and also senior citizens).

This study consist of three parts. The first one deals with the phenomena and definitions of learning region trying to synthesize the valid, current but different theoretical approaches, concepts including policies of it. The second part presents two approaches of learning region. The Canadian Composite Learning Index (CLI) is the first well known empirical approach of learning region. While the model of the European Lifelong Learning Index

(ELLI) using more indicators, creating a more sophisticated picture of learning region. The second part of this study is closing with a Hungarian experiment back to 2004.

The final part of the study focusing on the difficulties of the measurement of learning region. The problems steaming from different angles. The first one is the focal unit for the empirical research. Meaning that on what level the investigation should be implemented? Organization level or individual level? The second difficulties is to analyzing the phenomena of learning. How could be grabbed the different form (formal, non-formal informal) of learning?

VANDA KATONA, JUDIT KEREKI,
PÉTER ZÁSZKALICZKY

Conditions and barriers of social inclusion

*The social-historical aspects of disability in special consideration
of excluded mechanism of provider system*

Several groups of disabled people have been permanently excluded from the learning possibilities which could ensure the social integration because of the segregated institutional system of provision. According to our hypothesis the change of the system hasn't taken place in the live-in institutions of people with intellectual and multiple disabilities. Although theoretically Hungary had adopted and implemented the European equal opportunity norms and goals of inclusion but practically the segregated institutions system has largely remained untouched, in certain cases it has become even stronger. Our objective is the investigation of the Hungarian social institutions for disabled persons and the examination of the conditions and opportunities of intellectual disabled persons in this system.

In the quantitative part of the research we inquired about the features how these institutions function, so we used questionnaires about the different features, location, physical and financial conditions of the institutions and analyzed the data. In the qualitative part we examined the different courses of life of adult intellectual disabled people by interviewing them and the most important persons of their lives. Adopting different narrative and biographical methods we could see how the biography of a disabled person stands out gradually. Considering the two different research approach together makes possible for us to understand the institutional system and its actors at a deeper level.

KLÁRA KOVÁCS, SZILVIA BARTA

The relationship between the dimensions of students' well-being and their value and norm preferences

After the concepts of welfare and well-being were differentiated, numerous studies were launched to map population's well-being through various dimensions. Nowadays, adolescents serve as a target group of such research projects but students at higher education institutions are rarely examined from this perspective despite the fact that several youth research projects have been conducted since the systemic change. In this paper, we aim to map the social wellbeing of students in the Partium region with adapting the tools for measurement found in the literature. Furthermore, we would like to answer the question whether we can identify the symptoms of anomie in our society in student groups related to their value and norm preferences. The target group of our research, the revised and used measurement tools, and the aspects of researching this border region make a unique approach.

Our research method is based on the Scandinavian model of measuring social wellbeing. We adapted the dimensions for our special population and we apply the following dimensions: family, education, occupation, working conditions, income, financial status, leisure and recreation, social relationships. We omitted the dimensions of housing conditions, access to public transport and services, public activity, public safety, health and social mobility due to the special characteristics of our sample. The representative sample (N=1361) includes bachelor students of higher education institutes in the Partium region. We used the database of a questionnaire survey. Supported by multivariable statistical methods, we identify five student clusters by involving 145 variables and 24 factors.

We differentiated a student group with high social well-being, highly prestigious, upper-middle class origins. The second one is characterized by high mental well-being involving very active, first generation intellectuals. The third student group is dominated by spiritual well-being with Christian values and Protestant ethics. The next student group involves students with a moderate level of physical and social well-being and the last one engages students with a low level of physical well-being, weak parent but strong partnership ties. In this paper, we examine the value and norm preferences of the above mentioned student groups. We conclude that in the examined, disadvantaged region, students with a low level of social well-being are in majority and that these students are characterized by unstable norm and value preferences. The retention power of social cohesion is extremely important in the examined target population, this higher education institutions need to undertake such roles.

ANNA ORSOS

New directions in teaching romology/ gypsy studies

The ethnic and minority education is of a high importance in all countries. The Public Education Law correctly declares the right in the Constitution about the right for an education, the right to teach in the national or minority languages, also stating the duties and rights of the participants of the public education however, there are many contradictory points especially in education the Gypsy / Roma minority and the education minority education in Hungary. The new Higher Education Act specifies the minority teacher training framework, The new Higher Education Act only defines the framework for an ethnic teacher training. In the past decade we saw little changes in regards its content and about the reconstruction of the teacher training materials. We can't really see an initiation to train romology teachers. This study is presenting the current and the new guidelines under development as well as introducing a possible solution for the education of Romology.

ÁGNES VÁMOS, SÁNDOR LÉNÁRD,
GABRIELLA DÓCZI-VÁMOS, KRISZTINA GASKÓ, ORSOLYA
KÁLMÁN, ERIKA KOPP,
NÓRA RAPOS, EMESE SZARKA, JUDIT SZIVÁK

The follow up of a Bologna-process implementation by action research

The BaBe project is a Hungarian action research conducted in the Institute of Education of the Faculty of Pedagogy and Psychology at Eötvös Loránd University between 2006 and 2011. The name of the project (BaBe) is the Hungarian abbreviation of the words meaning the *implementation of BA studies*. Present paper introduces the research process focusing on the summary of research goals, methodology and the key results of the action research. The role of reflectivity, as the main catalyst of a learning process, gains special focus in the study considered to be a core element in the research process. The BaBe research interprets *action research* as an umbrella term that covers the characteristics of reflective research focusing on development along with the features of professional and social learning including the personal learning contexts of researchers.

The project is a multimethod research that entails the application of the following methods: primary source analysis, document and content analysis, questionnaires, group interviews, group reflections and reflective techniques such as supported recall. This multimethodology supported the follow up of the implementation of a study programme within the Bologna-process, and of its development by learning outcomes based planning and education. On the one hand, in the implementation process, the research gave special focus to

the student-, teacher- and organisational level reactions. On the other hand, a supportive mentoring system was induced and analysed, and a competence net was worked out in order to develop qualification requirements.

The results of the research draw conclusions on three different levels: on the levels of higher education systems, on the level of a higher education institution, and on the level of an organisation. Besides the empirical results, the study offers considerations embracing policy, research methodology and theory.

ÁGNES ENGLER, HAJNALKA FÉNYES

Gender Differences among Higher Education Students

In our paper the vertical segregation by gender is examined in higher education after the introduction of Bologna-system first, than the private career plans of students is examined by gender. We do not formulate hypotheses, our goal is to explore and describe gender differences in higher education concerning these two aspects. The research is based on our new quantitative empirical research in a borderland Central – Eastern – European region, called “Partium”. Our results show that the vertical segregation at the two stages of tertiary education can not be detected, and the advantage of girls in participation is even larger in Master’s training than in Bachelor’s training. The private and professional career plans of students were examined in our paper by constructing three clusters. Our results show that personal plans of students is related significantly to the gender of students, but we detected strong relations with the faculty membership, parents’ education, parents’ labor market position and the religiosity of students, as well.

KATALIN R FORRAY

Roma Students in Higher Education

The case of Hungary

The study is to review the operation, effectiveness and efficiency operation of state, private and church initiatives which want to support the Gypsy, Roma young people to a successful academic career. Study of this issue is needed to review them in policy decisions and initiatives that are already disadvantaged young people (young peasants, workers), and today the Roma aimed to improve school effectiveness. Over the years, has been operating since presented three specific examples of College of the experiment proves successful. This is a welcome initiative from the organized church as well.

ANNA IMRE

Restructuring Processes of the 5-6 grades: a legal change and ways of implementation

From 2004 a smaller change was introduced in primary education in Hungary: in order to strengthen basic competences at the first stage of the education system, teaching practices at grades 5-6 were required to be restructured in primary schools. The paper presents the most important experiences of a research which followed the processes of implementation at school level in the case of 5 schools, situated in different educational and social contexts. The research found that both outside conditions of implementation (e.g. the possibilities of teacher training, available guidelines), and the engagement of principals and classroom teachers had a significant role in the final results.

DOROTTYA RÉDAI

Sex Education in Schools

Critical Gendered, Raced and Classed Approaches

School is one of the key sites for constructing gendered sexual subjectivities. School is a heteronormative institution, where a certain form of asexual heterosexuality is the unwritten norm students are expected to comply with (Allen 2007; Sears 2003). However, sexuality is very present in the school, in the discourses, behaviour and appearance of adolescents (Epstein et. al. 2002). Secondary-school sex education is based on a heteronormative approach, the topic of homosexuality is rarely brought up; in discourses of sexuality the model is that of the duality of the active man and the passive woman; female sexuality is silenced, girls are portrayed rather as victims of boys' 'uncontrollable hormones', instead of autonomous persons who have agency over their body and sexuality; and sex itself is primarily presented as a risky activity (Allen 2007; Fine and McClelland 2006; Fine 1988). These approaches correlate with the violent behaviours of young men in sex and relationships, the lack of bodily agency of young women, the high rates of sexually transmitted diseases and teenage pregnancies, the urge to comply with stereotypical gender roles performed in the media and in porn movies (Fine and McClelland 2006; Epstein et. al. 2002; Lees 2000).

This paper is based on the school ethnography I conducted in a secondary school in Budapest in 2010-2011, studying how gender, sexualities, race and class intersect in the constitution of adolescent sexual subjectivities in school. To examine this question I am doing qualitative content analysis of transcripts of group interviews conducted with cc. 90 students, individual interviews with five headteachers and the school health worker, and

of my fieldnotes of sex education classes. In this paper I examine what models of adult sexuality, relationship and family are presented in the course of sex education, and how these models relate to the images of adulthood and personal life experiences of secondary school students. My research suggests that these images are affected in specific ways by age, gender, sexual orientations and preferences, ethnicity and class. The images of sexual adulthood based on a narrow range of heteronormative, middle-class values with one type of family model promoted, do not address those adolescents who do not come from middle-class and/or majority ethnic-cultural family backgrounds, not heterosexual or do not identify with traditional heteronormative male-female roles, or whose own experiences and/or visions of sexual adulthood do not correspond with the strict sexual, relationship and family models and cultural expectations prescribed for them. Thus, these students are not addressed by school sex education, their experiences and problems remain invisible for educators.

JUDIT TORGYIK

Professional background of the first EU financed educational programs in Hungary

The accession to the EU opened new opportunities and significant funds to disadvantaged minority groups and those who bear different cultural backgrounds in Hungary. The developments realized had never been seen before in the country. One of the priorities of the human resources development of our country was the assistance to give more chances to fallen back and disadvantaged groups of people. The country adjusted a number of significant EU financed projects to these objectives joined by several educational institutions. Now it is possible to question those experts who took part in these development projects and we can learn what kind of processes these projects link up with, what experiences were summoned through coordination and development and what the future chances are of continuing these initiated processes.

I am interested to know what innovative efforts can be found in the Hungary relating to Romani education. It is a question what policy our country has represented concerning Romani education development in the last few years as the member of the European Union.

I have conducted my research through empiric investigation and interviews analysing the data given and experience summoned by project experts, coordinators in connection with the first EU financed programs called HEFOP. I also want to know their comments and thoughts looking back the results.

MAGDOLNA RÉBAY

In the Spirit of a More Accurate and a More Equitable Burden-sharing

Suggestions for the Reform of the (Denominational) Elementary School of the Horthy Era

The denominational elementary education got into a critical situation after the First World War. The maintenance of the schools and the payment of the teachers were more and more complicated for the maintainers, especially in the case of small parishes. In an economic downturn they could not count on the financial aid of the state: the government sought to reduce the expenses in order to balance the budget, e.g.: it put back the – in the era of the Dual Monarchy – assumed burdens on the shoulder of the maintainers. In the consequence of this situation, a comprehensive reform of financing the elementary education became a major issue in the political and professional discourses in the second half of the 1920s in Hungary. The plan was urged mainly by the teachers and their associations, but also the churches – the Catholic and Protestant alike – proposed changes. The majority of them called for a greater participation of the municipalities and the state. The aim of our study is to present the reform ideas of the Horthy era namely its culture tax and another proposals along with their reception.

LIVIA BALOGH

Contribution to the history of the Hungarian Nursery
School System of Transcarpathian (1919-1938)

The reform era had a lot of advantages. It provided a kind of social background, which led to a reform process in the education too. The formation of a modern civilized society in Europe, based on the citizens' national consciousness, requested some new forms and types of adult education and national education at all. Nursery schools were not just for teaching (like those ones founded by Teréz Brunszvik), they also helped to spread the Hungarian language among ethnic Hungarians (of Upper Hungary for example). But that process was stopped by the Treaty of Trianon (June 4th 1920)

This study allows us to inspect the history of Nursery School System of Podcarpatska Rus, which was alienated from Hungary and became part of Czechoslovakia. The region's right to its self-determination was just a formality. The public education was directed and supervised by the county's School Inspectorate of Ungvár (now: Uzhhorod), which contained twelve district inspectorates. The remained documents helped the author to reconstruct the number and function of the region's nursery schools including their national composition. Without them it would not have been possible to reveal the project itself.

JANOS UGRAI

Parallelisms of the Bavarian and Austrian university policies at the end of the 18th century

From the middle of the 18th century the higher education and the future of the universities were becoming everyday discussion points all over Europe. In the study we are examining how the political and pedagogical efforts characterize the Austrian and Bavarian conditions in the second half of the 18th century. How experts thought about tasks, functions of the university and quantitative and qualitative characteristics of institutions in the two countries. We are presenting interesting parallelism (utilitarianism, cameralism) through the theory of educational policy of Joseph von Sonnenfels and Johann Adam Freiherr von Ickstatt. We can notice similarities of the contents and organizational change in the higher education of the two countries (secularisation, state centralisation, restrictive ambitions). To present comparisons is considerable because the Hungarian historical consciousness hardly knows the Bavarian conditions.

TIMEA KOLLARICS

Sustainability and nature trails
– national and international experiences

Nature trails and demonstration centres are effective instruments of raising environmental awareness. Environmental, social and economic sustainability often appears on the international nature trails. International examples show that the creation of nature trails requires close collaboration between the competent. The Hungarian opportunities and facilities are very well, however, it would be necessary to define the rules. With the adaptation of international experience the planning of domestic nature trails would be more conscious. Sustainability dimensions should also be enforced in Hungary.

ANDREAS HÉJJ

How educational science may contribute towards tolerance

A Native American Indian goes to a New York bar. The barman asks him: Well, how do you like life in our grand old city? The red man answers him with a question: And you, how do you like life in our ancient homeland?

When different cultures meet it is usually the members of *the other group* that are considered rude because they do not behave in a way the first group would expect its own members to behave. Because the strangers' behaviour is *strange* and not in accordance with local expectations, it cannot be prognosticated what they are up to, so the locals will grow reserved and suspicious with the strangers. Due to what social psychology terms a self fulfilling prophesy, this mistrustful approach will elicit the worst possible side of the „other” culture, and that in turn will feed the vicious circle yet more momentum, and keep tension increasing.

It is undoubted that tensions experienced more and more often in culturally and ethnically increasingly diverse societies of the 21st century pose a great responsibility to educational science. The present study examines the development of xenophobia taking into account the results of depth-, social- and evolutionary psychology. It demonstrates how important the knowledge of one's own cultural roots is, so that the group members are not forced to idealise their own culture, because then they are not able to see and accept their negative properties. Instead these properties and the corresponding behavioural patterns are projected onto another cultural group being made fun of, pillorized or even persecuted.

Luckily educational science is well equipped to meet this challenge and to effectively contribute towards the peaceful coexistence of diverse cultures. Besides providing an empathic introduction to one's own and the neighbours' cultural traditions and motive systems, the objective is to form a concept of humankind that allows one to perceive even the most differently thinking and acting person as a *human* with a heart in his/her chest – even if one has absolutely no sympathy towards the other person's ideology, values system, judgements or behaviour.

AUTHORS

Andl, Helga is an assistant lecturer at the Institute of Education at the University of Pécs (Hungary). She has studied cultural management, geography (1992), Italian language and literature (1995) in Szombathely. She has also taken master degree in Romology (2004) at the University of Pécs and after it she started to learn at the “Education and Society” Doctoral School of Education in Pécs. Meanwhile she works as public education expert in the Program to Combat Child Poverty. Her research fields are: small schools in Hungary especially disadvantaged sub-regions, Roma minority in the Hungarian public education and the complex system of public education.

Balogh, Livia is pedagogue and teacher of the Hungarian Language and Literature. She completed her studies in the History of Education at the Doctoral School of Education of Eötvös Loránd University. Since 2001 she has been teaching at II Ferenc Rákóczi Transcarpathian Hungarian Institute first as a junior assistant professor and then as an assistant professor. Her research area is the situation of education within the Hungarian minorities and the education of the Transcarpathian Hungarians at the time of the Czechoslovak Republic (1919-1938), in particular.

Barta, Szilvia graduated as a philologist and teacher of English language and literature and pedagogy at the University of Debrecen. She started her PhD studies in 2009 at the Educational Studies Doctoral Program at the University of Debrecen and she has been employed as an assistant lecturer at the Institute of Educational Studies, University of Debrecen since 2012. Her research interest includes students’ attitudes to academic misconduct and academic norms, academic integrity and its pedagogical relevance.

Dóczi-Vámos, Gabriella is PhD student (ELTE). She has an MA in English Linguistics and Literature, a BA in teaching English as a Foreign Language and an MA in Education, having obtained these degrees at ELTE. Currently she is a full time PhD student at ELTE PPK at the Department of Applied Educational Theory, and an English language teacher and mentor at Zöld Kakas Líceum. She has been working with

students with special education needs, such as dyslexia and emotional and behaviour disorders, for 10 years and she has widened her professional spectrum with working with refugee children of various ages and young delinquents. She has developed a pedagogical program called Butterfly Effect Pedagogical Programme (BEPP) the goal of which is to guide the students and teachers along the planning and implementation tasks related to colouring the walls of their environment. She joined the BaBe research when she was an MA student of Education in her second year; hence it is quite obvious why she started to work with the 'student voice'. In addition to this task she designed the timeline of the BaBe-project and research, as well as explored the international literature related to the whole project. She said she has learned a lot from participating in the BaBe-project, it has been attitude shaping for life.

Engler, Ágnes is lecturer at the Institute of Educational Studies, University of Debrecen. She has an MA teacher's degree in Literature and Hungarian Language and an MA degree in Cultural Manager and Adult Education Manager. She has received Ph.D. degree in Educational Sciences at University of Debrecen. Her most important research fields are the formal adult education, higher education of gender perspective, education of inactive adults. Address: University of Debrecen, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1., Hungary. E-mail: engler.agnes@arts.unideb.hu . Personal website: <http://engleragnes.eu>

Erdei, Gábor is lecturer at the Institute of Educational Studies, Department of Andragogy, University of Debrecen. Research areas: the different fields of andragogy and lifelong learning, special focus given to workplace learning, learning region, regional and organizational aspects of adult education and adult learning. The title of his Ph.D. is: *The role of companies on the field of adult learning in the North Great Plain Region*. He has been involved in many research projects and also EU-funded projects (HEFOP, TÁMOP, EQUAL) as research group leader, researcher or expert. He has also gained international experience working in Grundtvi project. He is an active member of ASEM LLL Education HUB and Research Networks.

Fényes, Hajnalka, PhD habil is lecturer at the University of Debrecen at the Department of Sociology and Social Policy. She has a PhD degree in Sociology (2001) and habilitation degree in Educational Studies (2010). From 2002 she is an active member of the Doctoral Program in Educational Sciences at the University of Debrecen. Her research fields are: social mobility and gender differences in higher education, volunteering among higher education students, methodology of sociology (contextual analysis). Address: University of Debrecen, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1., Hungary. E-mail: fenyesh@gmail.com

Fodorné Tóth, Krisztina is assistant professor at the University of Pécs, Faculty of Adult Education and Human Resources Development, Institute of Andragogy, Hungary. Her main fields of research are e-didactics, online communication and linguistic representations of communication concepts. Address: University of Pécs, Szántó Kovács János u. 1/b., 7633 Pécs, Hungary. e-mail: ftoth.krisztina@feek.pte.hu

Forray, Katalin R, Degrees: MA (German Studies), dr. Univ, CSc, PhD habil, DSc (all in the sociology of education). Present position: Professor (emeritus) at the Department of Romology /Gypsy Studies of the University of Pécs, Hungary. Main fields of study: integration of minorities (e.g. Roma) into the majority societies; intercultural education in multicultural societies; socio-economic and regional factors in the development of the educational systems.

Gaskó, Krisztina is Assistant Lecturer at the Eötvös Loránd University. She studied Pedagogy and Psychology at the Eötvös Loránd University, then studied as a PhD student with scholarship at the Department of Teaching Theory at the Faculty of Education and Psychology. At the same time she worked as a psychologist in a foundation primary school, then in a secondary school. Now she works on her doctoral thesis about the development of learning competencies and participates as an assistant lecturer in teaching students majoring in teacher education and pedagogy. She teaches courses in the ways of supporting learning, educational experiences and beliefs, and also developing reflective thinking. From the beginning she participated in the research of BaBe, studied students' learning and their experiences and beliefs about Pedagogy BA, and developed students' learning.

Herzog, Csilla (MA) teaches at Eszterházy Károly College, Department of Communication and Media Science in Eger. Currently she is doing her PhD studies at the Graduate School of Educational Sciences at the University of Szeged. Her area of research is the media-literacy of teenagers. She has 20 years of educational and 15 years of journalistic experiences. Her special area is the electronic press, radio and tv program editing. In the last few years she has published on topics related to media literacy, media education and media research. Address: Eszterházy Károly College, Eszterházy tér 1., 3300 Eger, Hungary. E-mail: herzog@ektf.hu

Imre, Anna has graduated from the József Attila University as secondary school teacher in Hungarian and English languages and later as a Sociologist at the Eötvös Lóránd University. From 1986 till 1991 she taught Sociology at the József Attila University in Szeged. Between 1991 and 1992 she worked for a scientific journal 'Space and Society' at the Institute for Regional Studies of Hungarian Academy of Science.

She works as an educational researcher from 1992, at present at the Institute for Educational Research and Development in Budapest.

Janurik, Márta received her diploma in violin from Liszt Ferenc Music Academy of Budapest in 1984 as a student of János Pallagi and Leila Rásonyi. Since 1982 she has been teaching at the Faculty of Music at the University of Szeged (and its predecessor in title). She received a Ph.D. from educational science in 2010. Her field of research is development of musical abilities, the relationship of musical and cognitive abilities, as well as motivation for music learning. e-mail: janurikm@music.u-szeged.hu

Józsa, Krisztián is associate professor at the Institute of Education at the University of Szeged, Hungary. He earned his degree in 1996 as a teacher of mathematics and physics. Following this, in 2000, he qualified as an expert of educational assessment, and received his Ph.D in 2003. Between 2004 and 2007, he has been awarded the Bolyai János Post-Doctoral Fellowship of the Hungarian Academy of Sciences. In 1997 he received Pro Scientia Gold Medal; in 2008 he has been granted the Award of Young Researchers. In 2011 he is a visiting researcher at Colorado State University; in 2012 he is a grantee of the Fulbright Scholarship Program. His major fields of research include mastery motivation, reading comprehension, pre-school and elementary school skills improvement and general learning disability. e-mail: jozsa@sol.cc.u-szeged.hu

Katona, Vanda is sociologist and teacher of sociology. She is research assistant at the Eötvös Loránd University Budapest, Faculty of Special Needs Education and PhD-Student in the PhD-School on Pedagogy of the University, Programm for Special Needs Education

Kálmán, Orsolya is Assistant Professor at the Eötvös Loránd University. She graduated as a Hungarian Language and Literature Teacher and also Pedagogy Teacher from the Eötvös Loránd University, then has started to work at the Department of Teaching Theory at the Faculty of Education and Psychology. She teaches courses in learning, supporting learning, planning, evaluation and higher education pedagogy in programmes of Pedagogy BA and MA, teacher education and in-service education. She participated in the development of the curricula of Teacher Education, of Pedagogy BA and of specialization of Higher Education Pedagogy. As a researcher she specialized on learning, teacher education, higher education pedagogy and qualitative methodology. Within the field of learning she is interested in learning theories, learning characteristics, learning outcomes and supporting learning. From the beginning she participated in the research of BaBe, her main tasks were to study

students' learning and to develop their learning, and also to develop the learning outcomes of the Pedagogy BA programme.

Kereki, Judit is economist and special needs education teacher. She is assistant professor and researcher in the Eötvös Loránd University Budapest, Faculty of Special Needs Education. Currently she is preparing her PhD at the University about the system of the early childhood intervention in Hungary and opportunities for development.

Kollarics, Timea is assistant professor and PhD candidate, a graduated environmental engineer and engineer-teacher. My research theme is the role and planning of interpretational trails in environmental awareness, and methodological aspects of nature trails.

Kopp, Erika, PhD is Assistant Professor (ELTE). She has worked since 1996 at the Eotvos Lorand University Faculty for Pedagogy and Psychology, in the first period at Department of Education History, then from 2008 at the Department of Teaching Theory. In the teacher training, she leads subject of History of Education and also teaches other courses like Supporting Learners and Assessment. In the post-graduate courses, she teaches Pedagogy and Progressive education, In addition to this, she participates at the development of different curriculums like BA pedagogy, educational science and school development. She has worked in the mentoring program, she analysed mentoring as tool of education of adults living in disadvantaged situation, and then researched mentoring in general. She participated from the beginning in the work of the BaBe research team, her main task was to work out and analyze the structure of mentoring program for BA students.

Kovacs, Klara is research assistant at the Center for Higher Educational Research and Development (CHERD) and PhD candidate in the Educational and Cultural Doctoral Programme (University of Debrecen). She graduated as sociologist at the University of Debrecen. Her interest is on students' sporting habits, relationships between sport and society, pedagogy, students' wellbeing and achievement, sport as a protective factor and healthy behaviour.

Kozma, Tamás is emeritus professor (sociology of education) at the Institute of Educational Sciences and founding president of the Center for Higher Education Research and Development, both at The University of Debrecen (Hungary). He has studied theology, history and education in Budapest, Szeged (Hungary) and Cluj (Romania). He has received his PhD from The University of Szeged, his C.Sc (Candidate of Sciences) and D.Sc (Doctor of Sciences) from The Hungarian Academy of the Sciences,

and his habilitation from his present university. He was the director of the Hungarian Institute for Educational Research (Budapest) between 1990-2000 which he still serves as a scientific adviser. *Address:* The University of Debrecen, Egyetem tér 1, 4032 Debrecen, Hungary. *E-mail:* kozmat@ella.hu. *Personal Website:* <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>

Lénárd, Sándor, PhD is Assistant Professor (ELTE). At first, he taught in secondary school students, organising various programmes as a coordinator. He has worked since 1996 as an assistant professor at the Department for Applied Theories of Education at the Eötvös University's Institute for Educational Sciences. He participates at the development of different curriculums like BA pedagogy, MA teacher training. His main fields of research are developing social competences, marginalised students and second chance schools, formative assessment, and teacher training.

Molnár-Kovács, Zsófia is assistant professor at the Institute of Education at the University of Pécs (Hungary) as well as a PhD student at the "Education and Society" Doctoral School of Education (Doctoral Program in History of Education) at the University of Pécs. She has studied history and pedagogy in Pécs (Faculty of Humanities) too and took degree about these majors in 2009. Her PhD dissertation in progress deals with the role of pictorial sources in historical consciousness, the illustrations (pictures and maps) of history textbooks in the Hungarian secondary schools in the 20th century.

Nyitrai, Ágnes is college professor, the head of the Pedagogical and Methodological Institute of Apor Vilmos Catholic University College. She has a BA degree as a primary school teacher and she got MA degree and PhD in education at the University of Szeged. Her reaserch fields are: preschool education, the role of the tales and storytelling in the development of children. She has been working in the field of criterion-oriented education, in connection with the Institute of Education of the University of Szeged, her reaserch field is the content-based improvement of relation comprehension.

Orsós, Anna is associate professor at The University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Department of Gypsy Studies and the Sociology of Edcuation. She holds a BEd in Russian and Hungarian Languages and an MEd in Pedagogy. In her doctoral dissertation (PhD) she deals with the socio-linguistic introduction of languages spoken by the Roma/Gypsies in Hungary, the topic of her habilitation focuses on linguistic and educational aspects of the Boyash Gypsy language. She was a member of the Department of Linguistics at the Hungarian Academy of Sciences for nine years (2002-2010) and she has been working for the Eotvos Lorand

University, Center of Intercultural Psychology and Pedagogy as a visiting lecturer. She is a devoted teacher and researcher of the Boyash language and the codificator of Boyash. *Address:* The University of Pécs, Ifjúság útja 6. 7624 Pécs, Hungary. *E-mail:* orsosa@pte.hu

Racsko, Réka is currently working at Eszterhazy Karoly College , Media-informatics Institute as ICT-assistant. While she was studying for her MA degrees: teacher of informatics, and teacher of educational assessment and measurement. She conducted a research in electrical learning environment and did a review of Empowering Learning Environment (by Curtis J. Bonk, Khe Zhang) She is interested in electronic learning environment in theory and in practice as well; information literacy; research of media literacy, questionnaire processing by SPSS (PASW). *Address:* Eszterházy Károly College, Eszterházy tér 1., 3300 Eger, Hungary. *E-mail:* racsko@ektf.hu

Rapos, Nóra, PhD is Assistant Professor (ELTE). She has worked since 1997 as an assistant professor at the Department for Applied Theories of Education at the Eötvös University's Institute for Educational Sciences. She leads lot of course in the teacher training, both undergraduates and postgraduates (for example: Adaptive schools, The internal world of school, etc.), In Hungarian – Netherlands School of Educational Management, she taught some subjects for principals: effective school and adaptive education management. Her main fields of research anxiety in schools, formative assessment, and teacher training.

Rébay, Magdolna, PhD is assistant professor at the University of Debrecen. Research fields: history of education and cultural history.

Rédai, Dorottya works as an anthropologist in the field of secondary education. She is currently doing her doctoral studies at the Department of Gender Studies at Central European University, Budapest. Her research focuses on the discursive constitution of sexualities through gender, race/ethnicity and class among adolescents within the institutional framework of secondary education

Szarka, Emese, PhD, teaching assistant (ELTE). According to her university graduate she is the Bachelor of Arts of Hungarian Language and Literature, teacher and a student in the faculty of Comparing Literature. She has worked at Karolina Catholic Primary School in Vác, and Külvárosi Tankör alternative school in Budapest. Currently she is an assistant at ELTE PPK and she has been a person in charge of field work for students of pedagogy since 2009. Her areas of research and interests are the education and pedagogy of NRM in Hungary, the circumstances of gluten-sensitive people in home education and the field work of students of Pedagogy at ELTE. By means

of this activity she got into the BaBe-team of which common 'work' played basic role for becoming a researcher through her 'maturation process'.

Szivák, Judit started teaching as a hungarian language and pedagogy department's teacher at a high school and an elementary school, and for more than 20 years is currently woking at the Pedagogy Istitution of the university ELTE. She is teaching at the pedagogy department , the laureate department, and the postgraduate course of teachers, educating mainly methology, evaluation, and subject relating practise as well as trainings. In her practice training and programme developping (pedagogy BA-and Master department, the 'Dobbantó' programme), as well as developping and helping the trainings of the pedagogy department and supporting the educational innovations are all filling a great part. Her main field of reserch are the possibilities and methods of ameliorating the reflective cogitation,the problems of beginner teachers and evaluating of insitutions. The 'BaBe' research's inspiring communitiy and collaboration has created a determining standard for her.

Szűcs, Kata has a degree of Master of Arts in Hungarian grammar and literature. Currently she studies pedagogy at Eötvös Loránd University.

Teperics, Károly is lecturer at the Department of Social Geography and Regional Development Planning, University of Debrecen. Research areas: development of human resources, regional impacts of higher education, didactics of political and human geography. Recent publications: with Peter Rózsa: "Attitudes related to European Union referendum in the Member States."(Analele Universităţii din Oradea, Seria Geografie, XVIII, pp. 109-116); Role of human resources and education in the transforming world economy (Hungarian) in: Foundations of regional and local development, ed. I. Süli-Zakar, pp. 409-435 (Dialóg-Campus, Pécs--Budapest, 2010); Historical roots of the Partium region (Hungarian), in: Region and education: the case of the Partium, eds. Tamás Kozma and Tímea Ceglédi, pp. 172-191 (CHERD, Debrecen. 2010).

Torgyik, Judit received her diploma in pedagogy from the Eötvös Loránd University, and in sociology from the University of Miskolc. Since 2001 she has been working Kodolányi János College (Székesfehérvár), she was *leader* of the Project Office, project manager and *senior lecturer*, since 2007 she is *full professor* at the Department of Educational Science. Her field of research is multicultural education and education of Roma children. She has written 10 books, 2 as author and 8 as editor, 14 articles in periodicals, 30 chapters in books. She has made 43 conference lectures, and organised 15 conferences, 6 of which were international. She is a founding member and editor of the periodical "Practice and Theory in the Systems of Education", and

vice president of the Association for Education Sciences. e-mail: jtorgyik@uranos.kodolanyi.hu

Tőzsér, Zoltán acquired his MA degrees in history and education at the University of Debrecen in 2009. PhD candidate in the Educational Doctoral Programme of the Doctoral School of Humanities at the University of Debrecen. He is the manager of CHERD (Center of Higher Education R&D) at the same university. His research field involves non-traditional (adult) students in higher education. He teaches courses for BA students of adult and continuing education. He has published studies and bookreviews in Hungarian as well as in English. He was awarded the ECER scholarship in 2010 (Helsinki), 2011 (Berlin) and 2012 (Cadiz). He takes part in several research projects. He bears in membership in research organizations such as the Hungarian Educational Research Association (HERA) and Association for Development of Adult Education.

Vámos, Ágnes is Professor of Education at the Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, and she is director of the Department of Educational Theory in the Institute of Education Sciences and of the Learning and Teaching Doctoral Program in Doctoral School of Education at the university. Her earlier research interest was related to the topic of bilingual education, and later on when the Bologna system was introduced she started examining the functioning of higher education. In recent years and in different research groups she has dealt with the development and the examination of training programmes, and her preference in research methodology is action research. She heads and participates in several Hungarian and international research projects. She is member or board member in several international and Hungarian academic, scientific and civil associations.

Zászkaliczky, Péter studied special needs education and philosophy in Budapest and in Würzburg, Germany. He is head of Department for General Theory of Special Needs Education of the Eötvös Loránd University Budapest, Faculty of Special Needs Education.

Zentai, Gabriella works in the Bekes County Knowledge Centre and Library as an expert on assessment in education. She has a BA in mathematics and physics, MA in education and postgraduate degree, expert of educational evaluation. Since 1999, she has been working in the field of criterion-oriented education, member of OTKA research studies which are in close connection with the University of Szeged, Faculty of Arts, Institute of Education. Her research field involves the development of thinking skills, content-based improvement of thinking skills, mainly focuses on the improvement of systematization skill among kindergarten and school-aged children.

She also gives lectures on the above mentioned topics in accredited postgraduate courses.

Ugrai, Janos. Graduate studies, University of Miskolc, History, 2005. Promotion, Institute of Educational Studies, University of Debrecen, 2010 Habilitation, University of Debrecen, Senior lecturer, University of Miskolc. Research areas: Hungarian and Central European cultural, church and social history in the 18-19th century.