

tanulmány

- Korom Erzsébet – Nagy Lászlóné**
Természettudományos ismeretek
megértését segítő program az
5–6. évfolyamon 3
- Husz Mária**
AFUE projekt: a nevelőszülő
szakképesítés megújítása francia
modell átültetésével három
kelet-közép-európai országban 17
- Tóth Edit**
Pedagógusok nézetei az osztályozásról
és a szóveges értékelésről 34
- Rajki Zoltán**
A Magyarországi Szabadegyházak
Szövetsége 1950–1956 között 46
- Gottlieb Éva – Huszti Judit
– Tóth Ildikó**
A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs
Központ kutatási beszámolója a
fogyatékkal élő nyelvvizsgázók
esélyegyenlőségének biztosításáról a
Magyarországon akkreditált
nyelvvizsgaközpontokban 55

szemle

- Sebestyén József**
A bolognai képzési rendszer
felsőoktatás-terminológiai hatásai 71
- Hódi Ágnes – Tóth Edit**
Az amerikai pedagógiai kutatás
múltja és jelene 83
- Frank Andrea**
Igazolt hiányzás? 95

kritika

- Takács Géza**
Underground pedagógia 3. 108
Hanczár Gergely és Blénessy Gabriella (2010):
Oktatástechnika
Hanczár Gergely (2010): Innen nézve

Természettudományos ismeretek megértését segítő program az 5–6. évfolyamon

Az 1980-as évektől kezdve kitüntetett figyelmet kap a tanulás konstruktivista felfogására alapozva a fogalmi fejlődést és váltást elősegítő tanítás kutatása, különösen a természettudományok területén. Kutatásunk célja, hogy az ismeretelsajátítás folyamatára vonatkozó nemzetközi és hazai kutatások eredményeiből kiindulva olyan oktatási programot fejlesszünk ki, amely segíti a tantárgyi ismeretek mélyebb megértését, a természettudományos alapfogalmak fejlődését, a szakirodalomból már ismert kritikus témák, tudományos fogalmak tanulását, a tévképzetek kialakulásának megelőzését, a meglévő tévképzetek feloldását.

Bevezetés

Az iskolai tudás minőségével, alkalmazhatóságával, az oktatás hatékonyságával foglalkozó kutatások hangsúlyozzák a megértett, jól szervezett, könnyen előhívható, alkalmazható ismeretek fontosságát. A tudományos megismerésről, a tudomány működéséről való tudás alapvető elemét képezi a természettudományos műveltségnek (B. Németh, 2008; OECD, 2006), nélküle a természettudományos gondolkodás fejlődése, tartalomba ágyazott fejlesztése sem valósulhat meg (Adey és mtsai, 1995; Nagy L-né, 2006a). Ugyanakkor számos hazai és nemzetközi vizsgálat jelzi, hogy a tanulók többségének gondot okoz az iskolai tananyag megértése, gyakorlati alkalmazása, tudásukban elkülönül a hétköznapi és az iskolai tudás (Korom, 2002). A környezetismeret-, természetismeret- és biológia-tankönyvek elemzésének eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a tankönyvek nem segítik eléggé az értelmes tanulást, a tanulói aktivitást (Nagy L-né, 2006b). A felsorolt problémák megoldását segítheti az ismeretelsajátításra vonatkozó legújabb kutatási eredmények hasznosítása a tananyag, a tanítási módszerek és a taneszközök fejlesztésekor.

Kutatásunk a fogalmiváltás-kutatások tudásterület-specifikus irányzatához kapcsolódva a természetismeret tantárgy tanításának egy teljes, két tanéves periódusát fogja át. Célja egy olyan program kidolgozása és kipróbálása, amely elősegíti a 10–12 éves tanulók élő és élettelen természettel kapcsolatos fogalmainak és azok összefüggéseinek elsajátítását, megalapozza számos, a természettudományok későbbi tanulásában alapvető jelentőségű téma megértését. A fejlesztőprogram a nemzetközi és hazai szakirodalomra valamint saját korábbi kutatási eredményeinkre alapozó módszereket, a fogalmi fejlődést elősegítő oktatási stratégiát alkalmaz; nagy hangsúlyt fektet a tanárok szemléletformálására, a tanulás elősegítésében játszott szerepük értelmezésére. Kidolgozása a tartalomba ágyazott fejlesztő kísérletünk előkészítő szakaszát képezte, melyet megelőzőtt a természetismeret tantárgy tantervi céljainak, feladatainak, az elsajátítandó tananyagának és a taneszközöknek az elemzése. Kipróbálása a 2008/2009-es tanévben zajlott, kísérleti-

kontroll, elő- és utómérés típusú fejlesztőkísérlet keretében, az 5. és 6. évfolyamon. A kísérleti csoport elemszáma mindkét évfolyamon 110 fő, a kontrolleszám az 5. évfolyamon 160 fő, a 6. évfolyamon 150 fő volt. Az elő- és utómérésben tanulói és tanári kérdőív, tudásszintmérő teszt és a fogalmi fejlettséget vizsgáló feladatsor szerepelt, ezen kívül minden témakör előtt diagnosztikus feladatsort és a téma végén témazáró feladatsort oldottak meg a tanulók.

Jelen tanulmány a fejlesztőprogram ismertetésére és annak bemutatására koncentrál, hogy a fogalmi fejlődésre és váltásra vonatkozó kutatási eredmények közül mit és hogyan illesztettünk be az oktatás gyakorlatába. Az ötödik évfolyamos természetismeret tananyag egy témaköréhez kapcsolódva mutatja be annak alapelveit, módszereit, eszközeit, a tanári segédanyag egy részletét (lásd Melléklet).

A program előzményei

A természettudományok értelmes tanulása, az ismeretsajátítás folyamata és a fogalmi váltás segítése napjainkban az egyik legintenzívebben kutatott téma a természettudományos neveléssel foglalkozó kutatók és a kognitív fejlődést vizsgáló pszichológusok körében. Míg a korábbi vizsgálatok elsősorban a tanulói naiv meggyőződések, tévképzetek, alternatív fogalmak feltárására, valamint az egyes tantárgyi területeken megfigyelhető fogalmi váltások leírására koncentráltak (a kutatások áttekintését lásd *Korom, 2005*), az utóbbi évtizedben előtérbe kerültek azok a módszerek, amelyek a természettudományos fogalomrendszer kialakulását, fejlődését segítik elő (*White és Gunstone, 2008*).

A fogalmi váltásra irányuló oktatási módszerek fejlesztésére erőteljes hatást gyakorolt Posner és munkatársai (1982) elmélete annak ellenére, hogy az általuk javasolt módszerről, a kognitív konfliktus révén történő fogalmi cseréről kiderült, hogy korlátozott mértékben képes segíteni a tudományos fogalmak megértését (*Limon, 2001*). A fogalmi fejlődés menetére vonatkozó kognitív pszichológiai kutatások további oktatási módszerek (pl. fogalmi térképek, cáfoló szövegek, laboratóriumi kísérletek, szimulációk, a metafogalmi tudatosság fejlesztése vagy a tanulás társas aspektusainak hangsúlyozása) kipróbálását inspirálták. E módszerek hatékonyságát általában a tananyag kisebb részletén, rövid tanulási periódus alatt tesztelték (kivétel például *Vosniadou és mtsai, 2001*). A hazai szakirodalomban elsősorban módszertani ajánlások születtek a fogalmi fejlődést segítő tanításhoz a fizika, a kémia és a biológia területén (lásd például *Nahalka és mtsai, 2002; Nagy L-né, 2006a; Tóth, 2001*), de fejlesztő kísérletre nem került sor.

A program alapelvei

A program kidolgozásakor az alábbi, a tanulás konstruktivista felfogására és a fogalmi váltás folyamatára vonatkozó, szakirodalmi adatokkal tudományosan igazolt alapelveket (lásd például *Duit és mtsai, 2008; Korom, 2005; Nahalka, 2002*) vettük figyelembe.

A tanulásban a tanuló nem passzív, hanem aktív résztvevő

A konstruktivista tanulásfelfogás a tanuló aktív szerepét hangsúlyozza. A tanuló nem pusztán befogadó, hanem aktívan részt vesz tudásának létrehozásában, a fogalmi rendszer elemeinek gyarapításában és az elemek közötti kapcsolatok kialakításában. Nem lehet „beletölteni” a tananyagot a fejébe, az általa birtokolt tudásrendszert saját maga konstruálja.

A tanulónak az iskolába lépéskor számos elképzelése van a világ jelenségeiről

A tanulónak már a tudományos ismeretek tanulásának megkezdése előtt vannak elképzelései, meggyőződésai, amelyek segítségével értelmezi az őt körülvevő világot. Ezek az elképzelések a tanuló tapasztalataira épülnek, korlátozott érvényűek, és így eltérhetnek az iskolában tanított tudományos nézetektől, ugyanakkor a hétköznapi szituációkban jól működhetnek. Ennek a naiv előzetes tudásnak az elnevezésére a szakirodalomban többféle kifejezést is találhatunk, például alternatív fogalom, naiv meggyőződés, naiv elméleti keret, gyermeki tudomány.

A tanuló előzetes tudása alapvető fontosságú az új ismeretek tanulása során

Az új információkat a tanuló a meglévő ismeretei segítségével értelmezi és sajátítja el. Az előzetes tudás meghatározza a befogadható ismeretek körét, jellegét, a megértés mélységét. Szűrőként működik, amely kizárhatja a vele össze nem egyeztethető új ismereteket, befolyásolhatja a megfigyelések, kísérletek vagy a tanári magyarázat értelmezését.

A tanuló meglévő tudása és az iskolában tanult ismeretek kölcsönhatásának több kimenete lehetséges

Az új ismeretek tanulásának eredménye függ az elsajátítandó ismerettől és a meglévő tudásstruktúra minőségétől. Optimális esetben a meglévő fogalmi rendszer megfelelő alapul szolgál, és az új ismeretet a tanuló beépíti fogalmi rendszerébe. Ha a régi és az új ismeret nem egyeztethető össze, vagy hiányoznak a fogalmi háló kapcsolódási pontjai, akkor a tanuló elutasíthatja, elszigetelten kezelheti (bemagolja, de nem kapcsolja hozzá a fogalmi rendszeréhez) vagy eltorzíthatja az új ismeretet. Ekkor jelentkeznek a megértési

hibákra utaló jelek. Az elszigetelés eredménye az, hogy a tanuló a régi és az új fogalmakat egymástól függetlenül kezeli, az iskolai szituációban az újonnan megtanult tudományos fogalmakat, a hétköznapiiban pedig a régi, a mindennapi tapasztalatokhoz kötődő tudását használja. A régi és az új ismeretek sikertelen összeegyeztetésének eredményeként a tanuló tévképzeteket alakíthat ki. A tévképzetek olyan ismeretek az egyén fogalmi rendszerében, amelyek nem felelnek meg a tudományosan elfogadott nézeteknek. Iskolai kontextusban a tanulók tévképzetei gyakran rejtve maradnak, mert az iskolai feladatok megoldásához a tanult tudományos ismereteket, magyarázatokat használja fel a tanuló.

Értelmes a tanulás, ha a tanult fogalmak nem szigetelődnek el a tanuló memóriájában, hanem szervesen hozzákapcsolódnak a már meglévő fogalmakhoz

A megértés több szinten valósulhat meg, a tanulás különböző szakaszaiban ugyanannak a témának a megértése eltérő mélységű lehet. A megértett ismeretek könnyebben előhívhatók és felhasználhatók, tartósabbak, és lehetővé teszik az ismeretrendszer bővítését, további tudományos fogalmak beépítését.

A megértés több szinten valósulhat meg, a tanulás különböző szakaszaiban ugyanannak a témának a megértése eltérő mélységű lehet. A megértett ismeretek könnyebben előhívhatók és felhasználhatók, tartósabbak, és lehetővé teszik az ismeretrendszer bővítését, további tudományos fogalmak beépítését.

A tévképzetek széles körben elterjedtek korra, nemre, képességre és nemzetiségre való tekintet nélkül

Bizonyos témák esetében ugyanazok a tévképzetek fordulnak elő különböző életkorú, nemű, nemzetiségű tanulóknál. Ez arra utal, hogy a világ megismerésében létezhetnek általánosan megjelenő, működő alapelvek, kognitív mechanizmusok.

A tévképzetek ellenállnak az oktatásnak

Az iskola gyakran nem képes megszüntetni a tévképzeteket, ugyanazok a tévképzetek jelen lehetnek az iskoláztatás végén is. A tanulók kitaróan ragaszkodhatnak elképzeléseikhez, mivel nincsenek tudatában annak, hogy nézeteik eltérnek a tudományostól, hiszen a hétköznapiakban jól alkalmazhatók, és ez a probléma az iskolai kontextusban nem kerül felszínre.

A tévképzetek változatos forrásból származhatnak: hétköznapi tapasztalat, hétköznapi nyelv, szociális környezet, oktatás

Kisiskoláskorban a világ megismerésében még dominál az én- vagy emberközpontúság, a közvetlenül megfigyelhető jelenségekből következtetések levonása az okok és összefüggések alaposabb ismerete nélkül. A tévképzetek megjelenését előidézhetheti az is, hogy ugyanazt a kifejezést más jelentéssel használjuk a hétköznapiakban és a tudományos szaknyelvben, és nem történik meg ennek tisztázása a tanítás során. Ilyen szavak például az erő, munka, energia, anyag, virág. Elősegítheti a tévképzetek kialakulását az is, hogy a gyerekek különböző forrásokból (pl. társak, média, internet) változatos minőségű, tudományosan nem mindig helytálló információkhoz juthatnak, és ezeket még nem tudják kritikusan értékelni. Előfordulhat az is, hogy maga az oktatás vagy az oktatásban használt taneszközök alakítanak ki új tévképzeteket, illetve erősítik a meglévőket.

A tanulók elképzelései gyakran párhuzamba állíthatók a tudomány történetében korábban elfogadott, de mára már meghaladott nézetekkel

Több olyan jelenség van, amellyel kapcsolatban a tanulók elképzelései hasonlítanak a tudománytörténetből ismert nézetekre. Például a hő és a hőmérséklet fogalmakkal kapcsolatban a középkori kalóriaelmélet, az evolúció kapcsán a Lamarck-féle elmélet, az élet fogalmával kapcsolatban az „életerő”-(vis vitalis)-elmélet bukkan fel a tanulók körében. Az ismeretrendszer fejlődési folyamata és egy adott tudományterület fejlődése között is fellelhetők párhuzamok. A hétköznapi elképzelések és a tudományos ismeretek összeegyeztetése fogalmi átrendeződést, fogalmi váltást igényel a tanulóktól, melyet gyakran hasonlítanak egy tudományterületen bekövetkező paradigmaváltáshoz.

Az ismeretek tanulása, a fogalmi rendszer gyarapítása nem kizárólag kumulatív folyamat

A fogalmi fejlődés során nemcsak mennyiségi, hanem minőségi változások is történnek. Önmagában nem igaz az, hogy annál többet tudunk, minél több ismeretet sajátítunk el. A tanulás során gyakran arra is szükség van, hogy minőségi változások történjenek, a fogalmi rendszer átrendeződjön, illetve az értelmezés magasabb szintre (a mindennapi tapasztalatok szintjéről az értelmező, a tudományos eredményeket ismerő alkalmazó szintre) kerüljön.

A fogalmi fejlődés hosszú folyamat, a fogalmi rendszer többszöri átrendeződését igényli

A fogalmi rendszer átrendeződési folyamata nem automatikus. Tudatos, tervezett, a fejlődést folyamatosan nyomon követő tanári munkával lehet elősegíteni, és nélkülözhetetlen hozzá a tanuló motiváltsága, aktivitása, metakognitív tudása.

A tanár és a tanuló szerepe

Az ismeretek megértését elősegítő tanítás során a felsorolt alapelvek alkalmazásából következően átalakul a tanár és a tanuló szerepe. A tanár nem „leadja a tananyagot”, hanem segíti a tanulót abban, hogy gondolkodjon saját tudásáról, megismerje mások nézeteit és a tudomány álláspontját, valamint keresse a kapcsolatot a már meglévő tudása és a tananyagban szereplő új ismeretek között. A tanári szerepváltás szemléletváltást igényel, amelyet elősegíthetünk azzal, ha megmutatjuk a tanárnak, hogyan fordíthatók le a bemutatott alapelvek a tanítási gyakorlatra. Az ismeretek megértését és a fogalmi váltást segítő tanításhoz szükséges legfontosabb pedagógiai ismeretek az alábbiakban foglalhatók össze.

Az ismeretek tanításához szükséges pedagógiai elméleti tudás:

– A természettudományos ismeretrendszer kialakulása évekig tart, a tanárnak fontos tudnia, hogy a folyamatnak melyik részét és hogyan segítheti. Ennek felismeréséhez az ismeretrendszer kialakulásának teljes folyamatát ismernie kell az iskolakezdestől az iskoláztatás végéig.

– A tanulók az iskolán kívül is sokféle forrásból szerezhetnek információkat, az iskolai oktatás nem egyedüli forrása a tudományos ismeretek elsajátításának.

– Minden tanuló sajátos, egyéni tudással rendelkezik a világról, ugyanazt a magyarázatot, tankönyvi szöveget az előzetes tudásától függően más-más módon értelmezheti.

– Az új ismeretet nem sikerül mindenkinek azonnal befogadnia és megértenie, a megértés többféle szinten valósulhat meg, és további tanulás, tapasztalatok révén módosulhat.

– A tanulók előzetes tudásának, tapasztalatainak meghatározó szerepe van az új ismeretek tanulásában.

– Az előzetes tudás és az előfeltétel tudás között különbség van. Az előzetes tudás a tanuló meglévő tudása, ami nem feltétlenül megfelelő vagy elegendő ahhoz, hogy az új ismeretet elsajátítsa, míg az előfeltétel tudás az az ismeretrendszer, amely elengedhetetlenül szükséges egy új fogalom vagy összefüggés megértéséhez.

– A tanulóknak egy adott téma tanulása előtt is lehetnek tévképzeik, illetve a téma tanulása során is kialakulhatnak.

– A korábban tanult tananyagra nem lehet úgy tekinteni, mintha az tökéletesen, a tudományos igényeknek megfelelő módon raktározódna el a tanuló memóriájában; egy-egy fogalomnak, összefüggésnek többször, többféle kontextusban elő kell kerülnie ahhoz, hogy azt a tanuló meg tudja érteni.

– A megtanult ismeretek alkalmazása, transzferálása nem automatikus, az alkalmazást is szükséges tanítani.

– A tanulók nem tudják segítség nélkül felismerni és megérteni, hogy ugyanaz a kifejezés különböző dolgot jelenthet a köznapi és a tudományos nyelvben.

– A tanulók gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy nem vagy rosszul értelmeznek valamit, illetve gyakran nem tudják, mit nem értenek.

– A tanulók akkor törekednek arra, hogy megértsenek egy-egy témát, ha kellően motiváltak, ha látják annak értelmét, hasznát.

A tanár feladata:

- a tanulók előzetes tudásának megismerése, diagnosztizálása, a tanulói meggyőződések, tévképzetek figyelembevételével a tanítás során;
- lehetőség biztosítása arra, hogy a tanulók gondolkodjanak saját tudásukról és megbeszélhessék elképzeléseiket, meggyőződéseiket társaikkal;
- olyan feladatok alkalmazása, amelyek az ismeretek rendszerezésére, az összefüggések felismerésére, valamint a fogalmi rendszer aktív használatára készítik a tanulókat;
- a tanulók ösztönzése arra, hogy megfogalmazzák elképzeléseiket, hipotéziseiket és vizsgálatokkal, kísérletekkel igazolják azokat;
- a tanulói fogalomrendszer változásának nyomon követése.

A tanuló szerepe:

- aktív részese a tanulásnak;
- a feladatok, tevékenységek révén számos esetben kényszerül arra, hogy elgondolkodjon bizonyos jelenségek magyarázatán, megfogalmazza saját elképzeléseit, gondolkodjon saját tudásáról;
- társaival közösen old meg feladatokat, vitat meg problémákat és azok megoldásait;
- megfigyeléseket végez, kísérletezik.

A program tartalma, módszerei

A program kidolgozásakor fontos szempont az volt, hogy olyan anyagot állítsuk össze, amely könnyen beilleszthető a mindennapos tanítási gyakorlatba és elegendő szabadságot biztosít a tanárnak a felhasználás során; illeszkedjen a Nemzeti alaptanterv által meghatározott célokhoz, tartalmakhoz és a forgalomban lévő természetismeret-tankönyvek anyagához.

A tanárok munkáját részletes módszertani segédanyag kidolgozásával segítettük, mely tartalmazza: a témakörök tanításának célját, a kialakítandó fogalmak rendszerét; az egyes témák esetében az elsajátítandó tudást, az előfeltétel-tudást, a téma által előkészített fogalmakat, összefüggéseket; a megértési problémákat, tévképzeteket és azok lehetséges okait; a tananyag megértését segítő és elsajátításának ellenőrzését szolgáló kérdéseket, feladatokat; a témakör ismereteinek rendszerezését megalósító feladatokat. Tanulói segédanyagot is készítettünk az egyéni, illetve csoportos tanulói tevékenységek elvégzéséhez.

A program az ismeretek tanításának hagyományos módszereit a felsoroltakkal egészíti ki.

- A tanulók előismereteinek feltárása, a fogalmi fejlődés nyomon követése diagnosztikus teszt íratásával, fogalmi térkép felvételével vagy spontán beszélgetés kezdeményezésével.

- A tanulói vélemények megismerése, tudatosítása, ütköztetése tanórai beszélgetések, viták, kisebb csoportokban végzett feladatmegoldás vagy kísérletezés révén.

- Kognitív konfliktus keltése, a tanulói és a tudományos nézetek ütköztetése megfigyelések, kísérletek révén. A tanulók először megjósolják egy kísérlet kimenetelét, majd a kísérletet elvégezve szembesülnek előrejelzéseik jóságával. Ha téves volt az előrejelzésük, próbálnak választ keresni a saját elképzelésük és a tudomány által elfogadott magyarázat közötti különbség okára.

- Tudománytörténeti ismeretek, elméletek feldolgozása és összehasonlítása a tanulói elképzelésekkel.

- Az ismeretek tanulását, a fogalmi rendszer kiépülését segítő gondolkodási képességek (rendszerezési képesség, induktív, analógiás és deduktív gondolkodás) műveleteinek gyakorlása az egyes témakörök feladataihoz kapcsolódva.

Tanári segédanyag

A programban kiemelt figyelmet fordítottunk a kísérletben részt vevő tanárok szakmai munkájának segítésére és szemléletük formálására. Ezt a tanári segédanyagban a tanárnak szóló háttérinformációk biztosították. Fontosnak tartottuk, hogy információkkal szolgáljunk az ismeretelsajátítás törvényszerűségeiről, a fogalmi fejlődés folyamatáról, a tananyagban szereplő témák tanulása során előforduló tévképzetekről és azok megelőzésének lehetőségeiről, továbbá bővítsük a tanárok szaktárgyi tudását.

A témakörök feldolgozását a segédanyagban egységes, jól követhető rendszer szerint segítettük. Minden témakör elején található egy vízszintes fagráf formájában elrendezett fogalmi térkép, amely rendszerezi az adott témakör fogalmait. Segítségével a tanár át tudja tekinteni a témakörben kialakítandó fogalmi rendszert és annak lehetséges rendszerezési szempontjait. Látja, hogy melyek azok az alapvető fogalmak, amelyeket bővít, és melyek azok a fogalmak, amelyeket az adott témakörben vezet be. A fogalmi térkép alapján a gyakorló és a rendszerező órákon új szempontokat is adhat a tanulóknak a tananyag feldolgozásához, az összefüggések felismeréséhez.

Minden témakörnél leckékre lebontva szerepelnek a módszertani javaslatok a következő sorrendben:

– Elsajátítandó tudás: a téma legfontosabb fogalmai, tényei, összefüggései.

– Előfeltétel-tudás: a téma fogalmainak elsajátításához szükséges ismeretek; ezeket már korábban tanulták a tanulók, de a tanítás során a tanárnak ellenőriznie kell, hogy valóban ismerik, tudják ezeket a fogalmakat.

– A téma által előkészített fogalmak, összefüggések: minden téma hozzájárul a természetismeret valamely alapfogalmának bővüléséhez, gazdagodásához, illetve konkrét példán keresztül mutat be összefüggéseket. A tudatos tanári munkát segíti, ha a tanár átlátja, az adott lecke példáit hogyan használhatja fel arra, hogy tágabb fogalmakat alakítson ki, vagy általános összefüggést ismertessen fel

– Megértési problémák, tévképzetek: ez a rész tartalmazza a szakirodalom és a tanítási tapasztalatok alapján összegyűjtött tévképzetek, megértési nehézségek és azok okainak leírását; itt említjük meg, ha a tankönyvekben, munkafüzetekben hiányosságot vagy hibát észlelünk.

– Megértést segítő kérdések, feladatok: olyan feladatokat ajánlunk, amelyek segítik a felsorolt megértési problémák leküzdését és a fogalmak rendszerezését.

– A megértést ellenőrző kérdések, feladatok: segítségükkel le lehet mérni, hogy a tanulók megértették-e a problémás részeket, sikerült-e feloldani az azonosított tévképzeteket.

A tanári segédanyagban bejelöltük, melyek azok a feladatok, amelyek a tanulói segédanyagban is szerepelnek (a jelölés: TF = tanulói feladat). A feladatokat a tanulók megoldhatták önállóan, párban, 4–5 fős csoportokban vagy frontálisan. Fontosnak tartottuk felhívni a figyelmet arra, hogy az önálló és a páros, csoportos munkát mindig kövesse a feladat megoldásának közös megbeszélése. Főként a gyakorló és rendszerező órákra ajánlottunk játékos feladatokat. A tanulói feladatok között gyakran szerepelt fogalmi térkép készítése vagy információk táblázatba rendezése. Ezzel a fogalmi kategóriák közötti kapcsolatok megerősítése, a fogalmi rendszer vizuális formában való megjelenítése volt a célunk. A rendszerezési feladatok kivitelezését a tanári segédanyag mellékle-

A program példát mutat arra, hogyan lehet a kognitív tudományok eredményeit, a konstruktivista tanulásfelfogás alapelveit alkalmazni egy természettudományos tantárgy tananyagának feldolgozásában, hozzájárulva ezzel a természettudományos ismeretek eredményesebb elsajátításához.

tében elhelyezett szóképek könnyítették meg. Gyakran okoz gondot, hogy a rendszerezés szempontja elmarad a tankönyvi ábrákon, vagy nem hívják fel a figyelmet a szerzők arra, ha egy csoportosításon belül változik a szempont. A fogalmi térképeknél ezért a szempontokat mindig kiemeltük (téglaalapon szerepeltek).

Tanulói segédanyag

Minden tanuló kapott segédanyagot, amely témakörönként, a tananyag-feldolgozás sorrendjében tartalmazta a megoldandó feladatokat. A segédanyagban üres oldalakat is hagyunk, amelyeket a tanulók szabadon használhattak: készíthettek ide a feladatok megoldásához kapcsolódó jegyzeteket. A tanulói segédanyag teljes egészében részét képezte a tanári segédanyagoknak, amelyben a megoldások is szerepeltek.

Összegzés

Tanulmányunkban az 5–6. évfolyamos természetismeret tantárgyhoz készített, a tananyag alapvető fogalmainak és összefüggéseinek megértését segítő programunkat mutatunk be. Részleteztük a program előzményeit, célját, alapelveit, tartalmát, szerkezeti felépítését, módszereit. A mellékletben elhelyezett programrészlet egy tananyagegységhez kapcsolódóan mutatja meg, hogyan épült fel a tanárok, illetve a tanulók számára készített segédanyag, milyen módon irányították ezek az anyagok a tanár, illetve a tanulók munkáját, milyen feladatokat, tevékenységeket kínáltak a tanulók számára. A program kísérleti és kontrollcsoportos, elő- és utómérés típusú fejlesztőkísérletben történt kipróbálásának eredményeit már részben ismertettük (*Nagy L-né és Korom, 2011; Korom és Nagy L-né, 2012*), illetve további tanulmányokban számolunk be azokról.

A program példát mutat arra, hogyan lehet a kognitív tudományok eredményeit, a konstruktivista tanulásfelfogás alapelveit alkalmazni egy természettudományos tantárgy tananyagának feldolgozásában, hozzájárulva ezzel a természettudományos ismeretek eredményesebb elsajátításához.

Melléklet

Részlet a tanári segédanyagból

A hőmérséklet és mérése

A téma által kialakítandó fogalmi rendszer

Hő

– energia jellegű mennyiség

- sajátos energiaközlési forma
- annak az energiacserének a mértéke, amely két test között impulzusátadás (munkavégzés) nélkül jön létre
- mértékegysége a joule (J)

HŐMÉRSÉKLET

– jelentése

- az anyagok egyik fizikai jellemzője, állapothatározó
- az anyagot felépítő részecskék átlagos mozgási energiájával kapcsolatos mennyiség
- az intenzív mennyiségek közé tartozik, nem additív, két test között termikus kölcsönhatásban kiegyenlítődésre törekszik

– mérése

- hőmérő
- típusai (pl. folyadékos, maximum-minimum, bimetal)
- részei (folyadék tartály, üvegcső, folyadék, skála)

– **mértékegysége**

- Celsius-fok (Celsius-skála)
- Kelvin (Kelvin-skála)
- Fahrenheit-fok (Fahrenheit-skála)

Elsajátítandó tudás

a hőmérséklet fogalma; a hőmérséklet mérésének eszköze, módja; a hőmérséklet mértékegysége, a Celsius-skála; a hőmérséklet változásának mérése; az eredmények grafikus ábrázolása

Előfeltétel-tudás

a becslés, mérés, mértékegység fogalmak ismerete; a testek érzékelhető és mérhető tulajdonságai

A téma által előkészített fogalmak, összefüggések

a hőmérséklet a testek egyik fizikai jellemzője; a hőmérséklet intenzív mennyiség (nem additív, két test között kiegyenlítődésre törekszik); a testek hőmérséklete és részecskéik mozgási energiája között kapcsolat van

Megértési problémák, tévképzetek

A köznapi nyelvben a **hőérzettel** kapcsolatban számos kifejezést használunk: hideg, meleg, langyos, forró, fagyos, jeges, jéghideg, hűvös, kellemes (pl. az időjárás), metsző (az északi szél) stb. Ezek a szavak **valaminek a becslésére** utalnak. Ezt a valamit a köznapi nyelv a „**melegség**” szóval jelöli, amely utalhat a **hőmérsékletre** vagy a **hőre** is, tehát **differenciálatlan** fogalom. Ez a differenciálatlan fogalmunk, valamint a melegről kialakult tagolatlan képzetünk a köznapi életben nem fejlődik tovább, mivel a szövegkörnyezet alapján tudjuk azt, hogy éppen mire gondol, aki a hőérzettel kapcsolatos valamelyik kifejezést használja. Amikor egy ruhadarabra azt mondjuk, hogy meleg, akkor nem arra gondolunk, hogy magas a hőmérséklete, hanem arra, hogy jó hőszigetelő. Amikor azt mondjuk, hogy valami elég meleg, akkor gondolhatunk arra, hogy magas hőmérsékletű (pl. a tea vagy a víz, amelyben tusolunk), de gondolhatunk arra is, hogy elég meleget ad (pl. a fűtőtést), és ebben az esetben a meleg kifejezés nem hőmérsékletet, hanem hőt jelent. Amikor azt a mondjuk, hogy a levegő gyorsabban melegszik fel, mint a Balaton vize, akkor a hőkapacitásra gondolunk. A tanulók is ezt a differenciálatlan melegség vagy hőállapot fogalmat hordozzák. Erről meggyőződhetünk a témakör elején megíratott diagnosztikus feladatsor révén.

A hőjelenségek megértéséhez, tudományos magyarázatához azonban tovább kell lépünk, a „melegség” fogalmát külön kell választanunk a hő és a hőmérséklet fogalmakra. A hőtani fogalmak jelentős része a fizika tudományának történetében is a tapasztalati fogalmakból fejlődött ki. A hő és a hőmérséklet fogalmának különválása a fizika történetében több évszázadig tartott. A tanulói elképzelések számos esetben mutatnak hasonlóságot a tudománytörténetben megtalálható elképzelésekkel.

Mivel nem kellően differenciált a hőjelenségekkel kapcsolatos fogalomrendszerünk, a **hőmérséklet fogalmát használhatjuk más fogalom helyett** is. Például, ha azt mondjuk, hogy „Az azonos hőmérsékletű víz és levegő közül a vizet hidegebbnek érezzük, mivel a vízben nagyobb a testünk hővesztése”, nem a hőmérsékletet, hanem a hőhatást érzékeljük, de mégis hőmérsékletet mondunk. Hibás az a meghatározás, hogy „a hőmérséklet az, amit a hőmérővel mérünk”, mert ez a két fogalom egymásra utal, nem tudjuk egyikkel a másikat értelmezni. A hétköznapi szóhasználat pontatlan a lázmérő elnevezésénél: a lázmérő nem a lázat, hanem a test hőmérsékletét méri.

A köznapi nyelvhasználat erősíti azt a meggyőződést a tanulóknál, hogy a hő anyagszerű, amely vándorol egyik helyről a másikra, átadódik egyik testből a másikba. Gyakran mondunk hasonló mondatokat a mindennapokban, hogy „Csukd be az ajtót, mert bejön a hideg!” vagy „Milyen jólesett ez a forró tea, szinte érzem, hogy szétáramlott a testemben a meleg!”, illetve „Hőemelkedésem van.”. Túlzott általánosítás, hogy melegítés hatására minden esetben növekszik a testek hőmérséklete. A halmazállapot-változásoknál a jég olvadásának vizsgálata során meg tudjuk majd beszélni, hogy ez a kijelentés miért nem igaz.

A megértést segítő kérdések, feladatok

Hőmérséklet vagy valami más?

Mielőtt a hőmérséklet mérésére rátérnénk, tisztázzuk a hőmérséklet fogalmát, különböztessük azt meg más hőtani fogalmaktól. A tanulók 4–5 fős csoportokban vitassák meg a következő kérdéseket, majd frontálisan beszéljük meg mindegyiket.

Magyarázzátok meg, hogy mit értünk az egyes esetekben a „melegséget” kifejező, vastag betűvel szedett szavak alatt! Húzzátok alá azokat a mondatokat, amelyekben valamely tárgy vagy dolog hőmérsékletéről van szó! (TF 1.)

A télikabát **meleg** ruhadarab. (A télikabát jó hőszigetelő, „nem engedi ki” a testünk melegét.)

Éva a kávét **forró**n issza. (A kávé magas hőmérsékletű.)

Jó meleget ad a hősugárzó. (A hősugárzás jelenségéről van szó.)

Ma **enyhe** az idő. (A levegő hőmérsékletére utalunk.)

A folyó vize lassan **melegsik fel**. (A víz hőkapacitásáról van szó.)

Lázam van. (A testhőmérsékletem magasabb, mint 38°C.)

Beszéljük meg, hogy a **hőmérséklet a dolgok, tárgyak** (a korábbi példákban a kávé, a levegő és az emberi test) **hőállapotát** mutatja, az anyagok egyik fizikai jellemzője, állapotukat közvetlenül mérhető formában jelzi. Intenzív mennyiség, értéke nem függ a rendszer mennyiségétől, mindegy, hogy egy pohár vagy egy kancsó víz hőmérsékletét mérjük meg, ugyanazt az értéket kapjuk, ha mindkettő ugyanolyan állapotban (nyomáson, hőmérsékleten) van. Két különböző hőmérsékletű test kölcsönhatása során a hőmérsékletük nem összeadódik, hanem kiegyenlítődik (a hőmérséklet mérése során erre majd végünk kísérletet).

Mi a hő?

Vizsgáljuk meg, hogy a tanulóknak milyen elképzeléseik vannak a hőről! Alkossunk 4–5 fős csoportokat, és vitassák meg a tanulók a következő jelenségeket: (TF 2.)

Egy szobahőmérsékletű bögrébe meleg teát öntünk. Rövid idő múlva a bögre hőmérséklete magasabb lesz. Miért?

A hűtőszekrénybe betett szobahőmérsékletű élelmiszer lehül. Miért?

Ha összedörzsöljük a két tenyerünket, felmelegszenek. Miért?

Gyűjtjük össze, és írjuk fel a táblára az egyes csoportok magyarázatait, de ne értékeljük azokat, hanem kérjük meg a tanulókat, hogy olvassák el a tanulói segédanyagban található meghatározásokat, és válasszák ki, hogy melyikkel értenek egyet.

Olvassátok el a hővel kapcsolatos magyarázatokat! Gondoljátok át, hogy melyik az, amelyik hasonlít az előző feladatban adott magyarázataitokhoz! Vitassátok meg a kisebb csoporton belül, majd az osztályal közösen, hogy melyik meghatározást fogadjátok el! (TF 3.)

A) Minden test tartalmaz valamennyi hőt. Minél több hő van egy testben, annál magasabb a hőmérséklete. A hő olyan, mintha súlytalan, láthatatlan anyag lenne, amely képes átmenni egyik anyagtól a másikba. Ha két különböző hőmérsékletű test érintkezik egymással, akkor a hőanyag a magasabb hőmérsékletű testből az alacsonyabb hőmérsékletű testbe áramlik, és a folyamat addig tart, amíg a két test hőmérséklete azonos nem lesz.

B) A hő az anyagok részecskéinek mozgása révén jön létre a testekben. Ha egy anyagot melegítünk, akkor a részecskéi gyorsabban mozognak (növekszik az anyag termikus energiája), amit az anyag hőmérsékletének emelkedése jelez. Ha két különböző hőmérsékletű test érintkezik egymással, akkor a magasabb hőmérsékletű test hőt ad le (csökken a termikus energiája), az alacsonyabb hőmérsékletű test hőt vesz fel (nő a termikus energiája).

Miután megismertük az egyes csoportok véleményét, mondjuk el, hogy a két meghatározás a fizika tudományának különböző történeti korszakából való. Az első elképzelést, a **hőanyag-elméletet Joseph Black** dolgozta ki az **1760-as években**. Ez az elmélet sokáig, az 1800-as évek közepéig volt elfogadott. A hőanyagot (caloricum) úgy képzeltek el, mint egy rugalmas folyadékot, ezért hő-folyadéknak vagy flogisztonnak is nevezték. Ezzel az elmélettel azonban nem lehet meghatározni a sűrűlódás révén keletkezett hőt (összedörzsöljük a tenyerünket) és azt sem, hogy az olvadó jégnek annak ellenére, hogy hőt von el a környezetétől, nem emelkedik a hőmérséklete (a halmazállapot-változásoknál majd végezzük el ezt a kísérletet). Kérjük meg a tanulókat, hogy írják oda az elmélet nevét, kidolgozójának nevét és az évszámot az A jelű meghatározás elé.

A hő pontosabb értelmezését az tette lehetővé, hogy a tudósok kezdték megismerni az anyagok szerkezetét, rájöttek, hogy az anyagokat részecskék építik fel, és az anyagok részecskéi mozognak, rezegnek. A részecskék mozgásából származó energia a termikus energia, a két test közötti közvetlen energiaátadást jellemezzük a hővel. Kérjük meg a tanulókat, hogy a B jelű meghatározás fölé írják oda, hogy ez a jelenleg elfogadott tudományos nézet.

Az energia fogalmával csak később, a hetedik évfolyamon ismerkednek meg a tanulók. A fizikatanulásnak ebben a szakaszában azt tudjuk tisztázni, hogy bár gyakran használunk a tudományos megfogalmazásban is olyan kifejezéseket, amelyek azt sugallják, hogy a hőt anyagszerűnek képzelhetjük el (pl. a testek hőt adnak le, vagy vesznek fel; a hő átadódik; a melegebb hőmérsékletű hely felől a hidegebb felé áramlik, vagy a hő tárolódik), **de ez nem jelenti azt, hogy a hő valamilyen anyag lenne. A hő nem az anyag jellemzője, nem egy energiatípus (tehát hibás a hőenergia kifejezés), hanem energia jellegű mennyiség, sajátos energiaközlelési forma.**

A **hő** az energiaváltozás egyik formája. A két test között közvetlenül (munkavégzés, impulzusátadás nélkül) történő energiaátadást jellemzünk vele. Jele: Q (a quantum latin szóból; kvantum=mennyi), mértékegysége joule (J). Egy m tömegű test hőmérsékletének ΔT -vel történő megváltozásakor $Q=c \cdot m \cdot \Delta T$ hőt vesz fel vagy ad le. Ahol c =az anyag fajhője, T = a hőmérséklet kelvinben.

Számos tankönyv használja a hőmennyiség kifejezést, amely szintén a hő anyagszerűségét sugallja. A pontos fogalomkialakítás érdekében célszerűbb a **hőmennyiség helyett a hő kifejezést használni.**

A hőérzékelésünk szubjektív és relatív

Beszéljük meg, hogy **a mindennapokban a különböző dolgok, tárgyak** (a fizika ezeket testeknek nevezi) **hőmérsékletét tapintással** tudjuk érzékelni. A hőmérsékletet ilyen módon pontosan nem tudjuk meghatározni, csak **becsüljük**. A becslés úgy történik, hogy a tapasztalataink alapján kialakítunk a *melegről, a hidegről, a langyosról* stb. képzetet, amit a memóriánkban tárolunk, és ehhez hasonlítjuk az aktuális tapasztalatot. A becslés eredményét különböző kifejezésekkel (pl. langyos, kellemes, forró, jéghideg stb.) adjuk meg.

A **hőmérséklet becslése szubjektív**, egyenként más és más, **az emberek hőérzete különböző**. Kérdezzük meg, hogy ma reggel ki hány réteg ruhát vett fel. Ki milyennek érezte a levegő hőmérsékletét? Kiderül, hogy vannak fázós és kevésbé fázós gyerekek, felnőttek.

A **hőérzékelésünk relatív**, mivel az újabb tapasztalatot az előzőhöz viszonyítjuk. Végezzék el a tanulók a következő kísérletet: az egyik kezüket hideg, a másik kezüket meleg vízbe mártják, majd mindkettőt langyosba.

Becslés – mérés

Beszéljük meg, hogy mi a különbség a becslés és a mérés között a következő példa alapján. Az óra előtt készítsünk be a terembe hőmérőt, majd az óra során kérdezzük meg a tanulókat, mit gondolnak, hány fok van most a teremben?

Írjuk fel a táblára a tanulók által mondott hőmérsékleti értékeket, majd olvassuk le a hőmérőről a pontos értéket. Hasonlítsuk össze a becslések és a mérés eredményét.

Most már tudjuk, hogy a tanteremben $x^{\circ}\text{C}$ van. Milyen hőmérsékletűek a tanteremben lévő tárgyak? (A tárgyak hőmérséklete is ugyanennyi).

Érintsetek meg a tanteremben lévő különböző tárgyakat (pl. asztal, kilincs, könyv, üvegpohár stb.)! Ugyanolyannak érzitek a hőmérsékletüket?

(Nem, a fémtárgyakat hidegebbnek érezzük, mint a fából, papírból vagy textiltől készült tárgyakat.)

Mit gondoltok, miért?

(Amikor a tárgyakhoz érünk, nem a hőmérsékletüket érzékeljük, hanem azt, hogy milyen mértékben vezetik el a hőt a kezünkől. Minél jobban vezeti a hőt egy anyag, annál hidegebbnek érezzük.)

A **mérés** olyan tevékenység, amellyel meghatározzuk, hogy a **mérendő mennyiségben hányszor van meg az egységnyi mennyiség**. A mérést **mérőeszközzel** végezzük. A hőmérséklet mérésére a **hőmérőt** használjuk.

A hőmérő

Beszéljük meg, hogy **ha egy tárgy hőmérséklete változik, akkor több más tulajdonsága is megváltozik**. Például, ha a napon hagyjuk a csokit, megolvad (szilárdból folyékony halmazállapotú lesz). Az ún. termokolor festékek színe alacsonyabb, illetve magasabb hőmérsékleten más. Ha egy vízzel telt üveget a fagyaszűzbe rakunk, az üveg széttrörik, mert a víz megfagy, a jég nagyobb térfogatú lesz, mint a folyékony víz volt, és szétfeszíti az üveget. A hőmérő készítésénél azt a jelenséget használják ki, hogy a hőmérséklet-változás hatására megváltozik a különböző anyagok (folyadékok, fémek, gázok) térfogata, vezetőképessége.

Az első hőmérő megalkotását Galileinek tulajdonítják, aki 1592-ben a melegeledést és a lehülést a levegő hőtágulása révén jelezte, de ennek a hőmérőnek még nem volt skálája. A jelentősége viszont

hatalmas volt, hiszen így sikerült szétválasztani a hőmérséklet és a hő fogalmát, valamint lehetővé vált, hogy a hőmérséklet becslését felváltsa a mérés. Az első folyadékhőmérőt 1631-ben T. Rey, francia orvos készítette.

A hőmérséklet **jele** a T (temperatura) illetve a Celsius-skála esetén t , **mértékegysége** a fok. Többféle mértékegysége létezik, mindegyiket a meghatározásukat végző tudósról nevezték el.

Skála	Bevezetője	Jelentése	Mértékegysége
Celsius	Anders Celsius	<i>Két alappontja:</i> az olvadó jég és a forrásban lévő víz hőmérséklete <i>Egysége:</i> az alappontok távolságának 1/100-ad része, 1 rész 1°C	°C (Celsius-fok)
Kelvin	William Thomson Kelvin	<i>Nulla pontja:</i> az abszolút nulla fok, a természetben a legalacsonyabb hőmérséklet (-273,16K) <i>Egysége:</i> ugyanakkora, mint a Celsius-skála egy foka	K (Kelvin)
Fahrenheit	Gabriel Daniel Fahrenheit	<i>Két alappontja:</i> a legjobban lehűlő sóoldat és az emberi test hőmérséklete <i>Egysége:</i> az alappontok távolságának 1/96-od része	°F (Fahrenheit-fok)

A Celsius-skálát Európában, a Fahrenheit-skálát az USA-ban használják. A két skála közötti átszámítás: pl. $20^{\circ}\text{C} = (20 \cdot 9) / 5 + 32 = 68^{\circ}\text{F}$ $x^{\circ}\text{C} = (x \cdot 9) / 5 + 32^{\circ}\text{F}$

A Celsius-skála és a Kelvin-skála közötti átszámítás:

$$0^{\circ}\text{C} = 273,16\text{K} \quad 100^{\circ}\text{C} = 100 + 273,16 = 373,16\text{K} \quad T(\text{K}) = t(^{\circ}\text{C}) + 273,16$$

A tankönyvekben gyakran a régi, a kereskedelmi forgalomból kivont higanyos lázmérőről található kép. Beszéljük meg, hogy miért veszélyes ez a lázmérő. (Ha összetörik, kiszabadul a higany, amely mérgező fém). Napjainkban számkijelzésű (digitális) lázmérőket lehet kapni. Ezek nem hőtágulás révén mérnek, hanem a hőmérséklet-változásra bekövetkezett elektromos változások alapján. Léteznek folyadékkristály-bevonatos műanyag fóliából készült lázmérők is, amelyek színváltozással jelzik a hőmérséklet-változást.

A hőmérséklet és a hő fogalmának értelmezése

A tankönyvben és a munkafüzetben szereplő kísérletek (a főzőpohárban lévő vizet melegítjük, és mérjük a víz hőmérsékletét) arra is lehetőséget teremtenek, hogy érzékeltessük a hő és a hőmérséklet fogalmak közötti különbséget. Beszéljük meg, hogy ebben az esetben (termikus) kölcsönhatás lép fel a hőforrás (a borszeszegő lángja) és a víz között. A láng felmelegíti a vizet, vagyis hőt ad át a víznek (magnöveli a víz részecskéinek energiáját), a víz részecskéi gyorsabban mozognak, lökdösődnek, sűrűlőnek, megnő a termikus energiájuk, ami abban nyilvánul meg, hogy a víz hőmérséklete magasabb lesz. A láng és a víz közötti energiaátadás mértékét nevezzük hőnek.

Főzőpohárban vizet melegítünk borszeszegővel. A melegítés során azt tapasztaljuk, hogy a víz hőmérséklete emelkedik. Mi történt a folyamat során? Egészítsd ki a mondatokat! (TF 4.)

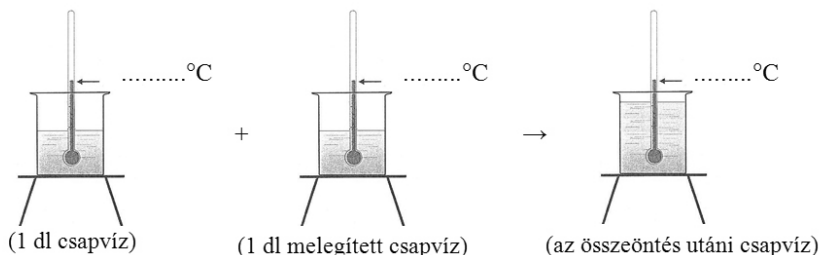
A borszeszegő lángja és a víz között kölcsönhatás jött létre. A láng megnövelte a víz részecskéinek energiáját, a víz részecskéinek mozgása élénkebb lett, megnőtt a víz termikus energiája, amit a víz hőmérsékletének emelkedése jelez. A folyamatban a láng és a víz közötti energiaátadást hőnek nevezzük.

A hőmérséklet nem additív tulajdonság

A hőmérséklet mérésének gyakorlása során végezzük el a következő kísérletet is, amellyel szemléltethetjük, hogy két különböző hőmérsékletű test termikus kölcsönhatásakor a közös hőmérséklet nem a két test hőmérsékletének összege lesz. A hőmérséklet intenzív, nem összeadódó mennyiség, szemben az energiával, amely extenzív vagy összeadódó mennyiség.

Egy főzőpohárba öntsünk 1dl csapvizet, és mérjük meg a hőmérsékletét. Egy másik főzőpohárba is töltsünk 1dl vizet, melegítsük fel kissé, majd mérjük meg a hőmérsékletét. Öntsük össze a két pohárban lévő vizet, és kérjük meg a tanulókat, hogy becsüljék meg, mennyi lesz a víz hőmérséklete az összeöntés után. A becsült értékeket írjuk fel a táblára, majd mérjük meg a víz hőmérsékletét, és azt is írjuk fel a táblára. (TF 5.)

Beszéljük meg, hogy mi lehet az oka annak, ha a tanulók által becsült hőmérséklet nem egyezik meg a mért hőmérséklettel. Magyarázzuk el itt is a termikus kölcsönhatás lényegét: a melegebb víz hőt ad át a hidegebb víznek, a folyamat addig tart, amíg a hőmérséklet-különbség ki nem egyenlítődik.



A megértést ellenőrző kérdések, feladatok

Alkossatok igaz (a tudomány által is elfogadott) állításokat a következő kifejezések felhasználásával: hőmérséklet, hőmérő, hő, hőmérsékleti skála, Celsius-skála, Celsius-fok, becslés, mérés, bögre, forró tea! (TF 6.)

Például:

A testek hőállapotát a hőmérséklettel jellemezzük.

A testek hőmérsékletét hőmérővel mérjük.

Többféle hőmérsékleti skálát ismerünk.

Európában a Celsius-skála terjedt el.

A hőmérséklet egyik mértékegysége a Celsius-fok.

Becsléssel nem tudjuk pontosan meghatározni a testek hőmérsékletét.

Méréssel pontosan meg tudjuk határozni a testek hőmérsékletét.

A hő nem anyag.

A hő és a hőmérséklet kifejezéseket a mindennapi nyelvben nem mindig különböztetjük meg.

A hő két test között közvetlenül történő energiaátadás.

A forró tea hőt ad át a bögrének.

Igaz vagy hamis? Indokold meg a válaszodat! (TF 7.)

A lázmérővel lázat mérünk.

(Hamis, mert nem lázat mérünk, hanem a testünk hőmérsékletét.)

A melegebb teában a cukor gyorsabban feloldódik, mint a hidegben.

(Igaz, mert a melegebb teában a részecskék gyorsabban mozognak, jobban lökdösik a cukor részecskéit, a cukor részecskéi hamarabb el tudnak keveredni a víz részecskéivel.)

Ha összedörzsöljük a két tenyerünket, azért lesz melegebb a tenyerünk, mert az egyik tenyerünkől hő adódik át a másikba.

(Hamis, mert a tenyerünk attól melegszik fel, hogy a dörzsölés, súrlódás hatására hő keletkezik.)

A hideg és a meleg levegő két különböző anyag.

(Hamis, összetételükben nem különböznek, csak néhány más jellemzőjükben, pl. hőmérséklet, sűrűség.)

Felhasznált irodalom

Fényes Imre (1980): *A fizika eredete. Az egzakt fogalmi gondolkodás kialakulása*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Radnóti Katalin és Nahalka István (2002, szerk.): *A fizikatanítás pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Irodalom

- Adey, P., Shayer, M. és Yates, C. (1995): *Thinking Science: The curriculum materials of the CASE project*. 2. kiadás. Thomas Nelson and Sons Ltd., London.
- B. Németh Mária (2008): A természettudományos műveltség fogalma és értelmezései. *Iskolakultúra*, **18**. 7–8. sz. 3–19.
- Duit, R., Treagust, D. F. és Widodo, A. (2008): Teaching Science for Conceptual Change: Theory and Practice. In: Vosniadou, S. (szerk.): *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Routledge, New York – London. 629–646.
- Korom Erzsébet (2002): Az iskolai és a hétköznapi tudás ellentmondásai: a természettudományos tévképzetek. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 149–176.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Korom Erzsébet és Nagy Lászlóné (2012): A kémiai fogalmak megértését segítő oktatási módszerek alkalmazásának tapasztalatai a természetismeret tantárgy tanításában. *A Kémia Tanítása*, **20**. 1. sz. (megjelenés alatt)
- Limon, M. (2001): On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11. sz. 357–380.
- Nagy Lászlóné (2006a): *Az analógiás gondolkodás fejlesztése*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Nagy Lászlóné (2006b): *Elemző tanulmányok a tankönyvértékelés szempontrendszerének és módszerének korszerűsítéséhez: Környezetismeret-, természetismeret- és biológia*. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvutatasok/tankonyvutatas_kornyezismeret_060303.pdf
- Nagy Lászlóné és Korom Erzsébet (2011): A biológiai fogalmak megértését segítő oktatási módszerek alkalmazásának tapasztalatai a természetismeret tárgy tanításában. *A Biológia Tanítása*, **19**. 4. sz. 3–15.
- Nahalka István (2002): A fizikatanítás konstruktivista alapjai. In: Radnóti Katalin és Nahalka István (szerk.): *A fizikatanítás pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 128–158.
- Nahalka István, Radnóti Katalin és Wagner Éva (2002): A fizika tanítása során előkerülő főbb témakörök feldolgozási lehetőségei. In: Radnóti Katalin és Nahalka István (szerk.): *A fizikatanítás pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 263–321.
- OECD (2006): *Assessing scientific, reading and mathematical literacy. A framework for PISA 2006*. OECD, Paris.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. és Gertzog, W. A. (1982): Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66. sz. 211–227.
- Tóth Zoltán (2001): A kémiai fogalmak tanításának tartalmi és módszertani kérdései. *A Kémia Tanítása*, **9**. 2. sz. 3–6.
- Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A. és Papademetriou, E. (2001): Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 11. sz. 381–419.
- White, R. T. és Gunstone, R. F. (2008): The conceptual change approach and the teaching of science. In: Vosniadou, S. (szerk.): *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Routledge, New York – London. 619–628.
- A kutatást a T 048883 számú OTKA pályázat, az SZTE Oktatáseméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport támogatta.*

AFUE projekt: a nevelőszülő szakképesítés megújítása francia modell átültetésével három kelet-közép-európai országban

2009 decemberétől 2011 végéig zajlott az Európai Unió Oktatásügyi és Kulturális Igazgatósága Egész életen át tartó oktatás és képzés – Leonardo da Vinci programja keretében az „AFUE” innováció-transzfer projekt (1), amely három kelet-közép-európai országban alkalmazza a francia nevelőszülői szakképesítést. A közös európai képzési tér és a kompatibilis, egységes képesítések kialakításának követelménye szembesül a régi és újabb tagországok eltérő szakképzési és gyermekvédelmi filozófiájával, jogszabályozásával és intézményrendszerével.

A magyar és az európai szociális ágazat és a szakképzési rendszerek megújulása szempontjából is jelentős az a nemzetközi projekt, amely a Leonardo program keretében célul tűzte a nevelőszülők szakképzésének átalakítását. Az egész életen át tartó tanulás módjának és lehetőségeinek kimunkálása folyamán az oktatási és szakképzési szakpolitikákhoz hangolódás egyik célravezető, operatív módszere az ágazati munkacsoportok nemzetközi projektmunkája.

Az Egyesült Nemzetek gyermekek jogairól szóló egyezménye a gyermekvédelem alapszövegeként elismeri, hogy a gyermekeknek joguk van a saját családjukban való életre. A gyermekek intézetben való gondozása, nevelése csak legvégső megoldásként merülhet fel.

Az Európa Tanács 2003. március 5-i, parlamenti ülésén (2), a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek sorsának javítása érdekében az országokat felkérte az intézeti rendszer csökkentését és a gyermekek családi környezetének helyreállítását célzó tevékeny politika kialakítására. Másrészt felhívta a figyelmet a gyakorló nevelőszülők képzettségi szintjének folyamatos javítására, amennyiben szükséges, külföldi partnerek segítségével.

Kelet-Közép-Európa az utóbbi 20 évben jelentős politikai, gazdasági és társadalmi változásokon ment keresztül, melyek alapján változtatták meg a népesség jövedelem-eloszlását. Bulgáriában intézményesítették az elhagyott gyermekek elhelyezési gyakorlatát, a szakképzettek száma jóval alulmarad a gyermekek különleges szükségleteinek kielégítésére elegendőnél. Szükségessé vált a gondozásba vételre vonatkozó alternatív megoldások bevezetése, S.O.S. Gyermekfalvak, napközi otthonok létrehozásával. Romániában a születések számának a '60-as években bekövetkező jelentős visszaesése után a kormány a születések számát növelő politikát vezetett be, lehetővé téve a családok számára a gyermek intézetben való elhelyezését állami költségen. (3) Magyarországon a 33761010000000 azonosító számú, 'hivatásos nevelőszülő' megnevezésű kompetencia-alapú nemzeti szakképesítés szakmai követelménymoduljait a 15/2008 (VIII.13) sz. SZMM rendelet szabályozza.

Franciaországban a nevelőszülő állami szakképzés új jogi státusszal ruházta fel a nevelőszülőket, javít a gondozásba vétel minőségén, bővíti a képzés megszerzésének lehetőségét, valamint a kötelező képzés tananyagát, és biztonságossá teszi e szakemberek státuszát. A törvény, amely teljes egészében 2007. január 1-jén lépett hatályba, lehetővé teszi szakképzettség megszerzését azon nevelőszülők számára, akik a szociális és családi ellátás törvénykönyvének L. 421.15 cikkében szereplő, kötelező alapképzést elvégezték. A Franciaországban dolgozó 46 800 hivatásos nevelőszülő közel 65 000 gyermeket fogad (átlagban 1,7 gyermek minden befogadó családnál), 10-ből 9-et bírósági döntés következtében. Az állami nevelőszülő bizonyítvány igazolja a szükséges kompetenciákat kiskorúak vagy fiatal felnőttek saját otthonában, saját családi közösségében való állandó befogadásához, a gyermeknek nyújtott szociális és nevelési szakellátás keretében. Az állami nevelőszülő képzés megszerzésére felkészítő képzés – az európai képzési keretrendszernek megfelelő módon – szakmai referenciagyűjteményre, feladatprofilra épül (amely magába foglalja a szakma meghatározását, a tevékenységek értelmezését, valamint a kompetenciákra vonatkozó referenciagyűjteményt, tulajdonságprofil), s szabályozza a kompetenciák megszerzését igazoló szakképzés rendszerét. Ennek a szakképzésnek az adaptálása az AFUE projekt célja.

Az Európai Képzési Keretrendszer és a Nemzeti Képzési Keretrendszerek kidolgozása Európában

A nevelőszülő szakma jelenleg eltérő mértékben professzionalizált a tagországokban, a pedagógiai eszközök és források nem adaptáltak, a létező szakképzési programok és vizsgarendszerek nem felelnek meg a kompetencia-alapú Európai Képzési Keretrendszernek (EKKR, a francia CEC). A közös képzési keretrendszer megvalósítását 32 oktatási és képzési miniszter 2008. április 23-án fogadta el, ösztönözve a tagállamokat a 2012. évi bevezetésre. (4) A kredit-alapú európai moduláris programok (European Credit Transfer and Accumulation, a francia ECVET) alkalmazását a szakmai képzésekre, alapképzésekre az Európai Unió oktatáspolitikája 2016-ra irányozta elő. Ennek jelentősége abban áll, hogy meta-keretként lehetőséget ad a bizonyítványok összehasonlíthatóságára országhatárokon túl is, a tájékozódás, a kredit-alkalmazási mechanizmusok és a minőségbiztosítás elveinek meghatározásával elérhetővé teszi az átláthatóságot mind nemzeti, ágazati, mind pedig nemzetközi szinten. (5) Az EKKR nyolc közös európai referenciaszint segítségével viszonyítja egymáshoz a különböző országok nemzeti képzési rendszereit és keretrendszereit. A nyolc szint a képzések teljes skáláját lefedi, az alapozó szintektől (1. szint, például közoktatási vég bizonyítványok) a felsőbb szintekig (8. szint, például doktori cím). Az EKKR a tanulás eredményeit hangsúlyozza, nem pedig a tanulási bemenetre összpontosít, mint a tanulási idő hossza. A tanulási eredményeket három kategória szerint határozza meg: tudás, készségek és kompetenciák szempontjából.

Az EKKR növeli az egész életen át tartó tanuláshoz való hozzáférést, közös referenciapontot hoz létre, amelyben kombinálhatók a különböző környezetekben – akár formális, informális, non-formális tanulás, vagy munka során –, illetve különböző országokban szerzett tanulási eredmények. Hozzájárul az oktatási és képzési intézmények közötti akadályok lebontásához.

Az országok többsége átfogó összefüggéseket mutató, átjárható oktatási és képzési rendszerek kialakítására törekszik, olyan összefüggő keretrendszer kiépítésén dolgozik, amely a képzések összes szintjét és típusát lefedi, és a közöttük lévő kapcsolódásokat elmélyíti. A pillanatnyilag eltérő mértékben kidolgozott Nemzeti Képzési Keretrendszerek különböző céljaikban és kialakítási struktúrájukban, de megegyeznek abban, hogy meghatározott képzési szintekkel és a szinteket leíró deskriptorokkal operálnak, amelyeknek a tanulási eredményeken kell alapulniuk. (6) Az EKKR-t adaptáló folyama-

tokba bevonják az érdekeltek széles körét az oktatás, a képzés és a foglalkoztatás területéről.

Az AFUE projekt célrendszere

A Transfert de la Certification Française Assistant familial: AFUE munkacímű Leonardo-projekt fő feladata egy olyan kompetencia-alapú, moduláris, az Európai Képzési Keretrendszernek megfelelő, integrált képzési program közös európai eszközeinek a kidolgozása, amely a kompetenciák átláthatóságát és kölcsönös elismerését célozza – a nevelőszülő szakma területén.

A projekt elsődleges célcsoportjai azok a három partner országban praktizáló és leendő nevelőszülők, akiknek jelentős szakmai fejlődésre van szükségük. Ugyancsak a képzőintézmények képzési szakemberei, akiknek gyakorlata országonként különböző, és akiknek nem minden esetben áll megfelelő pedagógiai forrás, módszertani eszköztár a rendelkezésükre. Tágabb értelemben a szociális szektorban és a gyermekvédelemben dolgozók. A végső célcsoport pedig a szociálisan védelemre szoruló gyermekek összessége.

A transzfer megvalósításához szükséges a segítő kapcsolat fejlődését gátló akadályok azonosítása a különböző országokban; alkalmazni és átültetni a képzés tananyagának kialakítását, népszerűsíteni a segítő kapcsolat eszközeként elkészült megfelelő, megújított képzési kínálatot; részletesebben meghatározni a családba fogadáshoz kötődő problématicák fogalmi háttérét, azonosítani a szereplőket; összhangba hozni a meglévő ismereteket és megkönnyíteni a problémamegoldást ezen a területen.

Munkaforma: a partnerség és a szerepek felosztása a kutatói konzorciumot alkotó nemzeti munkacsoportok között

A kutatói konzorcium négy ország (Bulgária, Románia, Magyarország és Franciaország) 11 partnerszervezetéből áll, szakképzési és továbbképző központok, tanácsadó irodák, egyetemek, egyesületek, alapítványok, amelyek különféle szinteken – kutatás, adaptáció, szolgáltatás, értékelés, transzfer – működnek együtt. A projekt által kidolgozott eljárás a nevelőszülő hivatást érintő szakmai tevékenységekre vonatkozóan a kompetencia alapú, moduláris, kreditrendszerű szakképzés előírásaira épül, amely az Europass bizonyítvány megszerzését célozza. (7) A projekt céljai, az elérésükért beindított tevékenységek típusai, az érintett ágazatok, a felhasználók és a résztvevők sokszínűsége, a támogató partnerek és intézmények száma és összetettsége jól felépített szervezet és szigorú irányítást igényelt. (8)

A projekt szakaszai és eredményei

A projekt három munkaszakaszra épült. Az első fázisban felmérte, feldolgozta, közvetítette a résztvevő országok között a gyermekvédelemmel, a nevelőszülői ellátással kapcsolatos helyzetet, összevetette a jogi szabályozást, a szakember-ellátottságot, a gyermekvédelmi szakemberek tapasztalatát, a nevelt gyermekek adatait, helyzetét, a létező családi asszisztens-típusú munka jellegét, az erősségeket és gyengeségeket, a hozzáférhető képzéseket, a képző intézményeket és az oktatókat. A második fázisban a kutatások eredményei alapján tartalmi és gyakorlati koncepciót állított fel a transzfer lehetőségéről, az európai szakképzési keretrendszernek megfelelő képzés-innováció adaptációjának módjáról. A harmadik fázisban a partner országok operacionalizálják, transzferálják és promotálják az új típusú képzést.

A munkaszakaszok empirikus és elméleti kutatásainak eredményeként a következő tanulmányok és dokumentumok hozzáférhetők francia, bolgár, magyar és román nyel-

ven: (1) Állapotrajz és diagnózis a szociális nevelő gondoskodásról a nevelő családokban, a létező képzések és a képzési szükségletek áttekintése a három kedvezményezett országban. Európai szintézis. (2) Átvihetőségi tanulmány az állapotrajz alapján. A szakmai referenciák, feladatprofil és kompetenciaprofil kidolgozása. A családi asszisztens képzés tartalmainak európai szintézise. Pedagógiai eszközök, tananyagok összegyűjtése és megosztása a partner országok között. (3) Európai képzési program az oktatók számára a források átvételével, web-portál létrehozása, CD-ROOM és nyomtatott dokumentumok 1000 példányban az előállított oktatási termékek közzétételére. A záródokumentumot angol nyelven is közzéteszik.

Az AFUE projekt lehetővé teszi a képzések megalkotásához használt eszközök együttesének részben vagy egészben történő felhasználását, valamint európai referenciákkal rendelkező nemzeti képzési programoknak a kidolgozását.

Kompetencia-alapú megközelítés a projekt vezérfonala

A kompetencia-alapú megközelítésen (APC) alapuló pedagógiai kultúra a képzés és a foglalkoztatottság közötti lehető legnagyobb összhang megtalálására támaszkodik. A kompetencia fogalma a nemzetközi gazdasági verseny közegében azzal kapcsolatban került reflektorfénybe, hogy a súlypont a munkahelyekről az egyénekre helyeződött. A vállalatok ezért nagy nyomást gyakorolnak az oktatási rendszerre: olyan munkaerőt igényelnek, amelyik rendelkezik a megkívánt kompetencia-szinttel, a fiataloknak az iskolából kikerülve azonnal alkalmazhatóknak és alkalmazkodóknak kell lenniük.

A projektben használt kompetencia-definíció le Boterftől (1997) származik: „az egyén azon képessége, hogy mobilizálja forrásainak egy együttesét egy bizonyos problémaszituáció-együttes megoldására”. Egy komplex problémahelyzetben többféle forrástípust is mozgósítani kell, mint megszerzett tudások és környezeti tudások, amelyeket cselekedni tudásnak nevezhetnénk.

Az assistant familial/nevelőszülő modulrendszerű szakképzési kínálat, a kompetenciákra vonatkozó Európai Képzési Keretrendszer és az ECVET

Az Európai Bizottság 2008. április 23-i ajánlásai előírják, hogy „2012-re minden országos keretben kidolgozott képesítésnek az EKKR-re kell hivatkoznia”. A hivatásos nevelőszülő képzés modulrendszerű kínálatának kiépítése nem csupán ezen ajánlás életbe léptetésére ad lehetőséget, hanem egy módszer ez irányú kidolgozására is. Az európai szövegek szabad kezét adnak a szereplőknek a kivitelezéshez.

Az EKKR-hez az Európai szakoktatási és Szakképzési kreditrendszer (ECVET) (9) szabályai szerint rendelődnek tanegységek, azaz kreditek. Alapvető az Európai Közösségek Bizottsága 2002. november 12-én elfogadott oktatási tanácsi állásfoglalása (10) és a szakoktatás és szakképzés (VET) területén való megerősített európai együttműködés jövőbeli prioritásairól szóló, 2002. november 30-i koppenhágai nyilatkozat. (11) A tanulmányi eredmények nemzetközi kontextusba való transzferének biztosítása azt feltételezi, hogy a képzést nyújtók vagy a kompetens hatóságok partnerségi egyezményeket kötnék. Ezekben megnevezik a képesítések közötti megegyezőségeket (egységek és kreditpontok), a tanulmányi eredmények (tanegységek) felmérésének, transzferének és érvényesítésének folyamatait és a minőségbiztosítás érdekében tett intézkedéseket. Az ECVET rendszerben egy tanegységnek (modulnak) tartalmaznia kell az egység általános címét, az elvárt tudás, készségek és kompetenciák listáját és a megfelelő tanulmányi eredmények értékelési kritériumait. A kreditpontokat elsősorban a képzítés egészéhez rendelik hozzá. Aztán a pontokat felosztják a különböző vizsgaegységek között annak függvényében, hogy azok mekkora jelentőséggel bírnak a képesítésben. Megegyezés szerint, egy

intézményi oktatás keretei között végzett, egy éves képzést igénylő képesítés 60 ECVET odaítélését teszi lehetővé.

A vizsgaegységeket (vagy UC) az összegyűjtés szabályát követve és a megfeleltetés szabálya szerint lehet megszerezni. Lehetővé válik adott számú ECVET kredit hozzárendelése minden egyes egységhez, az egységek relatív jelentősége szerint, és a modulrendszerű nevelőszülő képzés elhelyezése az EKKR nyolc szintjének egyikén. (12)

Az AFUE projektben szociális, gyermekvédelmi szféra szükségleteiből kiindulva fokozatosan építettük fel a képzési eszközöket, hogy azok megfeleljenek a feltárt szükségleteknek. A folyamat a következő: szakmai tevékenységek – megkövetelt kompetenciák – a képzés tartalma – képesítés.

A projekt első eredménye: Állapotrajz és diagnózis a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek szociális és nevelési ellátásáról és a nevelőszülő szakképzési szükségleteiről Bulgáriában, Magyarországon és Romániában

A fogalmi megközelítés az elhagyás, a segítő kapcsolat, a gyermekkori szociális segítség és a családba fogadás definiálását jelentette. Bulgáriában az elhagyás a gyermek gondozásba vételének szülők általi elutasítását jelenti. Romániában az elhagyást úgy tekintik, mint a kulturális és/vagy pénzügyi okok miatt nem kívánt vagy nem elfogadott terhességek kezelésének kezdetleges módját. Magyarországon az elhagyás kifejezés valójában nem létezik a szakmai nyelvben.

Bulgáriában a segítő kapcsolat fogalma hivatalosan nem létezik. Inkább beszélnek szolgáltatás- és segítségnyújtás formájában történő szociális intervencióról. Romániában a fogalom bizonyos speciális értékek, elvek és módszerek alkalmazását és használatát jelzi. Magyarországon, a segítő kapcsolat fogalmát a megkérdozett szakmabeliek az alábbiak szerint határozták meg: „Empátia, gyermekhez való szeretetteljes közeledés, a társadalomba való beilleszkedés elősegítése, a támogatott személlyel való kommunikáció és együttműködés. Kapcsolat egy szociális szakember a támogatásra szoruló személy és a humánszolgáltatók között.”

Bulgáriában a családba fogadásnak két fajtája létezik, az önkéntes és a hivatásos nevelőszülői ellátás. Mindemelllett a nevelőszülői ellátás fogalma nem egyértelműen megkülönböztetett az adoptálástól. Romániában a családba fogadás az olyan családi típusú szolgáltatásoknak felel meg, melyek biztosítják a szüleitől – átmenetileg vagy végérvényesen – elválasztott, és egy természetes személy otthonába vagy családba elhelyezett gyermek nevelését és gondozásba vételét. Magyarországon az alapellátás a veszélyeztetett gyermeket a családjában védi, a szakellátás pedig gyermekotthonban vagy nevelőszülőnél.

A jogi kereteket a (1) gyermekvédelem nemzeti törvényeinek és (2) a decentralizációhoz kapcsolódó rendelkezéseknek az összevetésével tártuk fel. Magyarországon a gyermekvédelmi törvény (szolgáltatási és anyagi) támogatást biztosít a gyermeket nevelő családoknak és védelmet nyújt a családjukból kiemelt gyermekeknek is. Bulgáriában a decentralizáció a szociális szolgáltatásnyújtáshoz kapcsolódik. Romániában az országos rendelkezéseket közszolgálatok és magánszolgálatok biztosítják. Magyarországon a gyermekvédelmi rendszert az állam és a megyei közhivatalok irányítják. Minden megyei közigazgatásban működik nevelőszülői hálózat, valamint bizonyos megyék – összesen 12 – civil és vallási szervezetében.

A gyermekvédelem politikai kereteinek feltárása az (1) irányok, döntési és finanszírozási szintekre, (2) a családba fogadás megszervezésére, (3) a francia „assistant familial” (nevelőszülő) szakmához legközelebb álló foglalkozás megtalálására, és (4) a képzési kínálat vizsgálatára irányult, az alábbiak szerint:

1. Bulgáriában a nemzeti politikai rendelkezésekben az nevelő intézetek elsődlegességének megszüntetése prioritást élvez. Romániában országos szinten a Nemzeti Gyermekjogvédelmi Hatóság biztosítja a gyermekvédelmet. Magyarországon pontos nyilvántartási rendszert vezetnek (13), melyben rögzítenek a gyermek nevelésbe vételére vonatkozó minden adatot a gyermekvédelmi rendszerbe való bekerülésétől kezdve távozásáig (a gyermekgondozás és gyermeknevelés keretein belül).

2. *A családba fogadás megszervezését* illetően igen jelentős eltéréseket találtunk. Bulgáriában a befogadók lehetnek önkéntesek vagy hivatásosak. Romániában a gyermekvédelmi intézkedés keretein belül a Gyermekvédelmet Támogató Főigazgatóság a gyermeket a megfelelő szolgálatok felé irányítja.

Magyarországon a gyermekek védelem alá helyezésére egy családasszisztens segítségével és a városi jegyző ellenőrzése alatt kerül sor. A gyermekjóléti alapellátás a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődésének, jólétének, a családban történő nevelésének elősegítését, a veszélyeztetettség megelőzését és a kialakult veszélyeztetettség megszüntetését, valamint a gyermek családjából történő kiemelésének a megelőzését szolgálja. Az ideiglenes elhelyezés egy közeli családtagnál, egy befogadó családnál, gyermekotthonban vagy befogadó intézményben is megvalósítható. A gyermekvédelmi szakellátás keretében kell biztosítani az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermek otthonot nyújtó ellátását.

3. A francia „assistant familial” szakmához legközelebb álló foglalkozás/állás/beosztás Bulgáriában a „hivatalos befogadó szülő”. Ez a személy ideiglenes formában nevel egy vagy több, a családjában elhelyezett gyermeket, a gyermekvédelmi törvénynek (27. cikk) megfelelő szerződés értelmében. Ez a foglalkozás nem szerepel az országos foglalkoztatási jegyzékben. Romániában a francia elnevezéshez legközelebb álló kifejezés a gyermekgondozó. A gyermekgondozó egy szociális asszisztens felügyelete alatt dolgozik, aki figyelemmel kíséri munkáját, tanácsokat ad neki és értékeli. Ezen kívül kapcsolatban áll az állami vagy magán gyermekvédelmi szolgálatokkal. Magyarországon több foglalkozás is közel áll a francia „assistant familial” elnevezéshez, ezek:

- A gyermek gondozását átmeneti jelleggel biztosító gyermekgondozók.
- A befogadó szülők, akik az ideiglenesen vagy tartósan náluk elhelyezett gyerekek gondozását végzik a tanácsadóval együtt elkészített gondozási terv alapján.
- A hagyományos nevelő szülők, akik – a működtető által elkészített egyéni gondozási-nevelési terv alapján – saját háztartásukban nyújtanak teljes körű ellátást az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermeknek, valamint utógondozói ellátásban részesülő fiatal felnőttnek. Esetenként a gyermek gyámságát látják el, és szervezik annak szüleivel való kapcsolatát.
- A hivatásos nevelő szülők, akik a külön jogszabályban meghatározott képesítési előírásoknak megfelelnek. Előre meghatározott gondozási terv szerint biztosítják a gyermek fejlődését, és támogatják annak örökbe fogadását, ha szükséges. Ők az örökbefogadó szülők tanácsadójával, a gyámügyi tanácsadóval, a felügyelő szakhatóságokkal és más gyermekre vonatkozó intézménnyel dolgoznak együtt. Végül, gyám szerepét is betölthetik.
- Speciális hivatásos nevelőszülő az a hivatásos nevelőszülő, aki a képesítési előírásoknak megfelel és alkalmas a nála elhelyezett, súlyos magatartászavaros, vagy pszichoaktív szerekkel küzdő, speciális ellátást igénylő gyermek nevelésére, és családjába történő visszakerülésének elősegítésére.

– Különleges nevelőszülő, aki az öt féle szervi, vagy mentális fogyatékos egyikével élő, vagy 0–3 éves kora miatt különleges nevelési igényű gyermeket nevel.

(4) A képzési kínálat is eléggé eltérő képet mutat. Bulgáriában a képzéseket a Szociális támogatási ügynökség és a nem kormányzati szervezetek szervezik. A főállású befogadó szülőknek kötelező ezt a képzést elvégezniük. Romániában két képzési típus léte-

zik: a szakmai alapképzés és a szakmai továbbképzés. A képzőközpontokat az Országos Szakmai Felnőttképzési Tanács (CNFPA) akkreditálja.

Ahhoz, hogy Magyarországon valaki nevelőszülő szakképzésben vehessen részt, az elhelyezett gyermeknél (18, de legfeljebb 45 évvel) idősebbnek kell lennie; képesnek kell lennie a gyermek fejlődésének biztosítására, és segíteni a családjába való visszatérését; 60 órás felkészítő tanfolyamot kell végeznie – ami a hagyományos nevelőszülőség feltétele –, melynek egyik fele egy döntés-előkészítő csoportmunka, másik fele szakirányú felkészítés. Így sajátjaival együtt négy gyermek gondozását vállalhatja, amely nem jelent munkaviszonyt. Félévente hat órás továbbképzésen kell részt vennie. Hivatásos nevelőszülő lehet az, aki további 300 órás szakképzés után OKJ-s szakvizsgát tett, és részt vesz a kötelező, akkreditált szociális továbbképzési programokon.

A szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek gondozásba vételére vonatkozó képzési szükségletek állapotfelmérése

Az országok legfőbb kihívásai: Bulgáriában a befogadó szülőkre inkább úgy tekintenek, mint a gyermekvédelmi rendszer klienseire, és nem elismert szakemberekre. Külön finanszírozás sem létezik a befogadó családi szolgáltatás számára. Hiányoznak a megfelelően felkészült felnőttképzők.

Romániában a felmerült problémák: a különböző alapszövegek rendelkezései közötti disszonancia, az akkreditált képzést nyújtók csekély száma, az alapképzés iránti csekély érdeklődés a továbbképzéshez képest, helyettesítő gyermekgondozók hiánya. Nehézségek fedezhetők fel a megyei szociális támogatási igazgatóságok részéről is a továbbképzések finanszírozását illetően.

Magyarországon a nevelőszülők és a nevelőszülői tanácsadók számára szervezett gyakorlati képzések száma növekszik. Napirenden van a speciális és hivatásos nevelőszülők képzésének és állás kínálatának javítása; a nevelőszülők és nevelőszülői tanácsadó munkakörök funkcióinak és feladatainak különválasztása; a nevelőszülői tanácsadók képzésének és feladatainak országos szintű összehangolása; országos szintű kommunikációs hálózat kiépítése a gyermekvédelem területén.

Mindhárom országban visszatérő problémaként jelentkezik a szakma elismertségének hiánya, a képzés elégtelensége és a finanszírozási problémák.

Megvalósíthatósági tanulmány: a francia nevelőszülő végzettség átültetésének feltételei az állapotrajzok és szakképzési szükségletekről felállított diagnózisok alapján

Melyek a transzfer feltételei? A válaszhoz azonosítani kellett a transzfer által érintett foglalkozási kategóriákat, értékelni a létező képzési gyakorlatokat, összehasonlítani a nemzeti szabályozási kereteket. A francia 'assistant familial' és a magyar nevelőszülő OKJ SZVK-ja, vagyis modulrendszere és kompetencia területei eltérnek egymástól, logikájukat, struktúrájukat tekintve egyaránt. A francia rendszer kompetencia-felfogása egyszerűbb, átláthatóbb és a tevékenységekből kiindulva építi fel a rendszert. Nem differenciál szakmai, személyes, társas és módszer-kompetenciákra. Az úgynevezett feladatprofilban fedezhetők fel a tevékenységek különböző cselekvő igékkel kifejezett mondatokban. (14)

Állami beavatkozást igénylő rendszer kidolgozása e projekt keretében nem végezhető el. A kifejlesztett képzési programot, illetve modulrendszerű tananyagot a következő magyarországi szakképesítésekkel rendelkezők képzésében és továbbképzésében lehet felhasználni:

– Nevelőszülő

- Hivatásos nevelőszülő
- Gyermekgondozó nevelő
 - Gyermek és ifjúsági felügyelő
 - Házi időszakos gyermekgondozó részképesítésük
 - Valamint a gyermekotthoni asszisztens
 - és a Kisgyermekgondozó nevelő részképesítésüeknél
- Szociális segítő
 - Szociális asszisztens
 - Szociális gyermek és ifjúságvédelmi ügyintéző elágazással
 - Foglalkoztatás szervező
 - Mentálhigiénés asszisztens
 - Szociokulturális animátor
- Családpedagógiai mentor

A projekt eredményei felhasználhatók (1) a fent felsorolt szakképesítések továbbképzésénél. (2) Kidolgozunk és akkreditáltatunk egy ISCED 4B szintű, a hazai Felsőfokú Szakképzés rendszeréhez tartozó (OKJ 55 szintkódú) Nevelőszülő tanácsadó képzést és a hozzá tartozó programot. Ennek a szaknak az elfogadtatása az NSZFI hatáskörébe tartozik. A szak bemeneti követelménye a hivatásos nevelőszülői képzéssel, középiskolai érettségivel való rendelkezés. A képzés a felnőttképzés (felsőfokú szakképzés) keretében valósulna meg és egy éves időtartamú lenne. (3) Az eredményekre rá lehet telepíteni egy diplomával rendelkezőknek szóló szintén felsőfokú szakképzést a 61-es szintkódú Komplex családsegítő és támogató tanácsadó képzés programját is, hiszen a Magyar Kormány kisebbségekkel, hátrányos helyzetűekkel foglalkozó államtitkársága is komplexen kezelő rendszerben kezeli el a társadalmi méretű probléma megoldását. (15)

A feladatprofil kidolgozása (a francia *Référentiel métier*, RM)

A családba fogadás szakembereit illető szakmai referenciagyűjtemény kidolgozásának metodológiája és eszközei Bulgáriára, Magyarországra és Romániára vonatkozóan

A szakmai referenciagyűjtemény, feladatprofil (RM) a nevelőszülő szakmai tevékenységi területét határozza meg. Az RM munkahelyzetek elemzésén alapul, de számításba veszi a tevékenységek előrelátható fejlődését is, a munkáltatók és az intézmények képviselői által továbbított információk alapján.

Az RM három fő funkciót tölt be: (1) Közvetítő funkciót az – egy képzés kidolgozásában és kidolgozásában részt vevő – különböző partnerek között. Munkáltatónak és képzőnek meg kell egyeznie a képzés célját illetően. (2) Kidolgozási eszköz funkcióját a képzés kidolgozási folyamatában a kompetenciák kidolgozásához. A szakmai tevékenység elemzése során kiemelt elemek adják azt a talapzatot, amelyre a képzési referenciagyűjtemény épül. (3) A képzés szakmai céljára vonatkozó tájékoztató funkciót minden egyes szakmai tájékoztató és pályaválasztási szervezet számára.

A referenciagyűjteményt hivatkozásként használják. Az így körvonalazódó típus-foglalkozás fogalmát az ugyanazon szakmai cél elérését támogató szakmai tevékenységek és feladatok határozzák meg. Az AFUE projektben ezt a modellt használjuk. A típus-foglalkozás elemzésének megvalósításához a három transzfer országban, a projekt partnerei az alábbi elhatározások szerint dolgoztak:

- Az RM összeállításához vezető elemzési szintek a tevékenységek lesznek, melyeket feladatokra, azokat pedig műveletekre bontják.
- A kompetenciákat a feladatokból vonják le.
- A feladat műveletekre bomlik. A műveletek a szakma gyakorlásához szükséges egész szakmai know-how feltérképezését szolgálják.

A megnevezett öt-tíz tevékenység teljes mértékben tapasztalatra alapul. Ez a nagyságrend lehetővé teszi egy bizonyos számú kompetencia megszerzését, mely általában húsz körüli. A kompetencia fogalmának a projektben alkalmazott jelentése: „egy egyén képessége források, nevezetesen elméleti, módszertani és gyakorlati tudás mozgósítására”. A leírt feladatnak tehát kellően gazdagnak kell lennie ahhoz, hogy abból következtetni lehessen a különböző elméleti, módszertani, gyakorlati és kapcsolati ismeretekre.

Szakmai tevékenységek és feladatok bemutatása

1. táblázat. Tevékenységek és feladatok listája

Kód	Tevékenységek	Példa	Feladatok
A2	A személyre szabott egyéni gondozás tervezése és megvalósítása. A gyermek alapvető szükségleteinek kielégítése	A2.T1	A gyermek számára megfelelő élettér kialakítása
		A2.T2	Kiegyensúlyozott életritmus
		A2.T3	Testi és mentális higiénia
		A2.T4	Biztonságérzet
A3		A3T1	Értékátadás, szocializáció
		A3T2	Tanulásszervezési kompetencia
		A3T3	Iskolai és iskolán kívüli tevékenységek orientálása
	A személyre szabott egyéni nevelés tervezése és megvalósítása. A gyermek oktatásának, tanulásának kísérése		
A4	A személyre szabott egyéni nevelés tervezése és megvalósítása. A gyermek támogatása a vérszerinti szüleivel való kapcsolatban	A4.T1	A nevelő családtól való elválás, kiválás előkészítése
		A4. T2	A vérszerinti családdal való kapcsolat kialakítása és működtetése
		A4.T3	Segíteni a gyermeket a kettős kötődés megélésében, feldolgozásában
A1	A személyre szabott egyéni gondozás-nevelés tervezése és megvalósítása. A gyermek integrációja a nevelő családba	A1. T1	A nevelő család feladatainak előkészítése
		A1.T2	A család működése
		A1.T3	A gyermek kapcsolatai
A5	Gyámság és dokumentációs feladatok	A5.T1	Együtműködés a gyámhivatalokkal
		A5.T2	Gyermek gondozásával, nevelésével kapcsolatos feladatok ellátása
		A5.T3	Gyermek érdekeinek képviselője
A6	Önálló életre felkészítés feladatai	A6.T1	Utógondozói ellátás jogszabályi hátterének ismerete
		A6.T2	A gyermek önálló életre való felkészítése
		A6.T3	Pályaorientáció speciális kérdései
		A6.T4	Az ifjúkor sajátos személyiséglélektani időszaka

A7	Különleges szükségletű gyermekek gondozása-nevelése (0–3 éves korú, tartós beteg és fogyatékkal élő gyermekek)	A7.T1	0–3 éves korú gyermek szükségletei
		A7.T2	0–3 éves korú gyermek gondozása-nevelése
		A7.T3	Tartós betegségek specifikumai
		A7.T4	Tartós beteg gyermek gondozása-nevelése
		A7.T5	Fogyatékoságok ismérvei
		A7.T6	Fogyatékkal élő gyermekek gondozása-nevelése
A8	Csapatmunka	A8. T1	Nevelőszülő saját motivációja, saját szerep tisztázása
		A8. T2	A gyermek számára személyre szabott projekt kidolgozása és kísérése szakmai team tagjaként
		A8. T3	Együttműködés és koordináció formáinak ismerete és az abban való részvétel, szakmai kommunikációs készségek (esetmegbeszélés, esetkonferenciák)
A9	Mentálhigiénés támogatás és minőségbiztosítás	A9.T1	Mentálhigiénés és kommunikációs ismeretek és azok gyakorlata
		A9.T2	Személyiségfejlesztés elmélete és gyakorlata
		A9.T3	Szupervízió és egyéb képzések, továbbképzések ismerete. haszna
A10	Kommunikáció a gyermekkel	A10.T1	Megfelelő kommunikáció azonosítása a kedvezményezett kora szerint
		A10.T2	Megfelelő kommunikációs forma alkalmazása
		A10.T3 A10.T4	Kommunikációs hiányok azonosítása Kommunikációs hiányos kijavításának figyelemmel kísérése



A Gondolat Kiadó könyveiből

2. táblázat. Példa az A3 szakmai tevékenység egy elemének kidolgozására:

<i>A3 szakmai tevékenység : A személyre szabott egyéni nevelés tervezése és megvalósítása.</i>		
<i>A gyermek oktatásának, tanulásának kísérése</i>		
<i>A3TI feladat : Értéktáradás, szocializáció</i>		
<i>Feladat leírása</i>	<i>VÁRT EREDMÉNYEK</i>	<i>KRITIKUS PONTOK</i>
<ul style="list-style-type: none"> – 1. művelet: A gyermek kapcsolati gondjainak (pl. társaival, nevelőivel, szüleivel, stb.) feltárása. – 2. művelet: Asszertív viselkedés elősegítése. A társadalmi beilleszkedés elősegítése – 3. művelet: A város (község, lakóhely) környezeti jellemzőinek (pl. szociális háló), a helyi sajtó, rádió, televízió stb. megismertetése – 4. művelet: A gyermek magatartásának, viselkedésének formálása, ellenőrzése. Legyen képes kezelni a konfliktusokat és ezt a képességet a gyermekben is kifejleszteni. Szabályozott indulati élet elsajátítása. – 5. művelet: A „meghallgatás” készségének tanúsítása, a türelmetlen beavatkozások kerülése – 6. művelet: Együttes cselekvés a gyermekkel – 7. művelet: Ideiglenes nevelési helyzet - kontra kötődés, szerepkonfliktusok - szerepdefiníció (szülő-nevelő) A kötődés és a szociális viselkedés összefüggéseinek feltárása. A kötődések pedagógiai megközelítésű vizsgálata, a kötődés nevelő hatásában rejlő lehetőségek feltárása. Szociális kompetencia fejlesztés: a megfelelő készségfejlesztő program alkalmazása. – 8. művelet: Adekvát tanulási tapasztalatokkal a szociális viselkedés tanítása. – 9. művelet: Nevelőszülői látogatások az iskolában, megtudni, hogy mi és hogyan történik ott – 10. művelet: A tanulóssal töltött idő és a szabadidő helyes egyensúlyának megteremtése – 11. művelet : A tanulás értelmének felismertetése a gyermekkel 	<p>A nevelőszülő képes lesz a gyermekkel feldolgoztatni az új környezet információit, elfogadtatni vele az új helyzetet.</p> <p>A nevelőszülő fel tudja dolgozni saját szerepét, megérti a saját viszonyulásait a dolgokhoz.</p> <p>A nevelőszülő képes az együttműködésre az iskolával, meg tudja ismertetni és el tudja fogadtatni a gyermek környezetével, így különösen az oktatási-nevelési intézménnyel az adott helyzetet.</p> <p>A nevelőszülő tudja segíteni a gyermeket az asszertív viselkedésformák elsajátításában és alkalmazásában, a környezetbe történő beilleszkedésben.</p> <p>A gyermek számára értékékként jelenik meg a tanulás.</p>	<p>Pszic Ezen a területen is kiemelten fontos időszak a befogadást követő első néhány hónap, a gyermek ekkor fokozott támogatásra szorul.</p> <p>A gyermekek, különösen, akik erős vérszerinti kötődésekkel rendelkeznek, nehezen fogadják el az életükbe lépő új szereplőket.</p> <p>A legtöbb gyermek korábbi kötődési problémákkal rendelkezik, az erről való ismeret és a kezeléséhez szükséges készségek, képességek ezen a területen is fontosak a nevelőszülők számára.</p> <p>Társ A környezeti effektusok romboló hatása az első időszakban folyamatosan és erőteljesen, de a későbbiekben is fokozottan érvényesül a nevelt gyermekek életében, egyedi helyzetük miatt.</p> <p>Gyakran a gyermek esetében külső megjelenés, fejlődési rendellenesség, mentális visszamaradás vagy egészségi állapot más rendellenessége okoz nehézségeket az elfogadásában a társas kapcsolatok szintjén.</p> <p>Az iskola nem mindig felkészült a nevelt gyermekek speciális fogadására, nem ismerik a háttérben zajló folyamatokat.</p> <p>A gyermekek többsége olyan családból kerül ki, ahol nem érték a tanulás, és ez előfordulhat egyes nevelőszülői családok esetében is.</p>

A családba fogadás szakembere/nevelőszülő szakképzés tulajdonságprofilja Magyarországra vonatkozóan: képesítési referenciagyűjtemény/tulajdonságprofil, modulrendszerű európai képzési program

Az Európai Parlament előírja (16) a tagországok számára a kreditrendszerek (ECVET) kialakításához az országos minősítések egységekre bontását, amelyeket 'tanulási egységeknek' neveznek. (17) A vizsgaegységek feladatainak európai listáját tartalmazza a parlamenti utasítás 2. melléklete.

3. táblázat. A kidolgozott képzési modulok Magyarországon

UF1						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A1.	UC1	M.1.1	Gyermekellátási alapfeladatok	40	3	2
UF2						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A2.	UC2	M.2.1	A családi környezet felkészítésének feladatai	40	3	1
UF3						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A3.	UC3	M3.1	A gyermek képességeinek kibontakoztatásával kapcsolatos feladatok	40	3	2
UF4						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A4.	UC4	M.4.1	Az önálló életre való felkészítés feladatai	40	3	1
UF5						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A5	UC5	M.5.1	A gyámsággal kapcsolatos feladatok	40	3	1
UF6						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A6.	UC6	M.6.1	A nevelőszülő dokumentációs feladatai	40	3	2
UF7						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A7.	UC7	M.7.1	Különleges szükségletű gyermekek gondozása, nevelése	90	3	2
UF8						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A8.	UC8	M.8.1	Csapatmunka	90	3	1
UF9						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A9	UC9	M.9.1	Mentálhigiénés támogatás és minőségbiztosítás	90	3	2
UF10						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A10	UC10	M.10.1	Kommunikáció	90	3	2

Példa egy vizsgaegységre a magyar munkacsoport anyagában:

4. táblázat. UC N°3 (VIZSGAEGYSÉG): A gyermek képességeinek kibontakoztatásával kapcsolatos feladatok

Szám	Ismeretek	Leírás
E1	C1, C2,	<p>Vizsga leírása: Bemutatja az egyéni fejlesztési terv és a beilleszkedéshez kapcsolódó dokumentáció elkészítésének szempontrendszerét, lépcsőfokait, s javaslatot tesz fejlesztő tevékenységre.</p> <p>Időtartam: 1 óra</p> <p>Megvalósítási feltételek: semmi</p> <p>Felkészülési idő: benne foglalt</p> <p>Vizsga formája: gyakorlati</p> <p>Osztályozási rendszer (számmal, szöveges) : 1–20 pont</p> <p>Az értékelés szempontjai> Helyi tételsor alapján</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szakmai tartalom> Szakmai ismeretek (10 pont) • értékelendő kompetenciák: döntésképeség, rugalmasság, nyelvhelyesség, közérthetőség, udvariasság, logikus gondolkodás, kreativitás, ötletgazdagság, helyzetfelismerés (10 pont) <p>Vizsgabizottság: egy szakember és egy oktató</p> <p>ECVET: 2; szint 3–4</p>

5. táblázat. Vizsganyagban értékelt ismeretek listája és részletezése

1. A megismeréshez szükséges technikákat sajátít el	<p>1.1 Megismeri a gyermek adottságait, képességeit, előtörténetét</p> <p>1.2 Megismeri a gyermek különleges és speciális képességeit</p> <p>1.3 Törekszik a szociokulturális és az adottságokból eredő hátrányok csökkentésére. Gondoskodik a szellemi és erkölcsi fejlődést szolgáló, kulturális értékekhez való hozzájárulásról. Biztosítja a gyermek kötelező oktatásban való részvételét.</p>
2. Fejlesztő tevékenységet folytat	<p>2.1 Megalapozza és fejleszti a gyermek tanulási, önművelési, művelődési szokásait, igényeit. Figyelemmel kíséri a gyermek iskolai előmenetelét.</p> <p>2.2 Pozitívan kezeli az átlagtól való eltérést a gyermek képességeiben</p> <p>2.3 Részt vesz a családügyi helyzet rendezésében. Elősegíti a gyermek vérszerinti vagy örökbefogadó családba való visszakerülését.</p>

6. táblázat. Példa egy modulra

<p>MODUL KÓDJA : M 3.1 A gyermek képességeinek kibontakoztatásával kapcsolatos feladatok</p>	<p>Modul leírása : A modul célja, hogy a képzésben résztvevők ismereteket szerezzenek a gyermek fizikai és pszichológiai fejlődésének egyes állomásairól, továbbá valós betekintést nyernek a lehetséges tehetséggondozásról és az esetleg szükséges rekreációról is. A modul során a játékra, mint képességfejlesztő és nevelő elemre nagy hangsúly esik.</p>
<p>Modul céljai</p>	<p>Tudás (elméleti ismeretek) Játék, tehetséggondozás, rekreáció, fizikai és pszichológiai ismeretek Képességek (gyakorlati ismeretek) Megismeri a gyermek adottságait, képességeit Megalapozza és fejleszti a gyermek tanulási, önművelési, művelődési szokásait, igényeit Biztosítja a gyermek kötelező oktatásban való részvételét Figyelemmel kíséri a gyermek iskolai előmenetelét Biztosítja a gyermek számára a szakszerű segítségnyújtás lehetőségét Törekszik a szociokulturális és az adottságokból eredő hátrányok csökkentésére Megismeri a gyermek különleges és speciális szükségleteit Gondoskodik a szellemi és erkölcsi fejlődést szolgáló, kulturális értékekhez való hozzájárulásról Elősegíti a gyermek vér szerinti vagy örökbefogadó családba való visszakerülését Kompetenciák (készségek) Együttműködési képesség Csapatszellem Gyermekjátékok használata Kreativitás Koncentráció</p>
<p>Tartalom</p>	<p>A gyermek képességei – Speciális élethelyzetből adódó lélektan – Különleges és speciális szükségletű gyermekek – A gyermek magával hozott normái és szokásai – A játék és a tanulás személyiségfejlődésben betöltött szerepe Gyermek fejlődésének szakaszai (fizikai, pszichikai és kapcsolati, érzelmi és szexuális, stb. szempontból) – pszichomotorikus és érzelmi fejlődés gyermek és a testének felfedezése – test ábrája – mi az érzékenység? (hogyan fejlődik a gyermekeknél? alap biztonság fogalma és korai interakciók) – kisgyermek és gyermek pszichikai élete, és a pszichológiai, érzelmi fejlődés különböző szakaszai – a különböző szakaszok, a záróizom kontroll elsajátítása (neuropszichológiai és pszichológiai érés fontossága a záróizom kontroll elsajátítására vonatkozóan a gyermekre alkalmazott tanulás révén, a tisztaság szociális, családi és érzelmi szervezetben, felnőttek szerepe ennek elsajátításában) – Ödipusz-komplexus időszaka és helye a személyiség kialakulásában – szexualitás és nemek differenciálása (különböző fejlődési szakaszok: nemi szervek megismerése, a nemek közötti különbségek megismerése, az élet eredete, az anyaság kérdése (vonnatkoztatva a pszichológiai, érzelmi fejlődés szakaszaira), szexuális kíváncsiság, értelmet adni a gyermek a szexualitással szembeni viselkedésének, gondolatok a szexualitás társadalmi és kulturális megjelenéséről – a nyelv (nyelv a személyiség fejlődésében s kialakulásában,</p>

Tartalom	<p>nyelv fejlődése, beszélt nyelv előtti verbális intelligencia), a családi, társadalmi és kulturális kontextus fontosságának ki-mutatása a nyelv elsajátításában, verbális és nem verbális nyelvi elemek, nyelvi zavarok (késői beszédfejlődés, képzési zavarok, diszfázia, afázia, stb.)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Szociális fejlődés – néhány szakasz a gyermek korának függvényében: különböző kapcsolatok fejlődése (gyermek/szülő – gyermek/más felnőttek – gyermek/más gyermekek) – A gyermek intellektuális fejlődése – mi az intelligencia? az intelligencia többoldalú megközelítése – hogyan alakul ki a gyermekeknél? – melyek a fejlődési „akadályok”: – hogyan lehet elősegíteni az ismeret és a megértés iránti figyelmet? – hogyan viselkedjek a befogadott gyermek iskolai bukása esetén? – intellektuális lemaradás, koraérett gyermek: jobban megérteni és figyelemmel kísérni a „más” gyermeket – Emmi Pickler elméletének bemutatása – szabadon mozogni – kapcsolatok a szenzoriális ébredés és az szellemi ébredés között – Játék és játékszerek szerepe a gyermek fejlődésében – Segítés abban, hogy megteremtsek a gyermek ébredését elősegítő feltételeket – Ébredést fékező tényezők – Játékos tevékenységek, játék és szabadidő: festés, olvasás, mondókák, motoros tevékenységek
Célcsoport	Nevelőszülő a munka során
Pedagógiai módszerek	<p>Pedagógiai módszerek</p> <p>Elsősorban: Elméleti ismeretek</p> <p>Ismeretek cseréje, tapasztaltok</p> <p>Brainstorming használata</p>
Időtartam	40 óra
Értékelés	<p>Értékelés</p> <p>Szükség szerint</p>
Források	(A pedagógiai eszközök kódjai)

A nevelőszülő szakképzés vizsgaegységei Franciaországban, Magyarországon, Bulgáriában és Romániában – európai szintézis

Az európai szintézis tíz vizsgaegység megtartását rögzíti, amely mind a négy ország nemzeti programjával kompatibilis.

UC 1. A gyermek befogadása és integrációja a nevelő családba
 Otthoni higiénia és biztonság
 Mindennapi étkezési higiénia és táplálkozási zavarok
 A gyermek bioógiai ritmusa
 Fizikai és pszichés roszullétek tüneteinek enyhítése, megfelelő reagálás

UC 2. A gyermek tanulmányainak figyelemmel kísérése
 A gyermekkor fejlődési fázisai
 A serdülőkor fejlődési folyamata
 Bűnözés kockázatának kezelése : javítás, értelmezés a gyermek lelki-érzelmi fejlődésének megfelelően
 Az skolarendszer és szerepe a tanulás fejlesztésében (tanulási zavarok, diszlexia, hiperaktivitás ...)
 A megelőzés és ellátás intézményi feladatai: a speciális ellátás eszközei
 Kulturális és szabadidős tevékenységek (egy szabadidős, szórakoztató tevékenység beiktatása)

UC 3. Kommunikáció a gyermekkel
 A megfigyelés és meghallgatás módszerei, az információközvetítés sémája, aktív hallgatás

<p>UC 4. A gyermek mindennapi életének megszervezése A szokások kialakításának folyamata és a gyermek segítése. Az ismétlések és a mindennapi rítusok kialakítása. Kötődés, elszakadás és önállósodás. A kötődés zavarai. A kötődés különböző formái Bolwby elmélete szerint és fejlődésük az életszakaszok során; komplex okok (szociális, egészségügyi, pszichológiai...) a gyermek és családja szétválásában, a különválás hatásai és következményei</p>
<p>UC 5. A gyermek jogainak biztosítása és tiszteletben tartása A nevelőcsalád különböző tagjainak helye és szerepe a nevelt gyermek gondozásának vonatkozásában Szülői hibák, nem megfelelő szülők; a gyermek figyelemmel kísérése a nem megfelelő szülőkre tekintettel. Kapcsolati kudarcok ; érzelmi hiányosságok Visszaélés Fizikai és érzelmi intimitás a gyermek életkorától és élettörténetétől függően, figyelembe véve a gyermek fejlődésének megfelelő kulturális dimenziókat Interkulturális, vallási és rituális dimenziók, más kultúrák és azok jelentése a gyermek számára;</p>
<p>UC 6. A gyermekre és nevelésére vonatkozó okmányok vezetése</p>
<p>UC 7. A gyermek épségének és biztonságának biztosítása Teendők vészhelyzetben, kisgyermekek egyedi szükségletei Gyermekek és serdülők egészségvédelme</p>
<p>UC 8. Szakmai kommunikáció Törvények és rendeletek kontextusa : gyermekjogok, családjog, gyermekvédelmi jogszabályozás Intézményi és adminisztratív keretek a nevelt gyermekre vonatkozóan; a nevelt gyermekkel és a nevelő családdal kapcsolatos család- és gyermekvédelmi törvényi feltételek, jogi és intézményi védelem A nevelőszülőiség fejlődése A gyermekvédelem különböző intézményei ; a nevelőszülő státusza a gyermekvédelem rendszerében A tartós nevelésbe vétel különböző szereplőinek helye, az őket illető jogok és kötelességek</p>
<p>UC 9. Pluridiszciplináris (szakmaközi) csapatmunka A nevelőszülő saját felelősségének ismerete a csapatmunkában (szakmai titoktartás, családlátogatás...); A nevelőszülő kapcsolódása a nevelőszülői hálózathoz (az intézményhez tartozás érzése)</p>
<p>UC 10. Szakmai ismeretek és képességek fejlesztése</p>

Összefoglalás

A nevelőszülő szakképesítésnek az EKKR és az ECVET szerinti, modulrendszerű, kompetenciákra épülő kidolgozása során előre léptünk a moduláris képzési program kiegészítésében, a több lépcsős képzésmóddal kidolgozásában. Ez továbbfejleszhető, jelenleg kidolgozás alatt áll – a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán – a magyar tervekhez igazodó, más szakterületekhez és szintekhez kapcsolódó továbbképzési rendszer. A projekt nyomán – és más törekvésekkel összhangban, amelyek a nemzeti szakképzési és felnőttképzési intézet körül formálódnak – a szakmának perspektivikusan ki kell dolgoznia a nemzeti szakképzési kreditrendszert és ahhoz illesztve egy egységes, az európai elveknek megfelelő szak- és továbbképzési modellt.

Jegyzet

(1) Transfert de la Certification Française ASSISTANT FAMILIAL: AFUE No. 2009-1Bg1-LEO05-01643

(2) Conseil de l'Europe. Assemblée parlementaire Doc. 9692. Amélioration du sort des enfants abandonnés en institutions. http://www.assembly.coe.int/ASP/Doc/DocListingDetails_F.asp?DocID=10382 Megtekintés: 2011.08.04.

(3) 3/1970. törvény az elhagyott gyermekek árvaházakban való elhelyezéséről. A törvényt 1997-ben eltörölték.

(4) Az EKKR szövegét lásd: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_hu.pdf; értelmezése: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_hu.pdf; magyarázata: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_hu.html (mindegyik 2011. 08. 04-i megtekintés).

(5) Bruxelles, 8/7/2005, SEC(2005) 957, document de travail de la commission „vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie”.

(6) A nemzeti képesítési keretrendszerek kidolgozása Európában (2010. augusztus): CEDEFOP: *Európai Szakképzés-fejlesztési Központ Munkaanyaga*, 2011. 08. 05-i megtekintés, ecvet.nive.hu/download.php?filename=Kepesitesi_kreditrendszerek.hu.

(7) Az Europass bizonyítvány megfelel az Európa Tanács a minősítések transzparenciájáról szóló 1992. december 3-i 93/C 49/01 Határozatának, a Tanács szakmai képzési bizonyítványok transzparenciájáról szóló 1996. július 15-i 96/C 22/04 Határozatának, illetve az Európai Parlament és Tanács 2001. július 10-i 2001/613/CE Határozatának, amely a diákok, a képzésben részt vevő személyek, önkéntesek, tanárok és oktatók mobilitásáról rendelkezik az EU-ban. További információk: <http://europass.cedefop.europa.eu>

(8) A partnerek referenciái az AFUE honlapján: www.projetafue.eu/contact_bg.php; www.projetafue.eu/partenariat.php

(9) Magyar nyelven elérhető dokumentumok: <https://www.nive.hu/ecvet/index.php>

(10) A Tanács állásfoglalása a szakoktatás és szakképzés területén való megerősített európai együttműködés ösztönzéséről (HL C 13., 2003.1.18. 2–4. o.).

(11) Az EU tagállamaiban, az EFTA/EGT országokban és a tagjelölt országokban a szakoktatásért és szakképzésért felelős miniszterek, az Európai Bizottság és az európai szociális partnerek koppenhágai nyilatkozata.

(12) Guide du transfert de projet AFUE (kézirat), lásd: www.projetafue.eu

(13) „Gyermekeink védelmében” c. törzslap, in: www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID.

(14) Lippóy Dóra – Lükő István – Tombor Viktória: *A nevelőszülő képzés korszerűsítése*. In *Tudásmenedzsment XII. évfolyam 1. szám 2011. április 30-44. 31.o.*

(15) Lükő István háttér tanulmánya az AFUE-projekthez: *A szakképzés keretei Magyarországon. A francia Assistant Familial (Nevelőszülő) szakképzett-ség átvihetőségének feltételei a szakképzési szükségletekről készült állapotrajz alapján* (kézirat).

(16) Az Európai Parlament és az Európai Tanács utasítására létrehozva egy európai oktatási kreditrendszert szakmai oktatások és képzések esetére (ECVET, 2008. április 9.).

(17) A projekt egységeire használt kifejezés: 'vizsgaegység'.

Irodalom

Afue (é. n.): *Annexe. Guide de transfert du projet «Transfert de la certification française ASSISTANT FAMILIAL – AFUE» en Bulgarie, Hongrie et Roumanie*. 2012. 01. 25-i megtekintés, Transfert de la Certification Française ASSISTANT FAMILIAL – AFUE, http://www.projetafue.eu/download/Guide_de_transfert.pdf

Le Boterf, G. (1997): *Compétence et navigation professionnelle*. Editions d'organisation, Paris. 2012. 01. 25-i megtekintés, http://www.dijon.iufm.fr/static/formform/ac_equip_for/outils/L2p42.htm

Lippóy Dóra, Lükő István és Tombor Viktória (2011): *A nevelőszülő képzés korszerűsítése. Tudásmenedzsment*, 12. 1. sz. 30–44.

Lükő István (é. n.): *A szakképzés keretei Magyarországon. A francia Assistant Familial (Nevelőszülő) szakképzett-ség átvihetőségének feltételei a szakképzési szükségletekről készült állapotrajz alapján*. Kézirat.

Pedagógusok nézetei az osztályozásról és a szöveges értékelésről

Az osztálytermi értékelés a tanulók iskolai teljesítményének visszajelzését szolgálja a tanulók és a szülők számára. Bár számos eszköz áll a pedagógusok rendelkezésére a diákok tudásának értékelésére, a tanulmányi teljesítmény értékeléséről mégis talán az érdemjegy, az osztályzat jut először a közvélemény eszébe. Az osztályozás kérdése hosszú ideje foglalkoztatja mind a szakmai közvéleményt, mind a szülőket. Az oktatáspolitikában az elmúlt 8–10 évben rendszeresen vitatéma az alsó tagozatos teljesítmény év végi minősítésének módja. A Köznevelési törvény 2003 júniusi módosítása alapján a félév végén és a tanév végén az alsó tagozatos tanulók – kivéve negyedik év végén – bizonyítványában a szöveges értékelés szerepel a tanuló munkájának, eredményességének minősítésére. A 2004 őszén hatályba lépett törvényt 2010-ben módosították, a szöveges értékelés a második évfolyam végétől alternatívává vált, a választást a törvény az intézmény hatáskörébe utalta.

Az óvodából az iskolába való átmenet során a gyermek számos új, korábban ismeretlen dologgal találja szembe magát, például a 45 perces tanóra keret, házi feladatot kell készítenie, s munkájáról rendszeresen írásban visszajelzést, szöveges értékelést, később érdemjegyet, osztályzatot kap. Ezek az értékletek a tanulók tudásának legfontosabb mutatói, az egyéni életpályákra gyakorolt hatásuk jelentős. Ezáltal alakítják a tanulók affektív jellemzőit (pl. tanulási énképet, tanulási motivációt), amelyek szorosan összefüggnek a tanulási teljesítménnyel (Csapó, 2002a, 2002b). Nagy a felelőssége a pedagógusoknak abban, miként járulnak hozzá ezek a visszajelzések a tanuló személyiségének, tudásának formálódásához. A pedagógiai értékelés alapfunkcióinak – szummatív, formatív és diagnosztikus – teljesítésében az érdemjegyeknek, az osztályzatoknak és a szöveges értékeléseknek szerepe van. Minősítő funkciót, azaz a tanulási folyamat eredményének rögzítését, a létező és az elvárt teljesítmény összevetését, mindhárom elláthat, ugyanakkor csak minősítő funkciót a félév, illetve a tanév végén meghatározott osztályzatok töltenek be. Minősítéskor az értékletekkel dokumentálási, adminisztrációs feladatokat is ellátunk, de gyakran ezek alapozzák meg a döntéshozatalt. Ezen funkciója miatt az osztályzatoknak, érdemjegyeknek és a szöveges minősítésnek tékje van. Tékje van a tanulási folyamat végén kapott osztályzatoknak, hiszen például ezektől függhet a tanuló felsőbb évfolyamba lépése, továbbtanulása, de tékje lehet van a félév közben szerzett egyes érdemjegyeknek is, hiszen ezek figyelembe vételével határozzuk meg az osztályzatokat.

Az osztálytermi értékelés során rendszeresen, bár kevésbé tudatosan alkalmazott a részletes eredményelemzésre épülő formatív és a diagnosztikus értékelés. Míg a diagnosztikus értékelés az elmaradások okainak feltárására törekszik, addig a formatív fel-

adata a rendszeres visszajelzés, a fejlődés nyomon követése, ezáltal a fejlődés segítése. Az osztályozás betölthet diagnosztikus funkciót, ám formatív értékelési funkciót nem. Így a tanulási folyamat során, az elmaradások feltárása, korrigálása céljából íratott röpdolgozatokra sem adhatunk osztályzatot, ekkor inkább a szöveges értékelési forma – szabadon fogalmazott szöveg – készítése adekvált. (A pedagógiai értékelés egyes funkcióiról részletesebben lásd *Vidákovich*, 1990.)

Tanulmányunkban az általános iskolában oktató pedagógusok osztályozással és szöveges értékeléssel kapcsolatos nézeteinek feltárásával foglalkozó vizsgálatunk eredményeit mutatjuk be. A tanulmány első részében az osztályozás és a szöveges értékelés alkalmazásának törvényi hátterét, ezt követően empirikus vizsgálatunk módszertanát ismeretjük. A pedagógusok nézetei alapján vizsgáljuk: hogyan hatnak az értékelési formák a tanulók tantárgyakkal, iskolával, tanulással kapcsolatos attitűdjére, önismeretének, egyéni megítélésének fejlődésére; mennyiben alkalmas eszköz az osztályozás és a szöveges értékelés a tanulók tudásának, egyéni fejlődésének kifejezésére, a visszajelzésre a szülők és a tanulók számára.

A szöveges értékelés törvényi háttere

Hazánkban az 1950-ben bevezetett osztályozási rendszer él, a teljesítmény értékelésére ötfokú (1-től 5-ig), a magatartás és a szorgalom minősítésére négyfokú (2-től 5-ig) skálát alkalmazunk. Az osztálytermi értékelés mind az első osztályba, mind a felső tagozatra lépő tanulók esetében állandó problémának bizonyult, így 1978-ban eltörölték az első két évfolyamon az osztályozást, míg az 5–6. évfolyamokon az új (például fizika, biológia) tantárgyak teljesítményének osztályozását. 1986-ban minisztériumi rendelet határozott arról, hogy az első osztályos tanulók a tanév folyamán nem kapnak osztályzatot és tanév végén jól megfelelt vagy megfelelt értékelést kapnak szöveges kiegészítéssel. Második osztálytól az osztályozás érvényben maradt, az ettől való eltéréshez központi jóváhagyásra volt szükség 1993-ig, az új közoktatási törvény megjelenéséig, ami már lehetőséget biztosított az iskoláknak, hogy az első hat évfolyamon ne osztályozzanak.

Jelentős változást hozott a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 2003. évi LXI. törvény. A változások a közoktatási törvény 70. §-át is érintették, melynek értelmében Magyarországon „(3) Az első-harmadik évfolyamon – félévkor és év végén, továbbá a negyedik évfolyamon félévkor – szöveges minősítéssel kell kifejezni, hogy a tanuló kiválóan, jól vagy megfelelően teljesített, illetve felzárkóztatásra szorul. Ha a tanuló „felzárkóztatásra szorul” minősítést kap, az iskolának a szülő bevonásával értékelni kell a tanuló teljesítményét, fel kell tární a tanuló fejlődését, haladását akadályozó tényezőket, és javaslatot kell tenni az azok megszüntetéséhez szükséges intézkedésekre.” (1) A törvény a 2004 szeptemberében első osztályba lépő tanulókra vonatkozott először.

2010 májusában a 2010. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényben ismét módosította a Közoktatási törvény 70. §-ának (3) bekezdését. A 2003-as rendelkezés helyére a következő lépett: „(3) Az első évfolyamon félévkor és év végén, a második évfolyamon félévkor szöveges minősítéssel kell kifejezni, hogy a tanuló kiválóan, jól vagy megfelelően teljesített, illetve felzárkóztatásra szorul. A második évfolyam végén és a magasabb évfolyamokon félévkor és év végén a tanuló értékelésére az iskola pedagógiai programja a (2) (2) bekezdésben meghatározottaktól eltérő jelölés, illetőleg szöveges értékelés alkalmazását is előírhatja. Ha az iskola nem alkalmazza az (1)-(2) bekezdésben meghatározottakat, de arra iskolaváltás vagy továbbtanulás miatt szükség van, a szülő kérésére köteles a félévi és az év végi minősítést osztályzattal is elvégezni. Az iskola által alkalmazott jelölés, értékelés érdemjegyre, osztályzatra való átváltásának szabályait a helyi tantervben kell meghatározni.”

A törvénymódosítás indoklása a következő volt: „A törvény az 1–4. évfolyamos tanulók esetében az iskolát illetve a pedagógust a kizárólagos szöveges értékelésre kötelezi. Az intézkedés idegen az általános hazai pedagógiai gyakorlattól, nem ad választ a tanulóknak és a szülőknek a jogos kérdésére, amely szerint tudni szeretnék, hogy a gyermek eredményei hogyan viszonyulnak az elvárthoz illetve a többiekéhez. Az előre megadott sablonok szerinti minősítés értékelési-önértékelési zavarokhoz vezetett, a szülőket elégtelenül tájékoztatta. Komoly társadalmi és szakmai ellenállásba ütközött.” (3) A 2010 őszi induló tanévben érvénybe lépett a törvénymódosítás.

A kutatás célja, kérdései

Tudomásunk szerint országos, reprezentatív, a közoktatás teljes spektrumát lefedő mintán a pedagógusok osztályozással és a félévek végén készített szöveges értékeléssel kapcsolatos nézeteit nem vizsgálták még Magyarországon. A mindkét értékelésre vonatkozó kérdések miatt lehetőségünk van, hogy több szempontból összehasonlítsuk egymással a pedagógusok osztályozásról és szöveges értékelésről alkotott nézeteit. Célunk annak bemutatása, miként vélekednek a pedagógusok a két értékelési forma néhány fejlődés-lélektani, nevelépszichológiai, valamint pedagógiai jellemzőiről.

Vizsgálatunkkal az alábbi kutatási kérdések megválaszolását céloztuk: A pedagógusok szerint

(1) mennyiben tudják értelmezni a címzettek (a szülők és a tanulók) az osztályzatot és a szöveges értékelést?

(2) mennyiben befolyásolja a tanulók affektív és kognitív fejlődését az osztályozás és a szöveges értékelés?

(3) milyen értékelési forma megfelelő az alsó tagozatos tanulók teljesítményének értékelésére?

(4) mennyi időt vesz igénybe a szöveges értékelés egyes formáinak elkészítése, megtérül-e a befektetett időt?

(5) különbözik-e alsó és a felső tagozaton oktató pedagógusok véleménye az értékelés két formájáról?

A kutatás módszerei

Vizsgálatunk a *Diagnosztikus mérések fejlesztése* elnevezésű TÁMOP-program keretében valósult meg. E projekt célja egy magyarországi diagnosztikus értékelési rendszer kidolgozása volt az általános iskola első hat évfolyama számára három műveltségterületen (olvasás-szövegértés, matematika és természettudomány). Ahhoz, hogy az értékelési rendszer a mindennapi pedagógiai gyakorlat részévé váljon, fontos, hogy a pedagógusok átlássák a különböző mérési típusok jellemzőit, e mérések céljait, megismerjék azokat és a visszajelzéseket fel tudják használni munkájuk során. Ennek megfelelően a program rész céljai között szerepel a pedagógusok értékeléssel kapcsolatos nézeteinek feltárása, amit egy 11 részből álló kérdőívvel vizsgálatunk; e tanulmányban az alsó tagozatos tanulók osztályozásának, szöveges értékelésének jellemzőire vonatkozó kérdőív-részt mutatjuk be.

Minta

A vizsgálatban a TÁMOP-program 256 iskolájából 1212 pedagógus vett részt, az országos minta régió és településtípus szerint reprezentatív. Iskolánként öt pedagógus vett részt a vizsgálatban, az alsó tagozatról két tanítót kértünk fel a kérdőív kitöltésére, ők közvetlenül érintettek voltak a vizsgált témát illetően. Felső tagozatról egy matemati-

kát, egy természettudományi ismereteket és egy magyar nyelv és irodalmat oktató tanárt kértünk a kérdőív kitöltésére – ők közvetlenül nem érintettek, de rálátásuk van a vizsgált területre, a viszonyítási csoportot alkotják (1. táblázat).

1. táblázat. A minta eloszlása a képzési szintek és az oktatott tárgyak szerint

Pedagógus	Alsó tagozat (tanító)	Felső tagozat			Σ
		Matematika	Magyar nyelv és irodalom	Természettudományi ismeretek	
N	480	236	236	223	1175

1175 pedagógus válaszait dolgoztuk fel. A mintában a nők aránya 91,3 százalék, a férfiaké 8,7 százalék. Az alsó tagozaton oktató tanárok között a férfiak aránya 1,9 százalék, a felső tagozaton 13,5 százalék. A mintában a férfiak alulreprezentáltak.

Az alkalmazott mérőeszköz

Az „Osztályzat és szöveges értékelés” részkérdőív 28 tételt tartalmaz. A részkérdőív első részében arra kértük a pedagógusokat, jelezzék, mennyire értenek egyet az alsó tagozatos tanulók osztályzataival és szöveges értékelésével kapcsolatos állításokkal. A két értékelési forma esetében 11 állítás azonos volt. Közülük négy ezek jellemzőre vonatkozott, kettő a tanulók motivációjára (tanulási és teljesítménymotiváció), kettő a tanulók attitűdjére (iskola iránti és tantárgyi) gyakorolt hatására, egy-egy az értékelések stresszor szerepére, az önismeret alakulására, valamint társas összehasonlításra gyakorolt szerepére. Egy-egy állítás vizsgálja a szöveges értékelésbe fektetett munka megtérülését, a tanítók által alkalmazott (felső tagozaton oktatóknál feltételes módban fogalmaztunk) szöveges értékelés típusait, az elkészítésre fordított időt (felső tagozaton az időtartam megbecsülésére kértük a pedagógusokat), az alsó tagozatos tanulók értékelésére leginkább megfelelőnek tartott értékelést.

Az egyetértés mértékét ötfokú Likert-skálán jelölték a pedagógusok: (1) egyáltalán nem értek egyet, (2) inkább nem értek egyet, (3) részben egyetértek, részben nem, (4) inkább egyetértek, (5) teljes mértékben egyetértek. A válaszok elemzéséhez az intervallumváltozók esetén alkalmazható eljárásokat (korreláció, kétmintás-t és páros-t próbát) alkalmaztunk.

Eljárások

A kérdőív felvételét 2010 tavaszán – elektronikus úton végeztük a TAO-CAPI (Testing assisté par ordinateur – Computer-assisted personal interviewing) rendszer segítségével, a kérdőív kitöltése névtelenül történt. A megkérdezés idején a közoktatási törvény 70. §-ának módosítása még nem került napirendre, tehát a válaszokat nem befolyásolta. Az adatfelvételhez előzetesen egy e-mailt küldtünk a mintába került iskolák kapcsolattartóinak, s arra kértük őket, adják meg az elektronikus kérdőív URL-címét és egy-egy előzetesen generált belépési kódot az iskolában oktató öt pedagógus számára. A kérdőív kitöltése hozzávetőlegesen 30 percet vett igénybe.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Az eredmények értelmezését segítő táblázatokban először az osztályozásra, majd a szöveges értékelésre vonatkozó válaszokkal való egyetértést mértékét adjuk meg; külön sorokban közöljük az alsó és a felső tagozaton tanító pedagógusok válaszainak eredményeit.

Az osztályzatok gyakran állnak a szülők érdeklődésének középpontjában gyermekük iskolai életével kapcsolatban, mivel például az évismétlésről, a továbbtanulásról hozott döntések alapjai az osztályzatok. Lénárd (2004) szerint a szöveges értékelés megjelenése az alsó tagozatosok értékelésében azon szülők igényét elégítette ki, akik igénylik a részletes, a tanuló személyiségére kiterjedő leírást, árnyaltabb képet a tanulók fejlődéséről, eredményeiről, míg más szülők számára zavaró, ha nem a megszokott, a saját gyermekkorából is ismert, egy skálán kifejezhető értékletet kapja gyermekük. A szülők gyakran megpróbálják átkonvertálni a szöveges értékelést valamilyen osztályzattá, különösen az előre megfogalmazott, skála szerinti értékelés esetében. Gondot jelenthet számukra, ahogy gyermekeik számára is, ha olyan szakkifejezések szerepelnek az értékelésben, amelyeket nem tudnak értelmezni. A szülőknél fontos, hogy gyermekük eredményeit össze tudják vetni az osztálytársak eredményeivel. Előfordulhat, hogy a szülők a szöveges értékelések alapján más osztályzatokra számítanak, mint amilyeneket gyermekük kap az első osztályozások alkalmával. Éppen ezért fontos, hogy a pedagógus úgy fogalmazza meg a szöveges értékelést, hogy az a címzettek számára könnyen értelmezhető legyen, a velük való rendszeres kommunikáció segítheti az értékelés szövegének, az értékelési forma funkciójának megértését.

A felmérésben részt vett pedagógusok jelentős hányada szerint az osztályzat könnyebben értelmezhető a szülők számára, mint a szöveges értékelés – a tanítók 58 százaléka, a tanárok 53 százaléka teljes mértékben egyetért az állítással, míg 1,4–3,1 százaléuk ért teljes mértékben egyet azzal, hogy a szöveges értékelésben foglaltakat könnyen megértik a szülők (2. táblázat).

2. táblázat. Az osztályzat és a szöveges értékelés értelmezhetősége

Értéklet	Tagozat	A válaszok eloszlása (%)					Átlag	Kétmintás t-próba
		1	2	3	4	5		
A szülők számára könnyen értelmezhető								
Osztályzat	Alsó	3,14	3,56	9,64	25,57	58,10	4,32	n. s.
	Felső	4,29	5,15	9,30	28,47	52,79	4,20	
Szöveges értékelés	Alsó	27,56	36,33	24,43	8,56	3,13	2,23	n. s.
	Felső	28,55	37,83	26,67	5,07	1,88	2,14	
A tanulók számára könnyen értelmezhető								
Osztályzat	Alsó	2,30	2,73	10,27	27,88	58,07	4,34	n. s.
	Felső	5,01	3,58	8,74	27,08	55,59	4,25	
Szöveges értékelés	Alsó	36,53	33,19	20,46	7,10	2,71	2,06	n. s.
	Felső	34,73	39,07	20,98	3,76	1,45	1,98	

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

A válaszadók szerint a tanulók még kevésbé tudják értelmezni a szöveges értékeléseket, a pedagógusok közel 70 százaléka egyáltalán vagy inkább nem ért egyet azzal, hogy a tanulók számára könnyű értelmezni a szöveges értékelés tartalmát, ellentétben az osztályzatokkal, melyek a pedagógusok 55–58 százaléka szerint a tanulók számára könnyen érthető. Az alsó és a felső tagozaton tanítók véleménye nem tér el szignifikánsan az értelmezhetőség vonatkozásában sem a szülők, sem a tanulók esetében.

Azt, hogy a tanuló mennyire szívesen foglalkozik egy tantárggyal, mennyire szereti azt tanulni, leginkább a tantárgyi attitűddel mérhetjük. Korábbi vizsgálatok (például Csapó, 2002b) rámutattak arra, hogy a tantárgyi attitűdök az iskolában eltöltött évek számának növekedésével romlanak. A motiváció csökkenéséhez hozzájárulhat, hogy az általános

iskola felsőbb évfolyamain a hangsúly az értékelésben a tanulási folyamat segítéséről áttevődik az eredmény értékelésére (Réthyné, 1989). Hetedik és tizenegyedik évfolyamos tanulókkal végzett vizsgálat kimutatta, hogy a hetedikes tanulók tantárgyi attitűdje és jegyekkel kifejezett teljesítménye között szoros a korreláció, amely a középiskolában (a vizsgálatban 11. évfolyam) szorosabbá válik. Ugyanezen vizsgálat szerint a teljesítmény-motiváció és az érdemjegy között is szoros a korreláció (Csapó, 2000). Korábbi, 15 éves tanulókra irányuló vizsgálatok kimutatták, hogy az iskolával kapcsolatos attitűdök szoros összefüggésben állnak a teljesítménnyel (OECD, 2001).

Vizsgálatunk eredményei alapján (3. táblázat) a tanulási kedvet a tanítók 76 százaléka szerint inkább igen vagy teljes mértékben befolyásolja az osztályzat, míg a szöveges értékelés csak 12 százalékuk szerint. A tanítók egynegyede véli úgy, hogy a tanulási kedvre nincs hatással a szöveges értékelés.

3. táblázat. Az osztályzat és a szöveges értékelés

Értéket	Tagozat	A válaszok eloszlása (%)					Átlag	Kémintás t-próba
		1	2	3	4	5		
tanulási kedv								
Osztályzat	Alsó	2	2,4	20	37,9	37,7	4,07	t=3,43 p<0,01
	Felső	1,7	2,8	25,6	46,4	23,6	3,87	
Szöveges értékelés	Alsó	25,1	35,1	26,5	9,1	4,2	2,32	n. s.
	Felső	18,5	38,7	34,2	6,9	1,7	2,34	
tantárgyokhoz való viszony								
Osztályzat	Alsó	3	11,1	43,8	32,5	9,6	3,35	n. s.
	Felső	2	12	45,1	34,4	6,5	3,31	
Szöveges értékelés	Alsó	24,8	33,9	29	9,6	2,7	2,31	n. s.
	Felső	19,3	34,7	36,3	8,9	8	2,37	
iskolába járási kedv								
Osztályzat	Alsó	12	25,2	43,4	15,2	4,2	2,74	n. s.
	Felső	8,8	28,4	45,5	15	2,3	2,74	
Szöveges értékelés	Alsó	36,9	35,6	20,6	5,7	1,2	1,99	n. s.
	Felső	30,1	42,5	22,9	4,2	3	2,02	
tanulók teljesítményvágya								
Osztályzat	Alsó	1	4,2	32,8	45,6	16,5	3,6	n. s.
	Felső	0,7	4,8	36,9	47,5	10,1	3,62	
Szöveges értékelés	Alsó	24,8	29	30,7	12,8	2,7	2,68	n. s.
	Felső	16,8	32,9	39	10,4	0,8	2,46	

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

Azzal az állítással, hogy az osztályzat meghatározó a tanulók tantárgyokhoz való viszonyának alakulásában, a tanítók 44 százaléka részben egyetért, részben nem, s harmaduk inkább egyetért. A szöveges értékelés meghatározó szerepével a tantárgyakkal való kapcsolat formálódásában a tanítók 29 százaléka részben, 34 százaléka inkább nem ért egyet. A két tagozaton oktató pedagógusok vélemények között nem mutatható ki szignifikáns különbség.

A pedagógusok úgy látják, az iskolába járási kedvet a kapott osztályzatok erősebben befolyásolják, mint a szöveges értékelés. A szöveges értékelésnek a pedagógusok 72,5

százaléka szerint egyáltalán nincs hatása vagy inkább nincs befolyása arra, mennyire szeretnek a gyerekek iskolában járni.

A tanulók teljesítményvagyára a szöveges értékelésnek egyáltalán nincs hatása a tanítók egynegyede szerint, s a felső tagozaton oktatók 16,8 százaléka szerint. Ugyanakkor csak közel 5 százaléuk gondolja úgy, hogy egyáltalán nem vagy inkább nem befolyásolja a teljesítményvagyat az osztályzat. A tanulók tantárgyi, tanulási attitűdjére, teljesítménymotivációjára a pedagógusok szerint az osztályzatok hatása nagyobb, mint a szöveges értékelésé.

A tanulók önismeretének egyik forrása lehet az osztályzat és a szöveges értékelés. Az osztályzat egyrészt a társakkal való összehasonlítás révén, másrészt a jegyek valamilyen teljesítményszint meglétét is mutatják. A szöveges értékeléshez szükség van arra, hogy a pedagógus minél alaposabban megismerje diákjait, az ebből készített leírás hozzájárul ahhoz, hogy a gyermek saját magára vonatkozóan is ismeretekre tegyen szert. A pedagógusok úgy látják, az osztályozás a reális önismeret formálásához inkább hozzájárul, mint a szöveges értékelés (4. táblázat).

4. táblázat. Az értékelések hatása a tanulók reális önismeretére, egymás megítélésére

Értékelés	Tagozat	A válaszok eloszlása (%)					Átlag	Kétmintás t-próba
		1	2	3	4	5		
tanulók reális önismerete								
Osztályzat	Alsó	3,4	6,4	39,1	31,2	19,2	3,58	ns.
	Felső	3	5,8	34,4	41,8	15	3,60	
Szöveges értékelés	Alsó	16	26,4	38,2	14,3	5,2	2,66	ns.
	Felső	13,8	27,8	39,2	15,2	4	2,67	
egymás megítélése								
Osztályzat	Alsó	1	7,6	35,7	39,9	15,9	3,62	ns.
	Felső	1,3	9,3	34,8	42,8	11,8	3,54	
Szöveges értékelés	Alsó	31,1	33,8	27,2	6,6	1,2	2,13	ns.
	Felső	24,4	44,9	24,4	5,7	7	2,13	

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

Az osztályzatok esetében az állítással való átlagos egyetértés mértéke a megkérdezett tanítók körében 3,58, a felső tagozatosok válasza szignifikánsan nem különbözik. A „tanulók számára könnyen értelmezhető” és „befolyásolja a tanulók reális önismeretének alakulását” állítások közötti korreláció az osztályozás esetében 0,454 ($p < 0,005$), míg szöveges értékelés esetében 0,626 ($p < 0,005$), tehát a szöveges értékelés megértése befolyásolhatja annak hatását az önismeret formálódására.

Fülöp (2010) szerint a társas összehasonlítás fejlődésével kapcsolatban fontos szerepe van a gyermek iskolába lépésének, ekkortól kezdve számos és sokféle teljesítményhelyzetbe kerül, amikben nemcsak össze tudják hasonlítani magukat kortársaikkal, hanem az összehasonlítás lényegében elkerülhetetlen. A tanulók számára fontos, hogyan vélekednek róluk társaik, amelyet befolyásolnak a tanítóktól érkező visszajelzések, egymáshoz viszonyítják saját teljesítményüket. Az alsó tagozatosok következtetéseiket nemcsak teljesítményükre, hanem önmagukra, saját vagy társaik személyiségére vonatkoztatva vonják le – ha valaki rossz jegyet kap, az rossz ember, ha valaki jó jegyet, az jó, vele szívesebben játszanak (Fülöp, 2010). Veroff (1969) úgy véli, a társas összehasonlítás része az iskolás gyermek teljesítménymotivációjának.

A felmérésben részt vevő pedagógusok szerint az osztályzat szerepe jelentős abban, hogyan ítélik meg egymást a tanulók, míg a szöveges értékelése nem jelentős (átlagos egyetértés mértéke: 2,13). Ez kapcsolatban állhat azzal, hogy a szöveges értékelés tartalma nem fejezhető ki számmal, egy-egy szóval, a szöveges értékelés szövegesen megfogalmazott skálaértékei közötti távolságokat nem vagy másképp érzékelik a tanulók, mint az osztályzatokét. Az értelmezéskor nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy az osztályzat könnyen megjegyezhető, általában minden tanuló ismeri a társát, ugyanakkor a szöveges értékelésre nem jellemző, hogy könnyű megjegyezni és a diákok kevésbé ismerik egymásét.

A szöveges értékelés elkészítéséhez nélkülözhetetlen, hogy a pedagógusok alaposan megismerjék a tanulók kognitív és affektív tulajdonságait. A különböző tanórákon, tantárgyakban nyújtott teljesítmény kihat az egész személyiségére, így a tanuló eredménye csak ennek ismeretében értékelhető (Serfőző és Vörös, 2004). Ezért is tekintünk az értékelésre komplex folyamatként. Az osztályzatok kognitív indikátorok, az affektív jellemzők megragadására nem alkalmasak (Csapó, 2001). A hagyományos értékelési gyakorlatban is megjelent a tantárgyi teljesítményen túl a tanulók egyéb tulajdonságainak jellemzése, amelyre a szorgalom és a magatartás formájában van lehetőség. A tanulók egy adott tantárgyon belüli fejlődésének megragadására alkalmas eszköz az osztályzat annyiban, hogy a különböző fokozatok a jobb és a gyengébb teljesítmény elérését mutatják, de ezen túl nem mennek, míg a szöveges értékelés a fejlődés előző fokához kapcsolódva, konkrét továbblépési javaslatok megfogalmazásával, a perspektívák bemutatásával lehetőséget adhat mind a kognitív, mind az affektív fejlődés árnyaltabb jellemzésére. A válaszadó pedagógusok mégis úgy látják, az osztályzat inkább alkalmas a tanulók tantárgyi tudásának, egyéni fejlődésének nyomon követésére, mint a szöveges értékelés (5. táblázat).

5. táblázat. Az értékelési formák szerepe a tanulók tantárgyi tudásának, egyéni fejlődésének követésében

Értékelés	Tagozat	A válaszok eloszlása (%)					Átlag	Kétféltás t-próba
		1	2	3	4	5		
tantárgyi tudás								
Osztályzat	Alsó	3,7	8,8	46,3	33,3	7,8	3,33	n. s.
	Felső	2,5	9,8	43,9	36,5	7,3	3,36	
Szöveges értékelés	Alsó	13,8	18,2	37,3	23,1	7,6	2,93	t=2,51 p<0,01
	Felső	13	23,2	42,5	17,9	3,3	2,75	
egyéni fejlődés								
Osztályzat	Alsó	4,4	8,6	37,6	35,4	14	3,46	t=-2,40 p<0,01
	Felső	1,2	9,3	32,3	42,6	14,6	3,6	
Szöveges értékelés	Alsó	9,8	15,4	40,7	22,9	11,2	3,1	n. s.
	Felső	9,5	18,4	40,4	26,5	5,2	2,99	

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

A tanítók közel azonos aránya (7,8 és 7,6 százalék) gondolja úgy, hogy mindkét értékelési forma megfelelő a tanulók tantárgyi tudásának jelzésére. Az átlagos egyetértés mértéke között különbség ezen két állítás esetében a legalacsonyabb; sem az osztályzatot, sem a szöveges értékelést nem találják jó eszköznek arra, hogy segítségükkel pontos képet adjanak a tanulók tudásáról, egyéni fejlődéséről.

Keresve a választ, mely mutatóval jellemezhető pontosabban a tanulók tudása, a standardizált teljesítményszetek – az Országos kompetenciamérés – eredményeit vontuk be elemzésünkbe. A pedagógusok azzal az állítással, hogy az Országos kompetenciamérés eredmé-

nyeiről közölt adatok jól tükrözik a tanulók tudását a pedagógusok szerint, még kevésbé értenek egyet (az átlagos egyetértés mértéke alsó tagozaton 2,56, felső tagozaton 2,54). További vizsgálatok tárgyát kell képeznie, mely mérések mutatják meg a legpontosabban a tanulók tudását.

Az osztályozás problémái között tartják számon, hogy túl nagy nyomás nehezedik a tanulóra amiatt, hogy jó jegyet szerezzenek (Csapó, 2002b). A tanulóokra nehezedő nyomás állandó szorongást tarthat fenn, amely akár teljesítményének romlásához is vezethet. A stressz a tanulási folyamatnak is velejárója és befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét. Hatása nem feltétlenül negatív, hiszen hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok fejlesszék magukat, felkészüljenek különböző kihívást jelentő helyzetekre. A stresszt a stresszorok (stresszforrások) váltják ki, melyek alkalmazkodásra készítik a tanulót; fiziológiai, pszichológiai és viselkedéses következményekkel járnak. A stressz rövid távon szorongást, lehangoltságot, fáradtságot, feszültség érzését válthat ki. Hosszú távon a folyamatosan átélt stresszes állapot „kiégést” okozhat a tanulóban is – a tanulással, önmagukkal szembeni negatív beállítódás, céltudatosság, lelkesedés hiánya – de fiziológiai folyamatokra gyakorolt hatása révén az egészségi állapotra is kihat. Ezzel kapcsolatban azt kérdeztük, mennyiben látják úgy a pedagógusok, hogy az értékelési formák a tanulók számára jelentős stresszforrást jelentenek (6. táblázat).

6. táblázat. Az értékelési formák jelentős stresszforrást jelentenek a tanulók számára

Értékelés	Tagozat	A válaszok eloszlása (%)					Átlag	Kétmintás t-próba
		1	2	3	4	5		
Osztályzat	Alsó	6,1	13,2	50,2	22,3	8,1	3,13	n. s.
	Felső	6,3	17,1	47,8	22,1	6,8	3,06	
Szöveges értékelés	Alsó	43,4	37,7	16,4	1,7	0,7	1,79	t=-4,96 p<0,01
	Felső	29,4	44,3	22,6	3,5	0,2	2,01	

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

A szöveges értékelés a tanítók közel 80 százaléka szerint nem jelent stresszforrást a tanulók számára, a felső tagozaton tanítók válaszaik szignifikánsan különböznek, ők jelentősebb stresszorként érzékelik a szöveges értékelést. Ugyanakkor a pedagógusok közel fele a hármas értéket jelölte az ötfokú skálán (részben egyetérttek, részben nem), tehát nem találják úgy, hogy az osztályzat jelentős szorongást, stresszt okozna a tanulóknak.

A szöveges értékelés elkészítése

A szöveges értékelések elkészítése időigényes, míg a félévi és a tanév végi osztályzatok a két félév során kapott érdemjegyek alapján egyszerűbben meghatározhatók. Vizsgálataink eredményei szerint a szöveges értékelés elkészítése fordított munkaidő a pedagógusok szerint nem térül meg (7. táblázat).

7. táblázat. A szöveges értékelés elkészítésére szánt idő megtérülése

Értékelés	Tagozat	A válaszok eloszlása (%)					Átlag	Kétmintás t-próba
		1	2	3	4	5		
Szöveges értékelés	Alsó	38,1	23,6	23,6	11,1	3,7	2,19	n. s.
	Felső	28,3	38,8	24,1	7,7	1,2	2,15	

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

A tanítók és a tanárok több, mint 60 százaléka szerint egyáltalán nem vagy inkább nem térül meg a szöveges értékelés elkészítésére fordított idő. A válaszadó tanítók 49,8 százaléka készít előzetes szempontok alapján szabadon fogalmazott szöveges formát, 9,8 százalékuk előzetes szempontok nélkül szabadon fogalmazott szöveget. Legtöbben – a tanítók 69 százaléka – előre megfogalmazott nyomtatott skála szerint értékeli a tanulókat. A megkérdezett tanítók 23,3 százaléka többféle értékelést is készít, 21 százalékuk az előzetes szempontok alapján szabadon fogalmazott szöveget és a nyomtatott skálát is használja értékelésre.

Egy-egy szöveges értékelés elkészítése a tanítók válaszai alapján átlagosan 22–37 percet vesz igénybe (9. táblázat), természetesen az idő hossza függ attól, hogy a szöveges értékelés három típusa közül melyiket készíti el a pedagógus.

9. táblázat. A szöveges értékelés elkészítésére fordított idő

Szöveges értékelés típusa	Átlag	
	Alsó tagozat (perc)	Felső tagozat (perc)
Előzetes szempontok alapján szabadon fogalmazott szöveg	31,0	23,2
Előzetes szempontok nélkül szabadon fogalmazott szöveg	36,7	29,1
Előre megfogalmazott nyomtatott skála szerinti értékelés	21,8	14,8

Legkevesebb idő – átlagosan 22 perc – a kötött formájú, előre megfogalmazott nyomtatott skála szerinti értékelés elkészítéséhez szükséges a tanítók válaszai alapján, hiszen itt a pedagógus egy mondatbank felhasználásával készíti el az értékelést, a leggyakrabban egymástól izolált mondatokból álló szöveget.

A kötetlen formájú szövegek megfogalmazása jelentősen több ideig tart. Az előre meghatározott szempontok szerint szabadon fogalmazott, szöveg megírása átlagosan 31 percbe, míg a szempontok nélküli, jellemzően összefüggő szöveg elkészítése átlagosan 37 percbe telik. A felső tagozatos tanárok 7–8 perccel kevesebbre becsülték az időszükségletet, mint az alsó tagozaton oktató kollégáik (9. táblázat).

A szöveges értékelés adott típusát elkészítő pedagógusok válaszai alapján több időbe telik az értékelés megírása, mint azon tanítók szerint, akik nem készítik az értékelés adott típusát, szignifikáns különbség az előzetes szempontok alapján megfogalmazott szöveges értékelés esetében mutatható ki (a becsült idő 33,2 perc és 27,3 perc; $t=2,75$, $p<0,05$).

A tanítók 8 százaléka gondolja, hogy az alsó tagozatos tanulók teljesítményének értékelésére legmegfelelőbb, ha kizárólag szöveges értékelést készítenek. A tanítók 29 százaléka szerint évközben az osztályozás, félévkor és év végén a szöveges értékelés formájában történő értékelés a legmegfelelőbb, míg harmaduk tartja megfelelőnek az osztályozás kizárólagos alkalmazását. A tanítók fele szerint a két értékelési forma párhuzamos alkalmazása, tehát félévkor és év végén osztályozás szöveges értékeléssel a megfelelő a tanulók tudásának jellemzésére.

Összegzés, következtetések

A 2010 tavaszán, a Köznevelési törvény 2010 májusi módosítása előtt végzett vizsgálatot bemutató tanulmányunkban alsó és felső tagozaton oktató pedagógusok nézeteit vizsgáltuk az osztályozás és a szöveges értékelés néhány fejlődéslelektani, neveléslelektani és pedagógiai hatásaira vonatkozóan országos reprezentatív mintán. A szöveges értékelést a tanulók teljesítményének értékelésére 2004 és 2010 között alkalmazták kötelezően az általános iskolák első három évfolyamán félévkor és év végén, valamint a negyedik

évfolyamon félévkor. A szöveges értékelés alkalmazása mellett számos pedagógiai és pszichológiai érv felsorakoztatható, akár az osztályozás ellenében is, mégsem vált hosszú távon az értékelési gyakorlat részévé Magyarországon. A szöveges értékelés céljának megértése, helyes alkalmazásának elsajátítása döntő fontosságú abban, hogy a pedagógusok elfogadják, szívesen alkalmazzák azt. Mindemellett a szülők és a gyermekek számára is érthetővé, befogadhatóvá kell tenni a szöveges értékelést ahhoz, hogy az igazán betölthesse a visszajelzés funkcióját.

A pedagógusok válaszai alapján a szöveges értékelés hat év alatt nem vált a szülők és a diákok számára egyaránt érthető értékelési eszközzé. Emiatt is ítélték úgy, hogy a szöveges értékelés kevésbé van hatással a tanulók reális önismeretének formálódására, mint az osztályzat. Eredményeink szerint a pedagógusok az osztályozás hatását szinte minden szempontból erősebbnek vélik a szöveges értékeléssel szemben, így a tanulók iskolába járási kedvére, tanulási kedvére, teljesítményvágyára, tantárgyakhoz való viszonyára nézve. Nem találják úgy, hogy a részletesebb, a tanulók teljesítményének többszempontú megközelítését igénylő szöveges értékelés alkalmasabb eszköz lenne a tanulók tudásának, fejlődésének jellemzésére, mint az osztályzat.

A felsoroltak ismeretében nyilvánvalónak tűnik, hogy a szöveges értékelés megírásával töltött idő, típustól függően 21–37 perc, nem térül meg. A szöveges értékelés vizsgálatunk eredményei alapján nem vált a pedagógusok széles körében elfogadott eszközzé.

Szükséges lehet további vizsgálatokat végezni annak feltárására, hogy a számos országban alkalmazott értékelési forma Magyarországon miért nem vált széles körben támogatottá, mi vezetett ahhoz, hogy néhány év után hatályon kívül helyezték.

Jegyzet

(1) „Az iskola pedagógiai programja, az évközi érdemjegyek, a félévi és az év végi osztályzatok helyett a tanuló teljesítményének, szorgalmának, magatartásának értékelésére, minősítésére a (2) bekezdésben meghatározottaktól eltérő jelölés, illetőleg szöveges értékelés alkalmazását is előírhatja. Ha az iskola nem alkalmazza az (1)-(2) bekezdésben meghatározottakat, de arra iskolaváltás vagy továbbtanulás miatt szükség van, köteles a félévi és az év végi minősítést osztályzattal is elvégezni. Az iskola által alkalmazott jelölés, értékelés érdemjegyre, osztályzatra való átváltásának szabályait a helyi tantervben kell meghatározni.”

(2) „70. § (1) A pedagógus - a (3) bekezdésben meghatározott kivétellel - a tanuló teljesítményét, előmenetelét tanítási év közben rendszeresen érdemjeggyel

értékeli, félévkor és a tanítási év végén osztályzattal minősíti. [...] (2) Az érdemjegyek és osztályzatok – a (3) bekezdésben meghatározott kivétellel – a következők:

a) a tanuló tudásának értékelésénél és minősítésénél jeles (5), jó (4), közepes (3), elégséges (2), elégtelen (1);

b) a tanuló magatartásának értékelésénél és minősítésénél példás (5), jó (4), változó (3), rossz (2);

c) a tanuló szorgalmának értékelésénél és minősítésénél példás (5), jó (4), változó (3), hanyag (2).

3 <http://www.parlament.hu/irom39/00096/00096.pdf>

Irodalom

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.

Csapó Benő (2002a): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 37–64.

Csapó Benő (2002b): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.

Fülöp Márta (2010): A társas viselkedés szociálpszichológiája: társas összehasonlítás az iskolában. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 48–77.

1993. évi LXXIX. törvény. (1993) *Magyar Közlöny*. 2011. 05. 30-i megtekintés, http://www.complex.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV

Lénárd András (2004): Pedagógusok – szülők – tanulók párbeszéde a szöveges értékelésről. In: Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (szerk.): *Osztályozás?*

Szöveges értékelés? Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 211–219.

M. Nádasi Mária (2004a): Történelmi előzmények és az osztályozás jelenlegi problémái Magyarországon. In: Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (szerk.): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 40–43.

M. Nádasi Mária (2004b): A szöveges értékelés szerepe a nevelés-oktatás folyamatában. In: Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (szerk.): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 40–43.

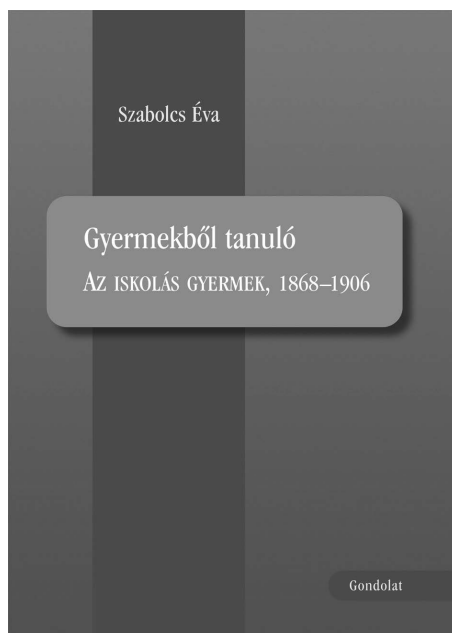
OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000*. OECD, Paris.

Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Serfőző Mónika és Vörös Anna (2004): A szöveges értékelés feltétele: a tanulók megismerése. In: Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (szerk.): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 44–60.

Veroff, J. (1969): Social Comparison and the development of achievement motivation. In: Smith, C. P. (szerk.): *Achievement related motives in children*. Russel Sage, New York. 46–110.

Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Pannon Egyetem, Modern Filológia és Társadalom-
tudományi Kar, Antropológia és Etika Tanszék

A Magyarországi Szabadegyházak Szövetsége 1950–1956 között

A Magyarországon működő szabadegyházak az 1945 és 1948/1949 közötti időszakot a felszabadulás éveiként élték meg. Közjogi helyzetük lényegesen javult, de a kommunista hatalomátvételt követően egyre több nehézséggel találták szembe magukat. A felsőbb hatóságok biztosították ugyan a megszerzett jogok gyakorlását, ugyanakkor helyi szinten korlátozóan léptek fel velük szemben már 1949–1950-ben. Több településen be akarták tiltani az egyes gyülekezetek működését, néhány személyt letartóztattak és eljárást indítottak ellenük. A gyülekezetek sérelmeit a Magyarországi Szabadegyházak Szövetsége (MSZSZ) fellépését követően általában orvosolták a felettes szervek. Az államosítások azonban már komoly veszteséget okoztak nekik. (1)

A hetednapis adventisták 1949 végén elvesztették a nyomdájukat, majd 1950 februárjában a kiadóhivatalukat (Rajki, 2003, 48. o.). Az Evangéliumi Pünkösdi Egyház által működtetett árvaház és aggok otthona 1949 júliusában oszlott fel. Az Evangéliumi Keresztyének gyermekotthona 1950 nyarán került át a Gyermekvédő Országos Bizottság kezelésébe. (2) A hatóságok 1949 nyarán a közegészségügyi, szociális és köztisztasági szabályok be nem tartása címén megszüntették az Üdvhadserg Budapest VIII. kerület Dobozi utca 29. szám alatti férfi és a Szerdahelyi utca 17. szám alatt található női otthonait. Az Üdvhadserg magyarországi betiltását 1950-ben a Honvédelmi Minisztérium is szorgalmazta a felekezet pacifista nézetei miatt (3), amire még ugyanabban az évben sor is került. Ezzel párhuzamosan a kommunista államhatalom egyre kevésbé tolerálta, ha valaki nyilvános helyen hitbéli meggyőződésének adott hangot. (4)

Az MSZSZ elnöksége a politikai viszonyokhoz igazodva alapította meg 1950. január 17-i ülésén, hogy „a Magyar Népköztársaság alkotmánya örvendetesen megvalósította az együttműködés főbb célkitűzéseit. [...] Egyfelől biztosítja a vallás szabad gyakorlását, másfelől elválasztja az államot az egyháztól.” A szervezet további működését ezért a tagegyházak érdekképviseleteként képzelték el. Előírták továbbá, hogy a tagegyházak magyarországi irányításúak legyenek, és komoly evangéliumi tanítással, liturgiával rendelkezzenek. (5)

„Fokoznunk kell a harcot a különböző szektákkal szemben is...”

Az MSZSZ fenti megállapítása csak jogi értelemben bizonyult igaznak. Az állampárt nyílt hadüzenete ugyanis már 1950 júniusában megérkezett. A Magyar Dolgozók Pártjának (MDP) Központi Vezetősége a „klerikális reakció” ellen indított harc keretében már a kiségyházak ellen is fellépést sürgetett. A kiségyházakról a harc főideológusa, Révai József a következőképpen nyilatkozott: „Fokoznunk kell a harcot a különböző szektákkal szemben is. Az adventista, jehovista, baptista és az egyéb szekták vezetői a legtöbb esetben az ame-

rikai imperializmus szolgálatában állanak, a szekták nem egyebek, mint imperialista propagandaszervek.” (*Harc a klerikális...*, 1950. június 6.; *Révai József a...*, 1950. június 7.) E nyilatkozat után a helyi pártszervezetek pártnapján is foglalkoztak a „klerikális reakció” és a szekták kérdésével. Példaként említhetjük, hogy a Pázmány Péter Tudományegyetem Orvostudományi Pártszervezetének 1950. július 4-i pártnapján a kiküldött főhadnagy a veszélyes szekták között név szerint említette a Jehova tanút, amerikai kémeknek tartva tagjait. Velük kapcsolatban említette meg – durva csúsztatással – a Keresztyén Testvérgyülekezet-hez tartozó Kiss Ferenc nemzetközileg elismert orvosprofesszort, az MSZSZ elnökét. Ez ellen az MSZSZ nevében Michnay László és Bajor László tiltakozott az MDP vezetésénél, kérve, hogy tegyenek különbséget a demokráciára nézve veszélyes vallási mozgalmak és az államhoz lojális szabadegyházak között. (6)

A kisebb vallási közösségek szabad működését és erősödését rossz szemmel nézte a politikai vezetés. Az MDP Titkársága már 1951. július 4-i ülésén foglalkozott a magyarországi „szekták” prédikátorai ellenőrzésének kérdésével. Az ülésen döntés született arról, hogy prédikátoraik számát minimálisra kell csökkenteni, illetve külföldről támogatást csak az Állami Egyházügyi Hivatal (ÁEH) hozzájárulásával vehetnek igénybe. Az ülésen egy hónapot adtak a BM-nek és az ÁEH-nak a „szekták” szorosabbra fogásának és ellenőrzésük egyéb rendszabályainak kidolgozására. (7)

Az MDP Titkársága – a Belügyminisztérium (BM) és az ÁEH illetékeseit bevonva – 1951. augusztus 8-i ülésén hozott döntéseket a szabadegyházakkal kapcsolatban. (8) Két csoportra osztva tárgyalták a magyarországi kisebb felekezeteket. Az első csoportba az MSZSZ keretében működő vallásfelekezetek tartoztak. Az MSZSZ-ből 1950-ben kilépő adventista vallásfelekezet sajátos helyet foglalt el, mert őket azonos módszerrel kívánták szabályozni, mint a szövetség tagegyházait. Ennek hátterében az adventista egyház akkori elnökének – Michnay Lászlónak – és több vezetőjének munkásmozgalmi múltjából fakadó személyes kapcsolatai állhattak, illetve az a körülmény, hogy a felekezet a Szövetségbe tömörült tagegyházakhoz hasonló szervezeti felépítéssel és felelős vezetéssel rendelkezett. A másodikként tárgyalt mintegy 20 vallásos csoport működését illegálisnak tekintették, amelyekre nem vonatkozott a magyar alkotmány által biztosított vallásszabadság.

Az MSZSZ-hez kapcsolódó vallásos közösségek és az adventisták működésének korlátozását a következőképpen képzelték el.

A lelkészek részére az ÁEH igazolványt ad ki, amely meghatározott működési területre szól. E területen kívüli lelkészi tevékenység tilos és közigazgatási eljárás alá esik. Az igazolvány kiadásához hatóságilag igazolniuk kell majd a lelkészek erkölcsi és politikai feddhetetlenségét. Minimum 250–300 főre javasoltak egy lelkészi igazolvány kiadását, amely legfeljebb két község területére biztosít működési engedélyt. Az igazolványokat az ÁEH a BM-mel együttműködve adja ki, kettős elbírálás alapján. Az ÁEH által kiadott működési engedélyt láttamoztatni kell majd az illető hatóságnál, és bejelenteni, hol és mikor tartják az összejöveteleket. Ez gyakorlatilag az új gyülekezetek ellehetlenítésével fenyegetett.

Az imatermek és gyülekezetek számának csökkentése érdekében megtiltották az istentiszteletek és bármilyen összejövetelek tartását a lakásokban. Egy imaterem fenntartását minimum 100–150 személy látogatásához kötötték. A fentiekben túlmenően a rendészeti szervek pedig különböző követelményeket állítanak majd fel a bejelentett imatermekkel kapcsolatban (például tűzveszéllyel kapcsolatos követelmények, befogadóképesség, csak utcára nyíló helyiség stb.).

A történelmi egyházakhoz hasonlóan a Szövetség és az adventista felekezet köteles volt minden kiadandó nyomtatványt, sokszorosított anyagot, körlevelet, brosúrát kiadás előtt az ÁEH-nak bemutatni.

A tagegyházak legális működése csak az MSZSZ kezességvállalása esetén volt lehetséges. Új tagegyház létesítését pedig nem engedélyezték az MSZSZ-en belül.

Elhatározták a tageszázakban meglevő diakonisszaintézmények rendelet kiadása nélkül, megegyezés alapján és adminisztratív úton történő megszüntetését.

Külföldi támogatást bármilyen formában csak az ÁEH hozzájárulásával fogadhattak el. A többi, becslésük szerint mintegy 20 „szekta” működését BM-rendelettel kívánták megszüntetni. Okként azt jelölték meg, hogy azok nem vallásfelekezetek, mivel nincs működési engedélyük, illetve szervezeti szabályzatuk, továbbá lelkészeik működését nem kötik képesítéshez, és nem rendelkeznek felelős vezetőséggel. A fő indokot azonban abban vélték megtalálni, hogy tevékenységüket a külföldi imperialisták irányítják és támogatják anyagilag. Az illegálisan működő vallási entitások ellen az egyesületekre vonatkozó rendszabályok foganatosítását határozták el. Az MSZSZ vezetőitől pedig elvárták, hogy nyilatkozatban határolják el magukat ezektől a valóságos szerveződésektől.

Az MSZSZ, valamint az MSZSZ Egyeztető Albizottságának tagjai, illetve az egyes mozgalmak vezetői számára biztosították csak az ország egész területére kiterjedő működés lehetőségét. A lelkészek, prédikátorok, gyülekezeti munkások, körzetvezetők, valamint kerületi elöljárók a működési területük pontos feltüntetésével kaptak igazolványt. Az igazolványok kiadásának kérdése érzékenyen érintette a gyülekezeti életet. Az igazolvány nélkül rendelkező lelkész távolléte esetén ugyanis az istentiszteleten igeszolgálat helyett a gyülekezet egyik vezetője tarthatott ülve felolvasást. Ezeket az istentisztelet-típusokat nevezték csendes istentiszteleteknek.

A fenti döntések megvalósulása a prédikátorok számának és az általuk lelkipásztorolt terület 40 százalékkal történő csökkenésével fenyegetett. Végrehajtása főképp a kisebb gyülekezetek, szórványok megfelelő lelkigondozását veszélyeztette. Ez különösen a falvak hívőit érintette negatívan. A legálisan működő szabadegyházak belső életébe történő nyílt beavatkozást azonban az államhatárolom egyelőre elkerülte. Az állam és a szabadegyházi közösségek kapcsolata ekkoriban még csak néhány adminisztratív kérdésre terjedt ki, mint például a prédikátorok vagy a helyi megbízottak igazolványügye, ingatlanproblémák, illetve az új kiadványok engedélyeztetésének problémája. Az MSZSZ és a tageszázak vezetői pedig a lehetőségeikhez mérten igyekeztek a rájuk bízott gyülekezetek hitéleti feltételeit biztosítani a rájuk nehezedő állami nyomás ellenében.

A politikai vezetés az államhoz fűződő kapcsolatok alapján a következő csoportokra bontotta a kisebb felekezeteket a Rákosi-korszak végén, 1955-ben (9):

A baptisták, metodisták, adventisták és részben a nazarénusok támogatták híveik termelőszövetkezeti tagságát. Tagjaik szorgalmasan dolgoztak és lojálisak voltak a rendszerrel szemben. Kifogásolták azonban

híveik politikai kérdések iránt tartózkodó magatartását.

A Szabadegyházak Tanácsába (SZET) (az MSZSZ elnevezése 1953-tól) (10) tömörült többi vallási közösség magatartását nem tartották ellenségesnek, de kifogásolhatónak vélték a társadalmi, politikai és kulturális megmozdulásoktól való távolmaradásukat. Tagjaik többsége ugyanis még a vezetőségük által az állami feladatok támogatását célzó körlevelek végrehajtását sem vette komolyan.

Ellenséges vallási közösségnek egyedül a Jehova tanúit tartották, akik ellen a rendőrség több esetben fellépett.

A BM adatai szerint 1951 és 1955 között az MSZSZ, illetve 1953-tól a Szabadegyházak Tanácsa (SZET) felekezeteinek taglétszáma 28 000-ről 25 100 főre csökkent. Hason-

ló tendenciát figyeltek meg a szövetségen kívüli vallási közösségek esetében, ahol 16 800-ról 13 000 főre csökkent a hívek száma. Az ÁEH 1955-ben a kisegyházakkal kapcsolatos politikájában az adminisztratív elemet politikaival igyekezett felváltani. Így a protestáns alosztály héthavonta tervezett megbeszélést a SZET és más jelentősebb kisegyházak vezetőivel. A megyei egyháziügyi megbízottaknak kéthavonta kellett találkozniuk a jelentősebb szabadegyházi vezetőkkel, hogy ellenőrizzék tevékenységüket és érvényesítsék az állami befolyást.

A Magyarországi Szabadegyházak Szövetségének belső élete

Az MSZSZ érdekérvényesítő lehetőségeit befolyásolta a szervezet belső helyzete, vezetőinek társadalmi kapcsolatrendszere. Lényegesen gyengítette a Szövetség erejét második legnagyobb tagegyházuk – a Hetednap Adventisták Felekezete – 1950 júliusában történt kilépése 1950-ben. (11) Rajtuk kívül még az Ókatolikus Egyház hagyta el a szervezetet 1950 szeptemberében. (12) Új taggal is bővült azonban az MSZSZ ezekben az években. A szabadkeresztyének 1950. május 31-én léptek be. Az MSZSZ számára a legnagyobb gondot a pümködsi entitások jelentették: kialakulatlan szervezeti és hitéleti kereteik miatt elzárkóztak a felvételüktől. (13) A szervezet és a pümködsi mozgalmak viszonyulásának kérdése 1951 őszére vált igazán fontossá a korábban említett 1951. augusztus 8-ai párthatározat miatt. Az MSZSZ vezetői tudatában voltak annak, hogy ha az egyes pümködsi csoportokat magukra hagyják, akkor az illegalitás várhat rájuk, ami a Rákosi-diktatúra éveiben nem csupán jogi, hanem létbizonytalanságot is jelentett. (14) Az MSZSZ végül elvállalta a pümködsi csoportok felügyeletét. A probléma megoldása érdekében 1951 októberében létrehozták a Szabadegyházak Egyeztető Albizottságát az öt Szentlélek-keresztséget valló csoport számára. (15)

A politikai, társadalmi, illetve az MSZSZ szervezeti életében történő változások a szövetség célkitűzéseiben is módosulást eredményeztek. Így a magyarországi evangéliumi felekezetek együttműködésének és a hívek lelki egységének előmozdítását, a „demokratikus kormányzat” iránti lojalitásra való nevelést, a béke szolgálatának támogatását, illetve a Szövetségbe tömörült felekezetek kormányhatóság előtti képviselést fogalmazták meg. (16)

A szabadegyházak és az államhatalom

Az MSZSZ-hez tartozó kisebb vallási entitások közjogilag két különböző kategóriához tartoztak a Rákosi-korszakban. A Magyarországi Baptista Gyülekezetek Szövetsége (17), illetve a Magyarországi Metodista Egyház az 1947. évi XXXIII. törvénycikk értelmében a történelmi egyházakhoz hasonló jogi helyzetbe került. Velük nem kötött külön megállapodást az államhatalom, de rájuk is ugyanazok a szabályok vonatkoztak. A többi tagegyház, illetve az MSZSZ felügyelete alatt lévő felekezet, csoport számára az MSZSZ biztosította a szabad működés lehetőségét. Az MSZSZ-ből kilépő adventisták pedig az el nem ismert MSZSZ-tagegyházakhoz vagy annak felügyelete alatt lévő entitásokhoz hasonló közjogi helyzetben voltak.

A kisegyházak ügye 1952 elejéig a Belügyminisztériumhoz tartozott, amíg át nem került az 1951-ben felállított Állami Egyháziügyi Hivatalhoz. Az el nem ismert szabadegyházak ellentmondásos közjogi helyzetét tükrözi az 1951 előtti időszakra vonatkozóan, hogy a Keresztény Testvérgyülekezet nyíregyházai gyülekezetét egyesületként tüntették fel a hatóságok, de sem alapszabállyal, sem pedig intézőszervvel nem rendelkezett. A megyei tanács 1950-ben a gyülekezet betiltását javasolta, mert vallásos meggyőződésüket személyes biztonságtevés formájában adták tovább, „fertőzve ezzel környezetüket”. (18)

AZ ÁEH 1953 februárjától nem tárgyalt egyik felekezettel sem közvetlenül, hanem csak a SZET-en keresztül. (19) 1953 márciusától pedig minden felekezeten belüli válto-

zás (áthelyezés, körzeti átcsoportosítás, igazolványok kiigazítása) az ÁEH-val történt előzetes megbeszélés alapján történhetett. (20) Ez jogi értelemben a szabadegyházak államosítását jelentette. Az államhatalom ekkor még nem rendelkezett irányában elkötelezett vezető, illetve befolyásos lelkipásztor-réteggel.

Az ötvenes évek első felében az államhatalom elsősorban a BM segítségével igyekezett számba venni és feltérképezni a magyarországi kisebb vallási közösségeket, szabadegyházakat. Az új gyülekezeteket, amint tudomásukra jutott, nyilvántartásba vették, ellenőrizték. Ha egy településen nagyon lecsökkent egy felekezet taglétszáma, akkor törölték a nyilvántartásból. (21) Az ÁEH is gyűjtötte a felekezetekkel kapcsolatos adatokat, amelyek elsősorban lelkészekre, egyházközségekre, ingatlanokra, taglétszámra és a külföldi kapcsolatokra vonatkoztak országos szinten. (22) Az MSZSZ a BM-hez küldött beadványban tiltakozott az ellen, hogy a szabadegyházakat az egyes hatóságok egyesületeknek, illetve szektáknak minősítették. (23)

A lelkészi igazolványok ügye

A második világháborút követően az egyházi szolgálattevők igazolványát a tagegyházak felterjesztésére az MSZSZ állította ki. Célja a hatóságok előtti igazolás volt. Egy visszaemlékezés szerint az igazolványok kiadását 1950–1951-ben az MSZSZ felterjesztésére a BM egyik alosztálya végezte (24), majd azokat a Szövetség továbbította a tagegyházak vezetőihez. Utóbbiak vállalták a felelősséget a korrekt használatáért az MSZSZ és a hatóságok előtt. (25) A lelkészeknek pedig negyedévenként kellett hitelesíttetniük az igazolványaikat a rendőrkapitányságon. (26) Annyi bizonyos, hogy az ÁEH 1951-ben annyit várt el a felekezetek vezetőitől és lelkészeitől, hogy ismerjék és tartsák be az állam törvényeit, ne csináljanak üzletet a vallásból, és dolgozzanak úgy, hogy az emberek a lelkipásztorok munkájáról tiszta képet nyerhessenek. (27) Az ÁEH 1952-től állította ki a lelkészigazolványokat a MSZSZ szolgálati helyeket is tartalmazó felterjesztésére a BM-mel együttműködve, amelyeket aztán láttamoztatni kellett a helyi hatóságokkal. Az ÁEH azzal indokolta az igazolványok kiadását, hogy az MSZSZ-ben képviselt tagegyházakat ennek segítségével különböztetné meg az „államellenes” szektáktól, illetve akadályozná meg, hogy egyesek vallási tevékenységek leple alatt utazgatva „káros tevékenységet” végezzenek. (28) Az MSZSZ, valamint az MSZSZ Egyeztető Albizottságának tagjai, illetve az egyes mozgalmak vezetői számára biztosították csak az ország egész területére kiterjedő működés lehetőségét. A lelkészek, prédikátorok, gyülekezeti munkások, körzetvezetők, valamint kerületi előljárók a működési területük pontos feltüntetésével kaptak igazolványt. (29) Az igazolványok kiadásának kérdése érzékenyen érintette a gyülekezeti életet. Az igazolvánnyal rendelkező lelkész távolléte esetén ugyanis az istentiszteleten igeszolgálat helyett a gyülekezet egyik vezetője tarthatott ülve felolvasást. Ezeket az istentisztelet-típusokat nevezték csendes istentiszteleteknek.

Az államhatalom igyekezett az igazolványok kiadását adminisztratív eszközökkel nehezíteni. Az ÁEH a lelkészi igazolványok kiadásához az érintettek származása, vagyoni állapota, erkölcsi és politikai megbízhatósága iránt érdeklődött. (30) Problémát jelentett 1952-ben, hogy az ÁEH által kiadott igazolványokban a működési helyek feltüntetése terén sok elírást és kihagyást tapasztaltak. Számosan nem kapták meg a működési engedélyüket a kívánt területre. (31) Akadályt jelentett az igazolványok kiadásában, hogy egyes rendőrkapitányságok szükségtelennek tartották kiállítani az erkölcsi igazolványt a helyi lelkész számára, ami pedig a prédikatori igazolványok kiadásának feltétele volt. Az ÁEH pedig nem sietett az ügyintézással. (32) A BM figyelte, hogy a lelkipásztor rendelkezik-e igazolvánnyal, és a feltüntetett helyen prédikál-e. Ha nem az igazolványban megjelölt helyen prédikált, akkor „szektaszervezés” címén bevonták az igazolványát.

Igazolvánnyal nem rendelkező lelkész hiányában a gyülekezet a helyi megbízott vezetésével tarthatott „csendes istentiszteleteket”. Az ÁEH a helyi megbízottak részére kezdetben nem tervezte igazolványok kiadását. Az eredeti elképzelés szerint gyülekezetenként egy-egy megbízott és egy-egy helyettes számára a körzeti vagy kerületi előljáró az országos vezetőség hozzájárulása és aláírása mellett adhatott volna ki igazolást. (33) A helyi megbízottak számára végül a SZET állított ki igazolványt, de névsorukat fel kellett terjeszteniük az ÁEH-hoz, és az ÁEH küldte tovább a megyei egyházügyi előadókhoz. A helyi megbízottak tevékenységét a prédikátor vagy a körzeti előljáró ellenőrizte és irányította. A prédikátor távollétében a helyi megbízottak voltak a felelősök a gyülekezetek rendjéért. (34) A helyi megbízottak azonban csak a saját gyülekezetükben tevékenykedhettek és prédikációt sem tarthattak.

Lap- és könyvkiadás

A kommunista hatalomátvételt követően néhány éven belül megszűnt a magyarországi szabadegyházi közösségek lap- és könyvkiadási lehetősége. Az adventista lap- és könyvkiadás 1950-ben fejeződött be. A baptisták *Lelki Élet* című lapja 1951. április 1-én jelent meg utoljára. A szabadegyházi entitások a gyülekezeteik és híveik számára sem nyomtatott, sem egyéb tömegkommunikációs csatornán nem tudták a „lelki táplálékot” biztosítani. Egyedüli legális eszközüik a gyülekezeti összejövetelek és a személyes lelki gondozás volt.

Az MSZSZ az egyre nehezedő helyzetben 1950 nyarán folyóirat engedélyezését kérte az államtól (35), sikertelenül. Megoldásként felmerült 1951-ben, hogy az MSZSZ, a Magyarországi Baptista Gyülekezetek Szövetsége és a Hetednap Adventisták Felekezete közös lapot ad ki, de belső ellentétek miatt nem valósult meg az elképzelés. (36)

A rendelkezésünkre álló források szerint az MSZSZ az ötvenes évek első felében évente 4–6 füzetet kiadhatott. Az 1951. évben a szervezet az első negyedévre *Bibliaolvasó vezérfonalat*, a második negyedévre *Evangéliumi énekek* gyűjteményét, a harmadik negyedévre *A kereszti útka*, a negyedik negyedévre pedig *Áhítat* címmel jelentetett meg irodalmat. (37) A SZET 1955-ben már 6 füzetet adhatott ki. A füzetek igei üzenetekkel, gyülekezeti étellel, egyháztörténelmi töredékekkel, bibliafordítási kérdésekkel, bizonyoságtelekkel stb. kapcsolatos írásokkal foglalkoztak. (38) A szövetségen kívüli közösségek számára nem nyílt lehetőség semmilyen kiadvány publikálására ezekben az években.

Ingatlan

A kommunista hatalomátvételt követő államosítások a szabadegyházakat is érintették. Jogi státusuk rendezetlensége miatt az általuk használt ingatlanok vagy intézmények 1945 előtt – a Magyarországi Baptista Gyülekezetek Szövetsége kivételével – hivatalosan magánszemélyek tulajdonában voltak, amiben a második világháborút követően sem történt változás. A korábban „tűrt” kategóriában lévő vallási entitások közül 1947-ben elismert Magyarországi Metodista Egyház számára nyílt lehetőség az ingatlanok tulajdonjogának rendezésére. Így elindulhatott a névlegesen magánszemélyek nevében lévő ingatlanjaik egyházi tulajdonba történő átírása. Ez azonban a különböző örökösödési, illetve esetleges hit-hagyásból fakadó problémák miatt vontatottan haladt. Az új államhatalom bár 1945-ben garantálta, hogy a szabadegyházak templomai, imatermei és az egyházi célokat szolgáló helyiségei mentesülnek a hatósági igénybevétel alól (39), de ez a Rákosi-korszakban nem jelentett jogbiztonságot. A magánszemélyek tulajdonában lévő imatermeket ugyanis fenyegette a „bérletfelmondás” veszélye, amelynek ürügyei változatosak lehettek. Megtiltották például a lakások más célra történő felhasználását. Az egyes házingatlanok állami tulajdonba vételéről szóló 1952. évi 4. törvényerejű rendelet azon magántulajdonban álló házingatlanok államosítását írta elő, amelyeket vagy amelyeknek egyes részeit bérbeadás útján

hasznosították. Ezt követően államosították az egyházi tulajdonban maradt bérlakásokat. Így került állami kézbe a metodisták Felsőerdősor utcai épületének 70,7 százaléka és a Budakeszin működő intézményük (Lakatos, 2005, 215. o.). Az el nem ismert felekezetek istentiszteleti céllal használt helyiségekkel kapcsolatos problémái már 1950-ben jelentkeztek. 1950 elején az MSZSZ például tiltakozott az ellen, hogy a Hetednap Adventisták Felekezete nyíregyházi gyülekezetének kifejezetten istentiszteleti célokat szolgáló imatermébe a felekezet tudta és beleegyezése nélkül bizonyos személyek behatoltak és a felekezet információja szerint kiigényelték azt. A szóban forgó épület az egyház állítása szerint – ez elismerés hiányában valótlán állítás volt – már 1945 előtt a tulajdonát képezte, és nem szolgált lakás céljával. (40)

Rendőri atrocitások

Az MSZSZ, illetve későbbi nevén a SZET a nehezen áttekinthető közjogi és vallásszabadsági helyzetben lehetőségeihez mérten végezte tagegyházaik érdekképviselését. Vezetői a szükséges politikai tiszteletköröket „letudva” a politikai realitásoknak megfelelően védték a hatáskörük alá tartozó felekezetek érdekeit a hatóságok túlkapásaival szemben, amelyek lokálisan teljesen ellehetetlenítették volna a jogilag amúgy is meglehetősen behatárolt hitéletet. A rendelkezésünkre álló dokumentumok alapján úgy tűnik, hogy az állam korlátozó egyházpolitikája lényegesen szűkítette a szabadegyházak társadalmi befolyását, de gyülekezeti életük a nehézségek ellenére élénk maradt.

A Rákosi-korszakban az MSZSZ tagegyházaik és a felügyelete alá tartozó vallási entitások esetében a legtöbb probléma a hatóságokkal az igazolványkérdésből fakadt az igazolvány nélküli vagy lejárt igazolvánnyal történő istentisztelet-tartás miatt. (41) A szabadegyházi entitásokat az „illegális” missziós tevékenységtől, az új gyülekezetek szervezésétől lelkészeik internálással való fenyegetésével tartották vissza. Eddigi ismereteink szerint leghosszabb ideig, másfél évig Kalkó József baptista lelképásztort tartották fogva (Kovács, 1996, 229. o.). Az új gyülekezetek szabad működésének engedélyezését azzal az indokkal utasították el, hogy a magyar jogszabályok nem teszik lehetővé új szekta alapítását. (42) Más helyeken a rendőrség törvényellenes feltételeket támasztott az istentiszteletek megtartásával kapcsolatban: az előadásra kerülő bibliai magyarázatok írásbeli közlését és az egyesületi alapszabályok bemutatását kérte, illetve a pénztárkönyvek átvizsgálását kívánta. Más helyen a gyülekezeti tagok névsorának beszolgáltatását is elrendelte a rendőrség. (43) Előfordultak más „ügyből” kifolyó házkutatások és internálások is. (44)

Összegzés

Az MSZSZ, illetve későbbi nevén a SZET a nehezen áttekinthető közjogi és vallásszabadsági helyzetben lehetőségeihez mérten végezte tagegyházaik érdekképviselését. Vezetői a szükséges politikai tiszteletköröket „letudva” a politikai realitásoknak megfelelően védték a hatáskörük alá tartozó felekezetek érdekeit a hatóságok túlkapásaival szemben, amelyek lokálisan teljesen ellehetetlenítették volna a jogilag amúgy is meglehetősen behatárolt hitéletet. A rendelkezésünkre álló dokumentumok alapján úgy tűnik, hogy az állam korlátozó egyházpolitikája lényegesen szűkítette a szabadegyházak társadalmi befolyását, de gyülekezeti életük a nehézségek ellenére élénk maradt.

Jegyzet

- (1) A tanulmány az OTKA K68299. számú pályázata és a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.
- (2) Evangéliumi Keresztyének jegyzőkönyve. 1950. dec. 9. (Evangéliumi Pünkösdi Közösség Irattára; Budapest; = EPK)
- (3) Magyar Országos Levéltár (Budapest = MOL) XIX-B-1-h Belügyminisztérium, Egyesületi Főosztály 5650/4. 361. doboz, Feljegyzés az Űdvhadserg Szabadegyház tárgyában, 1950. ápr. 21.; Budapesti Főváros VIII. Kerületi Tanácsának Véghatározata, 1950. aug. 24.; Feljegyzés az Űdvhadserg Szabadegyház tárgyában, 1950. márc. 22.
- (4) Hetednapi Adventisták Felekezetének körlevele. 1950. márc. 16. (Szigeti Jenő gyűjteménye; SzJ)
- (5) MSZSZ jegyzőkönyv. 1950. jan. 17. RZ III-B-14. Az általam különböző magángyűjteményekből, rendezetlen irattárakból, levéltárakból összegyűjtött iratok másolatát rendeztem, és a munka megkönnyítése érdekében jelzetekkel láttam el. Továbbiakban a magam által összegyűjtött iratok másolatát RZ rövidítéssel jelzem.
- (6) Gyarmati Béla és Michnay László levele az MDP Országos Központjának. 1950. júl. 6. (SzJ)
- (7) MOL M-KS Magyar Dolgozók Pártja, Magyar Szocialista Munkáspárt iratai 276. f. 54. cs. MDP, Titkárság, 150. öe. Titkársági ülés jegyzőkönyve. 1951. júl. 4.
- (8) MOL M-KS 276. f. 54. cs. 155. öe. Titkársági ülés jegyzőkönyve. 1951. aug. 8.; illetve Javaslat a Szabadegyházak Szövetsége keretében működő vallásfelekezetekkel és szektákkal kapcsolatos egyéb rendelkezésekről. 1951. aug. 7.
- (9) MOL XIX-A-21-c Állami Egyházügyi Hivatal, Adattár, 6/3. 142. doboz. ÁEH belső feljegyzése: A szekták helyzete, magatartása és tevékenysége a felszabadulástól a kormányprogramig. 1955. jún. 7.
- (10) A rendelkezésünkre álló dokumentumok 1953-tól az általunk vizsgált korszak végéig a szervezetre a Szabadegyházak Tanácsa elnevezést használják.
- (11) MSZSZ jegyzőkönyv. 1950. júl. 14. RZ I-B-a-2. (BL) (A Baptista Levéltárban a Magyarországi Szabadegyházak Szövetsége, illetve a Magyarországi Szabadegyházak Tanácsa iratai rendezetlenek voltak. Az ott elkészített másolatokat a saját gyűjteményemben rendeztem. Ezt jelöli az RZ jelzet. Az ott elkészített másolatokat a továbbiakban BL rövidítéssel jelzem.)
- (12) MSZSZ jegyzőkönyv. 1950. szept. 2. RZ I-B-a-4. (BL)
- (13) MSZSZ jegyzőkönyv. 1951. jan. 26. RZ I-B-a-7. (BL)
- (14) MSZSZ jegyzőkönyv. 1951. szept. 10. RZ I-B-a-12. (BL)
- (15) Az öt entitás a következő volt: Evangéliumi Pünkösdi Egyház, Evangéliumi Keresztyén Gyülekezet, Isten Gyülekezetek Szövetsége, Isten Egyháza, Élő Isten Gyülekezete, illetve az Őskeresztyén Felekezet.
- (16) MSZSZ jegyzőkönyv. 1952. ápr. 17. RZ I-B-a-24. (BL)
- (17) Az elnevezés belső egyházi használatban volt érvényes 1955-ig. Ekkor a Magyarországi Baptista Egyház elnevezés vette át a helyét. 1955-ig az állami szervek felé a Baptista Hitközség nevet használták.
- (18) MOL XIX-B-1-h-5650-46. 292. doboz Jelentés a Keresztény Testvér Gyülekezet működésének felülvizsgálásáról. 1950. júl. 28.
- (19) SZET Egyeztető Albizottsága. 1953. febr. 23. RZ I-B-b-23. (BL)
- (20) Pro Memoria az 1953. március 7-én az ÁEH-val lefolytatott tárgyalásokról. RZ I-B-a-42. (BL)
- (21) Pl. MOL XIX-B-1-h-9158/28. 242. doboz A BM IV/9. osztály levele a Budapesti Rendőrkapitányság vezetőjéhez. 1952. máj. 24.; MOL XIX-B-1-h-9158/28. XIV. kerületi Végrehajtó Bizottság levele a BM IV/9. osztály részére. 1952. jan. 16.; MOL XIX-B-1-h-jn.10. 292. doboz BM IV/9. osztály levele a Budapesti Rendőrkapitányság vezetőjéhez. 1952. okt. 11.
- (22) MOL XIX-A-21-c-66/1. 160. doboz. Szécsey János levele az ÁEH-hoz. 1951. jún. 21.
- (23) ÁBTL 3.1.5. O-9045. Szécsey János személyi dossziéja 181. „Zarándi” jelentése. 1952. márc. 5.
- (24) Szigeti Jenő elmondása szerint.
- (25) MSZSZ jegyzőkönyve. 1951. jan. 26. RZ I-B-a-7. (BL)
- (26) Szigeti Jenő elmondása szerint.
- (27) MSZSZ jegyzőkönyve. 1951. szept. 21. RZ I-B-a-13. (BL)
- (28) MSZSZ jegyzőkönyve. 1952. júl. 7. RZ I-B-a-29. (BL)
- (29) MSZSZ dokumentum. (é. n.). RZ I-B-a-44. (BL)
- (30) ÁBTL 3.1.5. O-9045. Szécsey János személyi dossziéja 181. „Zarándi” jelentése. 1952. márc. 5.
- (31) MSZSZ jegyzőkönyv. 1952. márc. 21. RZ I-B-a-21. (BL)
- (32) Sárkány Győző levele az MSZSZ Egyeztető Albizottsághoz. 1952. aug. 22. RZ I-B-a-33. (BL)
- (33) MSZSZ dokumentum. (é.n.) RZ I-B-a-44. (BL)
- (34) MSZSZ jegyzőkönyv. 1952. júl. 7. RZ I-B-a-29. (BL)
- (35) MSZSZ jegyzőkönyv. 1950. jún. 30. RZ I-B-a-3. (BL)
- (36) MSZSZ beadványa a Magyar Népművelési Minisztériumhoz. 1951. máj. 17. (Adventista Irattár,

Pécel = AI); Hetednap Adventisták Felekezete levele az MSZSZ-hez. 1951. máj. 11. RZ IV-H-4.; Kiss Ferenc, Szabó László és Michnay László levele a Népművelési Minisztériumhoz. 1951. máj. 17. RZ III-C-45.

(37) MSZSZ jegyzőkönyv. 1950. dec. 7. RZ I-B-a-6. (BL)

(38) SZET jegyzőkönyve. 1954. nov. 26. RZ I-B-a-88. (BL)

(39) BM 250105/1945. VI. 3. leirata. RZ III-C-2.

(40) Bajor László és Kiss Ferenc levele Nyíregyháza polgármestere részére. 1950. márc. 29. RZ IV-H-20.

(41) Sárkány Győző levele az MSZSZ Egyeztető Albizottsághoz. 1952. aug. 22. RZ I-B-a-33. (BL); a SZET levele az ÁEH-hoz. 1953. febr. 24. RZ I-B-a-41. (BL)

(42) MOL XIX-B-1-h-jn.-12. 292. doboz. Pest megyei Rendőrkapitányság Igazgatósági Osztályának levele a BM IV/9. osztálya részére. 1952. szept. 25.

(43) Tomi József levele az MSZSZ-hez. 1952. okt. 3. RZ I-B-a-37. (BL)

(44) MSZSZ jegyzőkönyv részlet (é. n., valamikor 1950. végén vagy 1951-ben) RZ I-B-a-1. (BL)

Irodalom

Harc a klerikális reakció ellen. Révai József elvtárs beszámolója az MDP Központi Vezetőségének ülésén. (1950. június 6.) *Szabad Nép*, 3. o.

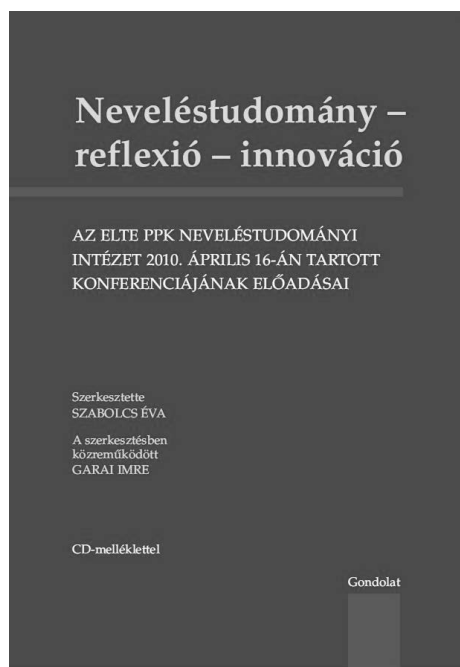
Kovács Géza (1996): Az önkényuralom árnyékában (1949–1989). In: Bereczki Lajos (szerk.): „Krisztusért járva követségben.” *Tanulmányok a magyar baptista misszió 150 éves történetéből*. Baptista, Budapest. 229.

Lakatos Judit (2005): Az állami egyházügyi politika hullámai a Magyarországi Metodista Egyház életé-

ben. In: uő (szerk.): *Keskeny utak. Tanulmányok a Metodista Egyház történetéről*. Magyarországi Metodista Egyház, Budapest.

Rajki Zoltán (2003): *A H. N. Adventista Egyház története 1945 és 1989 között Magyarországon*. Advent, Budapest.

Révai József a klerikális reakció elleni harc feladatairól. (1950. június 7.) *Magyar Nemzet*, 3. o.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ kutatási beszámolója a fogyatékkal élő nyelvvizsgálók esélyegyenlőségének biztosításáról a Magyarországon akkreditált nyelvvizsgaközpontokban

A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (továbbiakban: NYAK) 2011 februárjában megbízta a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (továbbiakban: NYAT) három szakértőjét annak feltárására, hogy az államilag elismert nyelvvizsgákat szolgáltató nyelvvizsgaközpontok eleget tesznek-e a törvényileg előírt esélyegyenlőségi kötelezettségeiknek. Arra is kiterjedt a vizsgálat, milyen a vizsgázói sikeresség ebben a körben, és hogyan valósul meg a vizsgázók tájékoztatása a speciális lehetőségekről. Végül egy kérdőíves felmérés eredményeit elemezve összefoglaltuk, hogy a fogyatékkal élő vizsgázók megítélése szerint nyelvvizsgáik szervezése és lebonyolítása az esélyegyenlőségi elvárások szerint történt-e.

A vizsgálatban alkalmazott módszerek

Kutatásunkban – ami a kiválasztott vizsgaközpontok dokumentációjának, a kérdőíveknek, valamint a felmérésben szereplők vizsgaeredményeinek összehasonlítását és értékelését jelenti – gyakorlati kérdések megválaszolására koncentráltunk, és szummatív értékelésre törekedtünk. Ebből adódóan elsősorban az induktív módszert követtük.

Elengedhetetlennek tartottuk a törvényi háttér, mint mindenkori hivatkozási alap áttekintését, majd ismertetjük a vizsgálatba bevont intézmények körét. A következőkben számba vettük és egymással összehasonlítottuk a vizsgaközpontok által nyújtott kedvezmények körét, amelyeket a vizsgaközpontok Belső Működési Rendjének vonatkozó fejezetei tartalmaznak. Összehasonlítottuk a vizsgálatba bevont vizsgaközpontok és a hozzájuk tartozó vizsgahelyek honlapjain a fogyatékkal élők vizsgakörülményeivel kapcsolatos tájékoztató anyagokat abból a szempontból, hogy kellően részletesek-e, és az elérhetőségük a honlapokon megfelelő-e.

A NYAK adatbázisában szereplő fogyatékkal élő vizsgázók adatainak értékelését követően empirikus elemmel egészítjük ki vizsgálódásunkat: egy kérdőíves felmérés (1) elemzése arra a kérdésre ad – szubjektív – választ, hogyan ítélik meg maguk a vizsgázók a tájékoztatást, a nyújtott kedvezményeket és a vizsgaesemények körülményeit.

A jogszabályi háttér

A közoktatási törvény értelmében azok a diákok, akik testi, szellemi, érzékszervi, beszédszervi, vagy más fogyatékkal élnek, jogosultak arra, hogy a fogyatékoság diagnosztizálásának időpontjától kezdve speciális pedagógiai segítséget kapjanak. A felsőoktatási törvény (2005) is megfogalmazza, hogy a fogyatékosággal élő hallgatónak jogában áll állapotának, személyes körülményeinek és fogyatékoságának megfelelő segítséget igénybe venni.

Az 1998. évi XXVI. (esélyegyenlőségi) törvény, valamint a 79/2006. (IV.5.) kormányrendelet előírásait a jelen tanulmány középpontjában álló nyelvvizsgáztatás területén is figyelembe kell venni. Ugyanakkor a nyelvvizsgáztatásra vonatkozó kormányrendelet a 137/2008. Kr. 2. §. 6 f) bekezdése alapján az államilag elismert nyelvvizsgáztatásra főlajogositott vizsgaközpontok nem adhatnak felmentést az adott vizsgabizonyítványban megkövetelt készségek mérése és értékelése alól. Ennek értelmében nem kerülhet bele a nyelvvizsgáztatás rendszerébe olyan vizsgázó, akit fogyatékoságának súlyossága miatt a nyelvvizsga valamelyik része alól teljes felmentés illethet meg.

A vizsgaközpontokat az esélyegyenlőség megteremtésére a kormányrendeleten kívül a NYAK mellett működő NYAT előírásai is kötelezik. Az Akkreditációs Kézikönyvben a vizsgaközpontok Belső Működési Rendjéről szóló szabályozás szerint a Belső Működési Rend VII. fejezete vonatkozik a fogyatékkal élők esélyegyenlőségének biztosítására:

„VII. Hogyan biztosítja a vizsgaközpont (külső vizsgáztatás esetében a vizsgahelyen) a jogszabályban előírt megfelelő körülményeket a fogyatékkal élők számára (pl. akadálymentesítés mozgáskorlátozottak számára, speciális vizsgakörülmények biztosítása gyengén látók, hallássérültek, egyéb fogyatékkal élők számára) annak figyelembe vételével, hogy a nyelvtudást minden esetben teljes körűen kell mérnie?” (2)

Az *Akkreditációs Kézikönyv* egyértelműen definiálja a jogszabályban előírtakat. „Akadálymentesség szempontjából akkor megfelelő a vizsgahely, ha van legalább egy akadálymentesen megközelíthető vizsgahelyiség és egy ilyen mosdó.” (3) A NYAK a jogszabályban és az *Akkreditációs Kézikönyv*ben előírtak teljesítését a felülvizsgálatok keretében rendszeresen ellenőrzi.

A fentieket összefoglalva megállapítható, hogy a nyelvvizsgáztatás területén az esélyegyenlőség megteremtésének jogszabályi feltételei megfelelően biztosítva vannak, a fogyatékkal élők a nyelvvizsgán is kaphatnak őket megillető könnyítéseket illetve segítséget. A nyelvvizsgáztatás keretein belül egy-egy készség mérése alól teljes felmentést viszont nem kaphatnak, nem tehetnek pl. szóbeli vizsga helyett írásbeli vizsgát vagy fordítva, mert a nyelvvizsgáztatásra vonatkozó kormányrendelet 137/2008. Kr. 2. §. 6. f) bekezdése nem teszi lehetővé a készségek mérése alóli felmentést. (4) A fogyatékkal élők tehát csak abban az esetben tehetnek nyelvvizsgát, ha a jogszabályban előírt készségekben mérhető a nyelvtudásuk. Ellenkező esetben a súlyos fogyatékkal élők számára megoldásként kínálkozik a nyelvvizsgázás – és esetenként a nyelvtanulás – alóli felmentés lehetősége.

Nemzetközi kitekintés

A speciális vizsgakörülményeket a nemzetközi mérési és értékelési szakirodalom alapján szervezhetik meg a vizsgaszolgáltatók. A pedagógiai és pszichológiai mérések etikai normáinak meghatározásában mérőldökö volt, és máig is a legteljesebb ilyen jellegű kiadvány az American Educational Research Association, az American Psychological Association és a National Council on Measurement in Education által kiadott *Standards for Educational and Psychological testing* (5) című kézikönyv. A kiadvány tizedik fejezete a fogyatékkal élők tesztelésével foglalkozik, és tizenkét betartandó, követendő szabályt fogalmaz meg a

témával kapcsolatban. A fejezet kitér arra, hogy a vizsgák egyénre szabott szervezése, a módosított vizsgaanyag mennyiben járulhat hozzá a konstruktum irreleváns (a mérendők szempontjából idegen) tényezők kiküszöböléséhez. A standardizált tesztek egy átlagos vizsgapopulációra készülnek, és ezért nem alkalmasak a sajátos igényű vizsgázók nyelvtudásának mérésére. Ilyen esetekben az eredeti vizsgaanyagot a speciális igényeknek megfelelően módosítani kell. Az egyénre szabás érintheti a teszt lebonyolítási folyamatát (például egyéni vizsgázási mód a szóbelin a páros vizsga helyett, egy vizsgázó egy személyes segítővel/teremfelügyelővel vizsgázik, speciális fényviszonyok látássérülés esetén), míg más módosítások érinthetik a teszt közvetítő közegét, a vizsgaidőt és a szünetek időzítését és hosszát, valamint magát a tartalmat is. Ami a teszt formátumát illeti, elkészülhet a vizsgaanyag Braille-írással, nagyobb betűtípussal nyomtatva, számítógépen megoldott vizsga esetén nagyobb méretű monitoron megjelenő vizsgaanyaggal. Megváltoztatható a válaszadás módja: nem írásban, hanem hangfelvevővel rögzítve, diktálással, számítógép billentyűzetén. Semmiképpen sem megengedett azonban a teszt konstruktumának megváltoztatása. Nem lehetséges egy hallott szövegértési feladatot egy olvasott szövegértési feladattal helyettesíteni hallássérült vizsgázó esetében. Ha ez megtörténik, akkor az eredeti és a módosított feladatsor eredményei nem vethetőek össze, és ezáltal a teszteredmények előrejelző hatása megváltozik. Magyarországon a 137/2008. kormányrendelet megjelenése előtt voltak vizsgaközpontok, amelyek követték ezt a helytelen gyakorlatot, amikor is fölmentették a hallott szöveg értéke feladatrésztől a hallássérült vizsgázót, vagy az olvasott szövegértési feladatok számát megduplázták, vagy a nem teljesített feladatra a teljesített feladatok átlagpontszámát adták.

A kézikönyv több kérdést is fölvet, de nem jut túl a fölvetéseken, és a válaszok megfogalmazását a tesztfejlesztőkre és a vizsgaközpontokra bizza. A nyitott kérdések közé tartozik, hogy vajon a módosított vizsgakörülmények között és speciális vizsgaanyagokon vizsgázottak eredménylapján/bizonyítványán meg kell-e jelölni ezeket a körülményeket? Milyen mértékben lehet a speciális vizsgaanyagokat pretesztelni? Milyen empirikus kutatást kell folytatni a feladatok megoldására szánt többletidő pontos meghatározásához?

A vizsgálatba bevont vizsgaközpontok és vizsgázók köre

A NYAK vizsgákról szóló nyilvántartása szerint 2010-es év folyamán 374 esetben kértek vizsgázók látás- vagy halláskárosodás, valamint diszlexia vagy diszgráfia miatt speciális vizsgakörülményeket a nyelvvizsgán. A vizsgázók adatainak elemzése mellett kérdőíves felméréssel is fordultunk hozzájuk: a NYAK 2011 áprilisában elektronikus levélben kereste meg az érintett személyeket. A 374 vizsgázó 24 százaléka, 91 fő válaszolt a 15 kérdést tartalmazó kérdőívre. A megkérdezettek az alábbi, nagy vizsgázói létszámot kezelő vizsgaközpontok vizsgázói közül kerültek ki, az ország egész területét lefedő területi megoszlásban: Budapesti Gazdasági Főiskola (BGF), Budapesti Műszaki Egyetem (BME), EURO Nyelvvizsgaközpont, az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Idegennyelvi Továbbképző Központja (ITK), Kodolányi János Főiskola, Osztrák Intézet (OI), Pécsi Tudományegyetem (PTE) és Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT).

A speciális vizsgakörülmények áttekintése az érintett vizsgaközpontok Belső Működési Rendje alapján

A vizsgálat során először arra a kérdésre kerestük a választ, hogyan biztosították a vizsgaközpontok a fogyatékkal élők számára, hogy másokkal egyenlő eséllyel vizsgázzanak, és milyen speciális kedvezményeket nyújtottak számukra. Vizsgálatunk a vizsgaközpontok korábban már említett Belső Működési Rendjének VII. fejezetében foglaltakon alapult.

Áttekintve a vizsgaközpontok Belső Működési Rendszerében leírtakat, megállapítottuk, hogy szinte valamennyi, a vizsgában szereplő vizsgaközpont esetében a fogyatékkal élőknek a vizgára jelentkezéssel egyidejűleg kellett benyújtaniuk a speciális eljárás iránti kérelmet. Mind a nyolc vizsgaközpontban orvosi szakvéleményt vagy igazolást kértek a fogyatékoság mértékéről és jellegéről, majd a vizsgaközpont vezetője egyéni elbírálás alapján döntött a könnyítés mértékéről és a szükséges eljárásról. Egyes vizsgaközpontoknál egyéni egyeztetés is történt, majd értesítették a vizsgázót arról, milyen fokú könnyítésben fog részesülni.

Általában a fogyatékkal élők lehetőséget kaptak az egyéni ütemben és egyénileg letett vizsgázásra. Nem ritkán külön teremben, külön felügyeletet biztosítottak számukra a többletköltség ellenére is. Összehasonlítva a nyolc vizsgaközpont által felsorolt eljárásokat, a leggyakoribb kedvezmények – a sérülések mértékéhez igazodva – az alábbiak:

Hallássérültek esetén a vizsgázók fejhallgatón keresztül vagy anyanyelvi vizsgáztató felolvasásában hallgathatják meg a vizsganyagot, módjuk van szájról olvasni, vagy többszöri meghallgatást engedélyeznek számukra. További gyakran biztosított lehetőség, hogy a szóbeli vizsgán a vizsgáztatók hangosabban vagy lassabban beszélnek, mint egyébként.

Látássérültek számára felnagyított betűket, kedvező feladat formátumot, Braille-írású feladatlapot és íráslehetőséget szerveznek meg.

A halláskárosult, diszlexiás vagy diszgráfiás vizsgázóknak a szóbeli előtti felkészülési idő meghosszabbításával segítenek.

Diszlexiás és diszgráfiás vizsgázók hosszabb időt kaphatnak a feladat megoldására, laptopon dolgozhatnak, a vizsgaközpont speciális dolgozatformátumot, szint és betűtípust alkalmaz az Esélyegyenlőség a nyelvtanulásban kutatócsoport ajánlása (6) alapján.

A fentiek alapján elmondható, hogy valamennyi vizsgaközpontban eleget tettek a törvényi előírásoknak, továbbá az orvos-szakértői javaslatok elemeit is teljes körűen beépítették vizsgáztatási gyakorlatukba. Kivételt képez a felmentés, amelyet a jogszabály nem tesz lehetővé.

A vizsgált dokumentumok között tapasztalt nagyfokú eltérés a részletes kidolgozás tekintetében azonban felvetett egy további kérdést: Megfelelő-e ezeknél az intézményeknél a vizsgázók tájékoztatása a speciális vizsgalehetőségeikről? Így vizsgálatunkba bevontuk a vizsgaközpontok és a vizsgahelyek honlapján található tájékoztató anyagokat is.

A vizsgaközpont és vizsgahelyek honlapjainak vizsgálata

A vizsgaközpontok a vizsgázók számára nyújtott online összefoglaló tájékoztatóban, a *Vizsgaszabályzatban* teszik közzé a legfontosabb tudnivalókat a vizgákra való jelentkezésről, a vizsgák lefolytatásáról és egyéb adminisztrációs szabályokról. A vizsgálatba bevont nyolc vizsgaközpont, valamint vizsgahelyeik honlapján a fogyatékkal élők tájékoztatását a vizsga- szabályzatok alapján mértük fel és hasonlítottuk össze.

A rendelkezésünkre álló, vizsgált anyag alapján megállapítható, hogy a vizsgázók tájékoztatásának módja nem egységes. A vizsgált nyolc vizsgaközpont közül egy csak annak a ténynek a közzétételére szorítkozik, hogy valamennyi vizsgahelye köteles biztosítani a speciális szükségletű vizsgázók igényeinek kielégítését, azaz akadálymentes megközelítést és speciális eszközök használatát. Valamennyi vizsgaszabályzatban írnak a speciális vizsgakörülményekről, azonban a tájékoztatás mértékében nagyfokú eltérés tapasztalható. Van olyan vizsgaszabályzat, amelyben külön fejezetet szentelnek a fogyatékkal élők vizsgáztatásának. Más vizsgaközpontok esetében a vizsgaszabályzatban a *Vizsgalehetőség, időpont, vizsgadíj* fejezetcím alatt található némi információ. Két vizsgaközpont honlapján a vizsgaszabályzat mellett külön almenüpontban (7) foglalkoznak a kérdéssel. Mindössze egy vizsgaközpont nyitott a fogyatékkal élők számára külön

menüpontot, amely a vizsgaközpont honlapjának kezdő oldalán *Speciális igényű vizsgázók* elnevezéssel érhető el.

Hét vizsgaszabályzat mindegyikében előírják az orvosi vagy szakértői vélemény csatolását a jelentkezési laphoz. Egy vizsgaközpont azt is megjelöli, hogy mely szervezetek (8) igazolását fogadja el. Két vizsgaközpont előírja azt is, hogy milyen dátum szerepeljen az orvosi igazoláson: az egyik helyen egy évvel régebbi igazolást nem fogadnak el, míg a másik vizsgaközpont három hónapnál nem régebbi igazolást ír elő.

A fentiekből jól látható, hogy az esélyegyenlőség biztosításának kötelezettségét a vizsgaközpontok mindegyike teljesíti. Mivel azonban a törvényben előírtak értelmezése egyéni módon történik, eltérő eljárási módozatokat választanak. Eltérés tapasztalható a belső szabályozás részletességének kérdésében is. Vannak olyan vizsgaszabályzatok, amelyekben részletesen felsorolják a kedvezményezettek körét, mint diszlexia, diszgráfia, hallás-, illetve látáskorlátozottság, mozgáskoordinációs zavar, súlyos testi fogyatéék, végtaghiány. Több vizsgaszabályzatban található utalás a kedvezmény különféle módjára, mint külön terem, többletidő, kedvező feladat-formátum, Braille-írású feladatlap és íráslehetőség, a hanganyag többszöri meghallgatása, első sorba ültetés, személyes segítség biztosítása, páros szóbeli vizsga esetén egyéni vizsgáztatás engedélyezése. Van, ahol személyes egyeztetésre kéri be a vizsgázót az optimális vizsgakörülmények kialakítása érdekében.

Ezzel ellentétben van olyan honlap, amelyen az érdeklődők kevés információt találhatnak a speciális vizsgalehetőségekről, vagy nehezen lehet tájékozódni az adott oldalakon.

A vizsgahelyek esetében több helyen tapasztalható hiányosság. Honlapjaikon kevés utalás található arra, hogy a vizsgázók szükség esetén speciális könnyítésekben részesülhetnek. Ha a vizsgahely honlapjáról közvetlenül elérhető a vizsgaközpont központi honlapja, ez az eljárás nem is kifogásolható. Ebben az esetben ugyanis a kedvezményes eljárás iránti kérvényeket a vizsgaközponthoz kell címezni, és az adott vizsgaközpont a Belső Működési Rendjében meghatározott eljárásmód szerint a vizsgahellyel egyeztetve megszervezi a speciális vizsgakörülményeket. Ha viszont nem létezik ilyesfajta direkt kapcsolat a vizsgahely és a vizsgaközpont között, akkor a vizsgahelyek nem tesznek eleget tájékoztatási kötelezettségüknek.

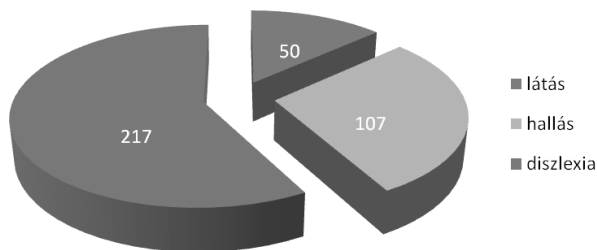
A honlapok összehasonlításából vegyes összkép bontakozik ki a vizsgázók megfelelő tájékoztatását illetően. Látható, hogy míg több vizsgaközpontban részletes eljárásmódot dolgoztak ki a fogyatékkal élők jelentkezésével, vizsgázásával és tájékoztatásával kapcsolatban, és az információkat hozzáférhetővé teszik a honlapjukon az érintettek számára, más vizsgaszolgáltatóknál nincsenek részletes adatok, és a vizsgaközpont honlapján a témának nem szentelnek külön menüpontot. Ez esetben az érintettek nehezen találják meg a vizsgaszabályzatban a számukra fontos információkat.

A vizsgaesemények adatainak elemzése

2010-ben a vizsgálatba bevont nyolc vizsgaközpontban a teljes vizsgázói kör 81,79 százaléka, 144.775 fő vizsgázott. A NYAK REX elnevezésű elektronikus nyilvántartása szerint a fenti intézményekben a vizsgaesemények 0,021 százalékában, 374 esetben kértek fogyatékoságuk figyelembe vételét a vizsgázók.

A speciális körülmények között lefolytatott vizsgák jellemzői

A 374 vizsgázó közül látásproblémát 50 vizsgaalkalommal jeleztek, halláscsökkenés miatt 107 esetben, míg diszlexia és diszgráfia miatt 216 vizsgaeseményen kértek méltányos bánásmódot (*1. ábra*). A vizsgálatba bevont személyek közül 239 fő, azaz 63 százalékban 30 éves vagy annál fiatalabb volt a vizsga időpontjában.



1. ábra. Vizsgaesemények száma a fogyatékkal élők csoportjai szerint

Mindhárom vizsgált csoportban a vizsgázók 80 százaléka B2 szintre jelentkezett. Ez az arány egybeesik az országos átlaggal. Ugyancsak megfelel az országos átlagnak a fogyatékkal élők nyelvválasztása. 2010-ben 66 százalék volt az összes nyelvből letett vizsgák között az angol nyelvvizsga aránya. Az adatok alapján a 374 vizsga 66 százaléka szintén angol nyelvvizsga volt, kilencvenötön németből tettek vizsgát, s mindössze egy francia, egy olasz, egy orosz és egy lovári nyelvvizsgát szerveztek speciális könnyítésekkel az adott év során.

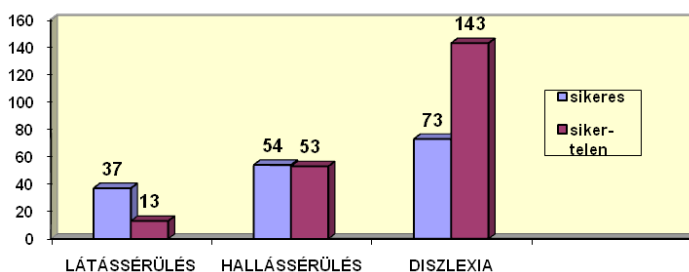
Felmerül a kérdés, vajon ez a 374 vizsgázó hasonló esélyekkel választhatott-e vizsgahelyet, mint a nagy többség. Volt-e lehetőségük arra, hogy lakóhelyük közelében vizsgázzanak? Megválaszthatták-e a számukra kedvező vizsgatípust? Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához megvizsgáltuk az általuk letett vizsgák megyék szerinti megoszlását. A 2. ábra alapján látható, hogy két kivétellel valamennyi megyében több vizsgahelyen nyújtottak speciális vizsgakörülményeket látás- és hallásproblémák vagy diszlexia miatt. A vizsgázók tehát lakóhelyük közelében megtalálták a számukra megfelelő vizsgalehetőséget, Békés és Nógrád megye kivételével minden megyében volt választási lehetőségük is. Különösen kedvezőnek tekinthető, hogy három vizsgaközpont 2010 folyamán Magyarország valamennyi megyéjében biztosított a vizsgahelyeken speciális körülmények között lefolytatott nyelvvizsgát.

Megye	Vizsgaközpont	látás	hallás	diszlexia
Bács-Kiskun	TIT, PTE, KJF, PANNON, ITK	0	2	13
Baranya	TIT, PTE, BME, EURO, ITK	2	3	10
Békés	TIT	0	0	4
Borsod-Abaúj-Zemplén	TIT, PTE, ITK, EURO, BCE	8	15	21
Budapest	TIT, PTE, ITK, BGF, BME, EURO, KJF, PANNON	26	24	90
Csongrád	KJF, ITK, PTE, EURO, BME	2	7	1
Fejér	KJF, ITK	0	4	3
Győr-Moson-Sopron	TIT, PTE, ITK, BME, KJF	1	6	14
Hajdú-Bihar	TIT, PTE, BGF, EURO, ITK, KJF	0	12	5
Heves	TIT, PTE, BGF, ITK	0	11	7
Jász-Nagykun-Szolnok	TIT, BME, KJF	0	3	5
Komárom-Esztergom	PTE, BME	0	4	0
Nógrád	PTE	0	0	1
Pest	TIT, PTE, BME, KJF, ITK	1	7	5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	PTE, ITK, OI	7	2	67
Somogy	PTE, ITK, TIT	0	5	6
Tolna	TIT, PTE	1	0	9
Vas	TIT, PTE	1	0	7
Veszprém	TIT, ITK, PANNON	0	0	7
Zala	TIT, ITK, PANNON, PTE	1	1	2

2. ábra. A válaszadók megyék szerinti megoszlása

A vizsgasikeresség összefüggései

Ha a vizsgák sikerességét a fogyatékoság tükrében vizsgáljuk, a 3. ábrán látható, hogy a különböző csoportokban a vizsgázói sikeresség eltérően alakul. A látásfogyatékkal élő vizsgázók 75 százaléka, a hallási nehézségekkel élők 49 százaléka kapott vizsgabizonyítványt. Ezzel szemben a számarányukban legnagyobb csoportot alkotó diszlexiás és diszgráfiás vizsgázók mindössze 33,4 százaléka volt sikeres. Szám szerint az ötven látásproblémákkal küzdő vizsgázó közül 37 fő, a 107 hallásproblémával vizsgázó közül 54 fő kapott bizonyítványt. A diszlexiások és diszgráfiások mindössze 73 esetben tettek le sikeres vizsgát, ebben a csoportban 143 vizsgaesemény, a vizsgák mintegy kétharmad része sikertelen maradt. Az adott évben a vizsgasikeresség országos átlaga 59,4 százalék volt. Ennek alapján a diszlexiás-diszgráfiás csoport esetében jelentős lemaradásról beszélhetünk, míg a hallásproblémával vizsgázók esetében a vizsgaeredmények megközelítik, a látás problémákkal élők viszont jelentősen megelőzik az országos átlagot.



3. ábra. A sikeres és sikertelen vizsgák aránya a fogyatékkal élő nyelvvizsgázók körében

A fenti eltérések felvetették a kérdést, vajon a három vizsgált csoportban a vizsgázók vizsgasikerességét befolyásolják-e a kapott könnyítések.

A könnyítések hatásvizsgálata

Abból a feltételezésből kiindulva, hogy a speciális vizsgakörülmények kiegyenlítik a fogyatékkal élő vizsgázók teljesítményét az adott készségterületen, megvizsgáltuk, milyen mértékű eltérés van a vizsgázók szóbeli és írásbeli eredményei között.

A vizsgálatba bevont anyagonyvek a következők voltak:

A fogyatékkal vizsgázók komplex vizsgájának eredménye (szóbeli-írásbeli eredménypárok)

A fogyatékkal vizsgázók szóbeli-írásbeli vizsgapárjai, ahol a két vizsgaidőpont (írásbeli és szóbeli) között maximum 1 hónap eltérés volt.

Az elemzésben nem vettük figyelembe, hogy az adott vizsga sikeres vagy sikertelen volt-e, hiszen a vizsgálat szempontjából indifferens a sikeresség.

A számítások során az alábbi eredményekre jutottunk. A diszlexia-diszgráfia csoportban a 87 írásbeli-szóbeli eredménypár alapján az írásbeli eredményeinek átlaga 53 százalék, a szóbeliké 64 százalék. Így a diszlexiás vizsgázók átlagosan 11 százalékkal jobban teljesítettek a szóbeli vizsgákon, mint az írásbeli vizsgákon, ahol a könnyítéseket kapták.

1. táblázat. A vizsgapárok szerinti eredményesség százalékos aránya

Csoport	Vizsgapárok száma	Írásbeli átlag	Szóbeli átlag	Eltérés
diszlexia-diszgráfia	87	53	64%	11%
hallás	47	53,7	58%	4,3%
látás	23	64%	69%	5%

A hallásfogyatékos csoportban a 107 vizsgázó közül 47 esetben tudunk szóbeli-írásbeli eredménypárt figyelembe venni. A hallásfogyatékkal élők esetében az írásbelik átlaga 53,7 százalék, a szóbeliké 58 százalék volt. Eszerint a hallásfogyatékkal élők 4,3 százalékkal jobban teljesítettek a szóbeli, mint az írásbeli vizsgán, azaz a speciális körülmények között letett vizsgarész esetében voltak jobbák az eredményeik.

A látás fogyatékkal élők esetében a 23 szóbeli-írásbeli vizsgapárokban 64 százalékos írásbeli átlagérték mellett 69 százalékban teljesítettek a szóbeli vizsgákon, azaz a teljesítményük rosszabb maradt azon a területen, ahol a könnyítéseket kapták.

Több szempontból is óvatosan kell kezelnünk a kapott adatokat. Egyrészt nem azonos létszámú csoportokat hasonlítunk össze, továbbá mindössze egy év adatai állnak rendelkezésre. 2010-ben különösen kis létszámú volt a látásfogyatékkal élők csoportja, ők mindegyik összehasonlításban sikeresek voltak. Ebben a csoportban a kiskorú eltérés a két vizsgarész között lehet véletlen is. Hasonlóképpen a hallás csoport eredményeinek esetében sem kizárható, hogy a szóbelin kapott könnyítések 47 esetben véletlenül vezettek jobb eredményhez. Jelentéktelen az eltérés a szóbeli és az írásbeli között: mindössze 4,3 százalék. Ezzel szemben a nagyszámú diszgráfia-diszlexia csoport esetében az eltérés nagy: a 11 százalékos különbség valamilyen problémát jelez.

A kérdőíves felmérés

A kérdőív szerkezete

A fogyatékkal élő vizsgázókhöz elküldött kérdőív célja az volt, hogy felmérjük a tényleges vizsgatapasztalatok tükrében a fogyatékosággal élő személyek speciális vizsgalehetőségeit és a vizsgakörülményekkel való elégedettségük mértékét. A megkérdezetteknek a többopciós válaszadás mellett lehetőségük volt szöveges megjegyzésekre is.

A kérdőív többopciós válaszainak értékelése

A fogyatékek súlyossága, szakorvosi vélemények és javaslatok

Az első és második kérdés (9) a válaszadók fogyatékanak jellegét és súlyosságát mérte fel. Eszerint a válaszadók túlnyomó része, 46,1 százaléka, a diszgráfias/diszlexiás csoporthoz tartozott. A második legnépesebb csoport a 38,4 százalékot kitevő halláskárosultak csoportja volt, míg a látássérülést 15,3 százalék jelölte meg a kérdőíven. A fogyatékek mértékét felmérő kérdésre a legnagyobb arányban – 43,1 százalékban – a közép súlyos kategóriát jelölték meg a válaszadók. Őket követték az enyhe mértékű fogyatékkal élők, 27,2 százalék, akik a 2-est jelölték meg az 1–10-ig terjedő skálán. Megfelel a várakozásnak a vizsgázók válasza, hiszen a súlyosabb fogyatékkal élők esélyegyenlőségét a magyar törvények értelmében a nyelvvizsgázás vagy a nyelvtanulás alóli felmentés lehetősége teremti meg, a 3. pont alatt ismertetett jogszabályok keretében.

A kérdőív harmadik kérdése (10) a benyújtott szakvélemény által tartalmazott könnyítési javaslatra kérdez rá. Ez a tényező azért kulcsfontosságú, mert a vizsgaközpontok általában ennek alapján határozzák meg egyénileg és alakítják ki rendszerszerűen is a speciális vizsgakörülményeket. A válaszokból kitűnik, hogy a vizsgázók által benyújtott szakvélemények 53,3 százaléka tartalmazott konkrét javaslatot. A szöveges megjegyzések tanúsága szerint a javaslatok a diszlexiás, diszgráfias vizsgázók esetében többletidő biztosítása, felnagyított feladatlap biztosítása, valamint enyhített értékelés megvalósítása vagy éppen az értékelés mellőzése a helyesírás terén. A látássérültek esetében a javaslatok felnagyított feladatlap, speciális nagyítók vagy egyéb készülékek, például számító-gép használatát és többletidő megadását tartalmazzák, míg a hallássérültek esetében a többszöri meghallgatást, a fejhallgató használatát, vagy a hallott szövegértés élőbeszéd-

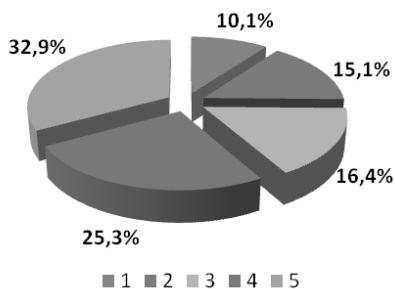
del történő mérését tennék lehetővé (a szájról olvasás miatt, vagy a gépi hangszin kiszűrése céljából). A válaszadók által az orvosi ajánlásokban felsorolt és a ténylegesen igénybe vett kedvezmények köre egybeesik. Ezen kívül még egyéb megoldásokról is beszámoltak: például közelebb ülhetnek a magnóhoz, vagy külön termet biztosítottak részükre a magnóhallgatáshoz, ahol nagyobb hangerővel hallgathatták a szöveget, a szóbeli vizsgázatók törekedtek a tagoltabb beszédre.

A felmérésből kiderült, hogy az orvos-szakértői javaslatok egy része a károsodás mértékétől függően bizonyos feladatok vagy részvizsga alóli felmentést tartalmaz. Előfordult, hogy a vizsgázók ezeket a javaslatokat tévesen a vizsgaközpontokhoz nyújtották be. Mivel a fogyatékossgal élő vizsgázók egy része nem ismeri a jogszabályokat, és nem érti a helyzetet, ezért a nyelvvizsgaközpontokat hibáztatja a kedvezmény „megtagadásáért”.

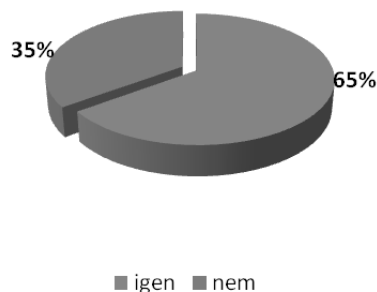
A tisztánlátást ebben a kérdésben az a tény is akadályozza, hogy korábban egyes nyelvvizsgaközpontoknál folytak ilyen, részleges felmentéssel bonyolított vizsgák.

Elégedettség a speciális körülményekkel és a vizsgaközpontok személyzetével

A 11. és a 13. kérdésre (11) adott válaszokból az derült ki, hogy az érintett vizsgázók többsége megfelelőnek tartja a kapott könnyítést, azonban a gyakorlati megvalósítás, azaz a speciális körülmények nem mindig alakultak ideálisan a vizsgázók számára. (4. és 5. ábra.)



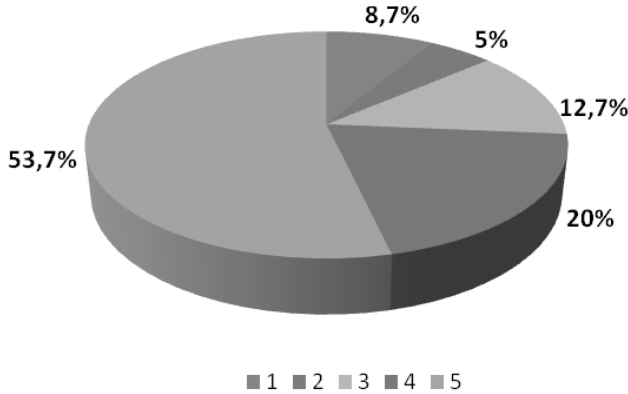
4. ábra. Speciális vizsgakörülmények. Mennyire voltak megfelelőek az Ön számára biztosított speciális vizsgakörülmények? 1 a legkisebb, 5 a legnagyobb mértéket jelenti.



5. ábra. Kapott könnyítés. Megfelelőnek tartja-e a kapott könnyítést?

A hallássérültek két esetben azért reklamáltak, mert a szóbeli vizsgázatókat nem értesítették a fogyatékossgukról, és így azok túl gyorsan, vagy túl halkán beszéltek. Négy esetben pedig a vizsga helyszínén nem tudtak a speciális körülmény szükségességéről, ami a vizsgaközpont és a vizsgahely közötti kommunikáció problémájából adódhatott. Négyen szerettek volna felmentéssel élni, hárman pedig vizsgateljesítményük enyhébb elbírálását tartották volna megfelelőnek. Egy diszlexiás vizsgázó a vizsgázatói technikát bírálta (színes papíron felnagyított feladatlap), amelyet a szakorvosi javaslat és az ELTE kutatócsoportja is javasolt számára. Bizonyára ezeket a tapasztalatokat is tükrözik a körülmények megfelelőségére vonatkozó, öt pontos skálán jelölt értékek. A nagyfokú elégedettséget, azaz a két felső kategóriát a válaszadók mindössze 58,5 százaléka jelölte meg, a közepes elégedettség 16,5 százalékukra volt jellemző, viszont a válaszadók több mint negyede, 25, 2 százaléka, a kevéssé elégedett kategóriákat választotta.

A 12. kérdésre (12) adott válaszok nagyobb arányú megalégedettséget mutatnak, a vizsgázók 73,7 százaléka töltötte ki a két felső kategóriát. Közepesen elégedettek voltak 12,5 százalékban, és a kevéssé elégedettek aránya mindössze 13,7 százalékot tesz ki. (6. ábra.)



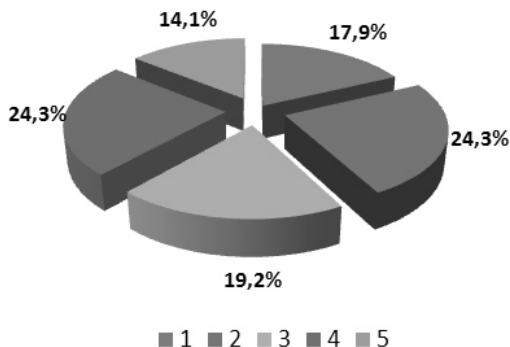
6. ábra. Elégedettségi mutatók: teremfelügyelők és a vizsgáztatók. Mennyire volt megfelelő a különleges körülményeket biztosító teremfelügyelők és a vizsgáztatók magatartása? 1 a legkisebb, 5 a legnagyobb mértéket jelenti.

Ez a tény pozitív helyzetképet mutat, és arra enged következtetni, hogy a vizsgafelügyelők és a vizsgáztatók többnyire empatikusan és segítőkészen végzik a dolgukat.

Az információk elérhetősége

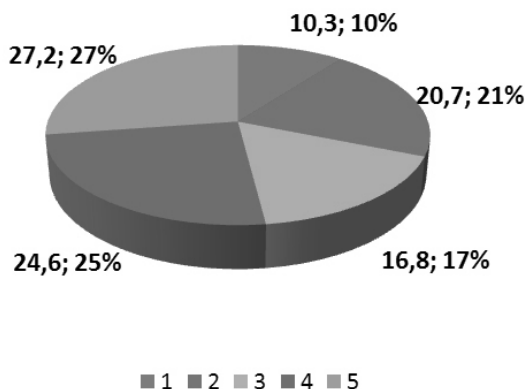
A kérdések másik csoportja a fogyatékkal élők számára elérhető információkra, a tájékozódás mikéntjére és az elérhető információkkal való elégedettségre irányult. A vizsgázók túlnyomórészt az adott vizsgaközpont honlapjáról (34 százalék), illetve a tanáruktól (31,8 százalék) tájékozódtak. A válaszadók kisebb része (38 százalék) nyilatkozott csak úgy, hogy befolyásolta a vizsga kiválasztásában a nyújtott kedvezmény. Így nagy valószínűséggel a vizsgák közötti egyéb lényegi különbségek lehetnek a döntőek a vizsgaválasztás során (egynyelvű vagy kétnyelvű, általános vagy szaknyelvi, tematikus vagy nyelvi készség alapú vizsgák).

A 6–10. kérdések az információ elérhetőségével, illetve az információt adó munkatársakkal való elégedettségre kérdeznak rá. A 6. kérdésre (13) adott válaszok nagyobb szóródást mutatnak, mint a személyzettel vagy a könnyítésekkel kapcsolatos pontnál. Kevesebben tartoznak a nagyon elégedett vagy elégedett csoporthoz (38 százalék), mint a kevésbé elégedettekhez (körülbelül 42 százalék). Mindössze 19,2 százalék jelölt be középértéket (7. ábra).



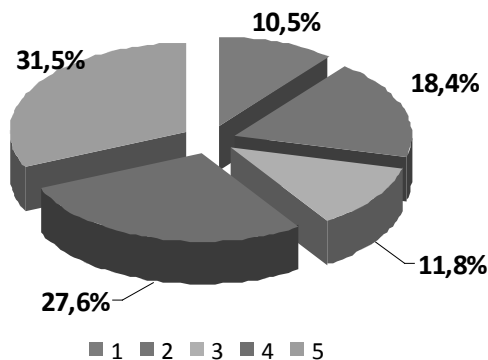
7. ábra. Elégedettségi mutatók: vizsgaközpontok honlapjainak információi. Mennyire megfelelő az Ön által választott vizsgaközpont honlapja a fogyatékkal kapcsolatos tájékoztatás kérdésében? 1 a legkisebb, 5 a legnagyobb mértéket jelenti.

Ezeket az értékeket árnyalhatja az a közismert tény, hogy a vizsgára jelentkezők sokszor figyelmetlenül olvassák el a tájékoztató anyagokat, így a közzétett információkat gyakran nem veszik észre, vagy csak részben olvassák el. Ezt a megfigyelést támaszthatja alá az is, hogy a 7. kérdésre (14) adott válaszok esetében többen jeleztek nagyobb mértékű elégedettséget, mint a 6. kérdésnél, valószínűleg a telefonon vagy személyesen beszerzett információk alapján. A vizsgázók több mint a fele elégedett volt, a kevésbé elégedettek az alsó két sávban 31 százalékot tesznek ki, és a középmezőny 16,8 százalékra szűkölt (8. ábra).



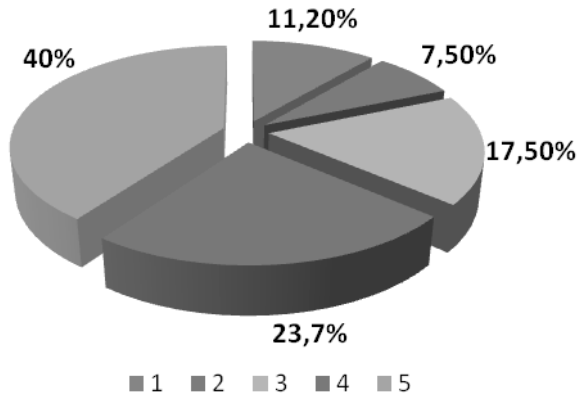
8. ábra. Elégedettségi mutatók: vizsgaközpontok papíralapú vagy szóbeli tájékoztatása. Mennyire megfelelő a vizsgaközpont papíralapú vagy szóbeli információs szolgáltatása a fogyatékkal kapcsolatos eljárások kérdésben? 1 a legkisebb, 5 a legnagyobb mértéket jelenti.

A megjegyzésekben az elégedettségre és az elégedetlenségre egyaránt találunk példákat: Elégedetlenségének adott hangot a következő megjegyzésben egy vizsgázó: „Nem vagyunk megelégedve, mert senki nem tudott semmit se, és úttörő munkát kellett végeznem, hogy kiderüljön, milyen jogaim vannak.” Ugyanakkor dicsérő megjegyzésekkel is találkozhatunk, például: „A [...] vizsgahelyen egy nagyon kedves hölgy mondta el a lehetőségeimet.” A 8. kérdésnél (15) a válaszadók több, mint fele, 51,8 százaléka, nagymértékű elégedettségről számolt be. Azonban a 28,9 százalékos összesített alsó két érték azt jelzi, hogy a tájékoztatás minőségét feltétlenül javítani kell – különösen, hogy az mind a 6., mind a 7. kérdésben megjelölt csatornákon nyújtott információkra egyaránt vonatkozhat (9. ábra).



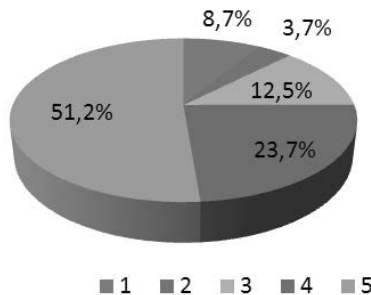
9. ábra. Elégedettségi mutatók: tájékoztatás a kedvezményekről. Mennyire volt teljes körű a tájékoztatás az Önt megillető kedvezményekkel kapcsolatban? 1 a legkisebb, 5 a legnagyobb mértéket jelenti.

A 9. kérdésre (16) adott válaszok pozitív képet festenek az ügyintézés hatékonyságáról, hiszen ezeknek az ügyfeleknek 63,7 százaléka nagyon, vagy meglehetősen elégedett az ügyintézéssel. Mindössze 18,7 százaléuk jelölte be a két alsó sávot válaszában (10. ábra). Ők konkrét példákkal is alátámasztották véleményüket: például a vizsgaközpont által megígért kedvezményes eljárásról elfelejtkeztek a vizsgahelyen, úgy kellett rögtönözni, stb.



10. ábra. Elégedettségi mutatók: ügyintézés módja. Mennyire volt megfelelő a különleges elbírálással kapcsolatos ügyintézés módja? 1 a legkisebb, 5 a legnagyobb mértéket jelenti.

Az adminisztratív munkatársakkal kapcsolatosan még nagyobb volt az elégedettség mértéke (10. kérdés (17)). A fogyatékkal élő válaszadók túlnyomó része, 74,9 százaléka, nagyon, vagy meglehetősen elégedett az ügyintézőkkel. Mindössze a vizsgázók 12,4 százaléka jelölte be a két alsó sávot válaszában (11. ábra).



11. ábra. Elégedettségi mutatók: adminisztratív munkatársak. A vizsgára jelentkezés során mennyire voltak megértők az adminisztratív munkatársak, akik az Önnek nyújtott vizsgakönnyítéssel foglalkoztak? 1 a legkisebb, 5 a legnagyobb mértéket jelenti.

Hogyan ítélték meg a vizsgázók a sikeresség és a könnyített körülmények összefüggését?

A vizsga sikeressége és a könnyítések közötti összefüggést a 14-es (18) kérdés térképezi fel. A 40,64 százalékot kitevő sikeres vizsgázók egybehangzó (26,9 százalékuk döntően, 21,1 százalékuk „nagymértékben”, 38,8 százalékuk „részben” választ adott) véleménye szerint a speciális vizsgakörülmények hozzájárultak a sikeres vizsgához. A válaszadók mindössze 13,4 százaléka tekintette a sikeresség szempontjából irrelevánsnak a speciális vizsgakörülményeket.

A válaszadók 59,36 százalékának lett sikertelen a nyelvvizsgálója. Arra a kérdésre (19), hogy milyen körülmény segítette volna a sikeres vizsgában, a válaszadók 37,5 százaléka az enyhébb elbírálást, és ugyanilyen arányban az „egyéb” kategóriát jelölték meg. A szöveges megjegyzésekből ítélve ezen felmentést érthettek bizonyos vizsgarészek alól. 10,4 százalék további speciális vizsgakörülményeket nevezett meg, de van egy 14,5 százalékot kitevő, önkritikus réteg is, akik belátják, hogy több tanulással érthettek volna el sikert.

A vizsgázók szöveges megjegyzései és javaslatai

A kérdőív végén, a *További megjegyzések* rovatnál vegyes kép rajzolódik ki. Bizonyos megjegyzések üdvözlik a felmérést, mint a fogyatékkal élőkre fordított növekvő figyelem jelét. Némely megjegyzés kritikát vagy dicséretet tartalmaz bizonyos konkrét vizsgákkal kapcsolatban.

A szöveges megjegyzésekből látható, hogy a fogyatékkal élőkől a nyelvvizsga-követelmények és a konkrét tapasztalatok erős érzelmet váltottak ki. A megjegyzések széles skálája az elkeseredettségtől az elégedettségig, háláig terjed. Példa a két ellentétes véleményre: „A valóságban ez senkit nem érdekel.” – „Elmondhatom, hogy ritkán találkozom vizsgáknál olyan barátságos pedagógusokkal, mint Önöknél. Köszönöm sorstársaim nevében is, hogy ennyire empatikusan bántak velünk, sérültekkal.” A vélemények többségét (ahogy a 13. kérdéskörben szereplő 65 százalékos érték is mutatja) az elégedettség, illetve a körülmények objektív értékelése jellemzi. (Például: „A könnyített vizsgakörülményekkel elégedett voltam, de a vizsgaanyag minőségével nem.”)

Két általánosabb érvényű javaslat is található a szöveges részben. Az egyik szerint speciális szótárprogramokkal lehetne segíteni a látássérülteket és a diszlexiásokat. A másik szerint egységesebb vagy átláthatóbb kedvezményrendszer kellene kialakítani az összes nyelvvizsgaközpontban, de ezt feltétlenül előzze meg egy szélesebb társadalmi konzultáció az összes érintett érdekcsoport és szakmai szervezetek részéről.

A válaszok alapján megfogalmazható, hogy a vizsgaközpontok igyekeznek maximálisan eleget tenni az esélyegyenlőségi előírásoknak, és korrekt módon kezelni a speciális vizsgázói igényeket. Ugyanakkor előfordult, hogy a megvalósítás során gyakorlatlanság következtében hibák csúsztak a rendszerbe.

Arra is fény derült, hogy a vizsgázók egy része nem ismeri a rá vonatkozó törvényi előírásokat. Nem tudja, hogy a vizsgaközpontok működését a bevezetésben ismertetett jogszabályok és az *Akkreditációs Kézikönyv* előírásai határozzák meg. Így még orvosszakértői javaslatra sem tekinthetnek el a nyelvtudásmérés alapvető funkciójától, hogy standardizált mérést biztosítsanak az összes vizsgázó számára.

Összefoglalás

Összefoglalva a részben objektív adatokra, részben szubjektív, kérdőíves felmérés eredményeire támaszkodó vizsgálat tapasztalatait, megállapítható, hogy a vizsgaközpontok eleget tesznek az esélyegyenlőségre vonatkozó jogszabályi előírásoknak. A fogyatékkal élő vizsgázók speciális vizsgakörülmények között vizsgázhatnak, bár esetenként szervezési hibákra derített fényt a kérdőíves vizsgálat. A felmérésben résztvevő fogyatékkal élők többsége speciális vizsgájuk több aspektusával elégedett volt, például a kedvezményes vizsgakörülményekkel és a kapott könnyítésekkel.

A hallás és látásfogyatékkal élő vizsgázók vizsgaeredményeiben a fogyatékoság nem befolyásolja negatív módon az adott készségben elért eredményeiket. A diszgráfias-diszlexiás vizsgázók sikeressége ezzel szemben jelentősen elmarad a két másik csoport vizsgázóival összehasonlítva. A diszgráfia és diszlexia komplex és több területre kiterjedő képességzavara esetén a speciális körülmények kiegyenlítő hatása nem mutatható ki

egyértelműen. Ők a könnyítések ellenére is az írásbeli vizsgán rosszabbul teljesítenek, mint a szóbeli vizsgarészenben.

A vizsgaközpontok és vizsgahelyek tájékoztató felületeinek összehasonlítása több esetben a tájékoztatás nem elégséges voltát hozta felszínre. Ez az adat egybecseng a felmérésben résztvevők szubjektív véleményével: a válaszadók 42 százaléka nem elégedett vagy kevésbé elégedett a vizsgaközpontoktól vagy vizsgahelyektől kapott tájékoztatással. A fogyatékkal élők vizsgáztatásának ez a területe igényli a legnagyobb fejlesztést.

További vizsgálat tárgya lehet a jelenlegi kérdőíves felmérés kiterjesztése az összes vizsgaközpontra. A kérdőíves megkérdezést kiegészíthető személyes, strukturált interjúkkal annak érdekében, hogy a fogyatékkal élők nagyobb részétől nyerhessünk személyes benyomásokat. Több adat esetén összefüggés-vizsgálatokat lehetne végezni a fogyatékkal élő vizsgázók vizsgaeseményeinek különböző tényezői és a sikeresség vagy sikertelenség között.

Melléklet: Kérdőív a válaszok százalékos megoszlásával

1. Milyen fogyatékossgát jelzett a vizsgára történő jelentkezéskor?

hallássérülés: 38,4%
látássérülés: 15,3%
beszédhiba: 0%
diszgráfia / diszlexia: 46,1%

2. Ön milyenek ítéli fogyatékossgának mértékét? (az 1 az enyhe fogyatékossgot jelöli):

1: 0%
2: 27,2%
3: 18,1%
4: 11,3%
5: 43,1%

3. Az Ön által a jelentkezéskor benyújtott szakvélemény milyen javaslatot tartalmazott?

nem tartalmazott javaslatot: 46,6%
tartalmazott javaslatot: 53,3%

4. Hogyan tájékozódott arról, hogy az egyes vizsgaközpontok milyen különleges vizsgakörülményeket biztosítanak?

a honlapon: 34%
tanárától: 31,8%
ismerősöktől: 4,3%
blogokról: 0%
egyéb módon: 29,6%

5. Befolyásolta-e a vizsga kiválasztásában az egyes központok által nyújtott kedvezmény?

igen: 38,4%
nem: 61,5%

Kérjük, a 6–12. kérdésnél jelölje válaszait 1 és 5 között a skálán! (1 a legkisebb, 5 a legnagyobb mértékűt jelenti.)

6. Mennyire megfelelő az Ön által választott vizsgaközpont honlapja a fogyatékossggal kapcsolatos tájékoztatás kérdésében?

1: 17,9%
2: 24,3%
3: 19,3%
4: 24,3%
5: 14,1%

7. Mennyire megfelelő a vizsgaközpont papíralapú vagy szóbeli információs szolgáltatása a fogyatékosokkal kapcsolatos eljárások kérdésében?

1: 10,3%
2: 20,7%
3: 16,8%
4: 24,6%
5: 27,2%

8. Mennyire volt teljes körű a tájékoztatás az Önt megillető kedvezményekkel kapcsolatban?

1: 10,5%
2: 18,4%
3: 11,8%
4: 27,6%
5: 31,5%

9. Mennyire volt megfelelő a különleges elbírálással kapcsolatos ügyintézés módja?

1: 11,2%
2: 7,5%
3: 17,5%
4: 23,7%
5: 40%

10. A vizsgára jelentkezés során mennyire voltak megértők az adminisztratív munkatársak, akik az Önnek nyújtott vizsgakönnyítéssel foglalkoztak?

1: 8,7%
2: 3,7%
3: 12,5%
4: 23,7%
5: 51,2%

11. Mennyire voltak megfelelőek az Ön számára biztosított speciális vizsgakörülmények?

1: 10,1%
2: 15,1%
3: 16,4%
4: 25,3%
5: 32,9%

12. Mennyire volt megfelelő a különleges vizsgakörülményeket biztosító teremfelügyelők és a vizsgáztatók magatartása?

1: 8,7%
2: 5%
3: 12,5%
4: 20%
5: 53,7%

13. Megfelelőnek tartja-e a kapott könnyítést?

igen: 65%
nem: 35%

14. Amennyiben sikeres volt a vizsgája: milyen mértékben járult hozzá a könnyítés a vizsga sikeréhez?

döntően: 26,9%
nagy mértékben: 21,1%
részben: 38,4%
egyáltalán nem: 13,4%

15. Amennyiben sikertelen volt a vizsgája: Ön szerint melyik körülmény miatt lett volna sikeres a vizsgája?

több tanulás: 14,5%
további vizsgakedvezmények: 10,4%
enyhébb elbírálás: 37,5%
egyéb: 37,7%

Jegyzet

- (1) Lásd a mellékletben!
- (2) Akkreditációs Kézikönyv, www.nyak.hu
- (3) Akkreditációs Kézikönyv, 2010, III. fejezet 4.
- (4) (6) A nyelvvizsga alap-, közép- és felsőfokon a 2. § (2) bekezdésben felsorolt minden nyelvi készséget teljes körűen mér, az Európa Tanács Közös Európai Referenciakeretben (a továbbiakban: KER) ajánlott hatfokozatú rendszer megfelelő szintjének a nyelvvizsga-bizonyítványban való megjelenítésével.
- (5) American Educational Research Association, NW Washington, D.C., 20036.
- (6) 2010. június 14-i megtekintés, <http://esely.elte.hu/diszlexia/>
- (7) *Esélyegyenlőség, illetve Jelentkezési tudnivalók.*
- (8) Az Országos Látás-, Hallás-, Mozgás-, Beszédvizsgáló Szakértői Rehabilitációs Bizottság vagy a területileg illetékes Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság.
- (9) 1. Milyen fogyatékossgot jelzett a vizsgára történő jelentkezéskor? 2. Ön milyennek ítéli fogyatékossgának mértékét?
- (10) 3. Az Ön által a jelentkezéskor benyújtott szakvélemény milyen javaslatot tartalmazott?
- (11) 11. Mennyire voltak megfelelőek az Ön számára biztosított speciális vizsgakörülmények? 13. Megfelelőnek tartja-e a kapott könnyítéseket?
- (12) 12. Mennyire volt megfelelő a különleges vizsgakörülményeket biztosító teremfelügyelők és a vizsgáztatók magatartása?
- (13) 6. Mennyire megfelelő az Ön által választott vizsgaközpont honlapja a fogyatékossggal kapcsolatos tájékoztatás kérdésében?
- (14) 7. Mennyire megfelelő a vizsgaközpont papíralapú, vagy szóbeli információs szolgáltatása a fogyatékossggal kapcsolatos eljárások kérdésében?
- (15) 8. Mennyire volt teljes körű a tájékoztatás az Önt megillető kedvezményekkel kapcsolatban?
- (16) 9. Mennyire volt megfelelő a különleges elbírálással kapcsolatos ügyintézés módja?
- (17) 10. A vizsgára jelentkezés során mennyire voltak megértők az adminisztratív munkatársak, akik az Önnek nyújtott vizsgakönnyítéssel foglalkoztak?
- (18) Amennyiben sikeres volt a vizsgája: milyen mértékben járult hozzá a könnyítés a vizsga sikeréhez?
- (19) 15. Amennyiben sikertelen volt a vizsgája: Ön szerint melyik körülmény miatt lett volna sikeres a vizsgája?

A bolognai képzési rendszer felsőoktatás-terminológiai hatásai

Tanulmányunkban azt kívánjuk szemléltetni, hogyan hatott terminológiai aspektusból a bolognai képzési rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban addig ismert fogalmakra és terminusokra, hogyan alakult át a felsőoktatás szerkezete, és milyen következményekkel járt ez az oktatáspolitikai döntés a terminológiai rendszerezés folyamataira. A 2008-ban indult kutatómunkánk eredményei alapján választ keresünk arra a kérdésre is, hogyan lehet rendszerezni olyan területek, illetve rendszerek terminológiáját, terminusainak összességét (így a felsőoktatását is), amelyek nem rendelkeznek az egyes rendszerelemek által generált ontológiai vagy logikai rendszertannal. A tudományosan releváns, illetve a gyakorlati alkalmazhatóságot szem előtt tartó válaszok keresése közben a terminológiai rendszerezés hagyományos eszköztárát egy talán szokatlanul nevezhető „modell” egészítettük ki, nevezetesen a matematikai halmazelméletekre jellemző reláció- és függvényanalízisek eszközeivel.

Bevezető

Jelen munkánkban a nyelvészeti alapú terminológiai vizsgálatokra és a rendszerező munka néhány alaplépésének bemutatására szorítkozunk. A kanadai terminológiai iskola rendszerelméleti felfogására és rendszerezési axiómáira támaszkodva az a célunk, hogy a terminológiai rendszerezés és osztályozás általunk kétágúként vagy kétirányúként modellezett folyamatán keresztül felvázoljuk egy adott rendszer egyes elemeinek (fogalmainak és terminusainak) az egész rendszert befolyásoló hatásmechanizmusát.

A kutatómunka tágabb előzményei – a választott téma összetettsége okán is – két tudományterületen jelennek meg. Az irányított és definiált terminológiai kutatások az 1930-as évek elejére, egészen Eugen Wüster munkásságáig nyúlnak vissza, a terminológiának mint interdiszciplináris, de egyben önállóvá vált alkalmazott nyelvészeti diszciplinának a térnyerése olyan nemzetközi hírnévnek örvendő terminológiai műhelyek tevékenységéhez köthető, mint a bécsi, a prágai és a moszkvai iskola. A kezdeti, tudományrendszertani önmeghatározás időszaka óta számos, francia nyelven is elérhető terminológiai tárgyú összegző mű jelent meg (például: *Dubuc*, 2002; *Rey*, 1979; *Cabré*, 1998; *L’Homme*, 2004). A frankofón területeken terminológiával foglalkozó kutatók olyan neves szerzők munkáira támaszkodhatnak mint: Auger, Pierre, Goffin, Roger, Lerat, Pierre, Sager, Juan, C. stb.

Kutatómunkánk ismeretelméleti és módszertani megalapozói a hazai elméleti és alkalmazott terminológiát művelő kutatók közül – a teljesség igénye nélkül – Fóris Ágota (2005), Kis Ádám (2004), Révay Valéria (1999, 2001), Muráth Judit (2005).

A kutatás felsőoktatásra vonatkozó komponensének szakirodalmi előzményei többnyire glosszáriumok, lexikonok formájában állnak rendelkezésre, amennyiben a terminológiai vizsgálódások tárgyát a vizsgált terület szóadatai képezik, és nem érintik a felsőoktatás-kutatás területét (például: *Báthory és Falus*, 1997; *DG Éducation et culture*, 1999–2003).

Tudomásunk szerint olyan kutatások, amelyek a francia és a magyar felsőoktatás terminológiájának összevető feldolgozására irányultak volna, vagy a Bologna-struktúra, illetve bármilyen felsőoktatási rendszer terminológiai vizsgálatára vállalkozott volna a terminológia hagyományos eszközeivel, nem állnak rendelkezésre.

A terminológiai rendszerezés folyamata a kanadai terminológiai iskola megközelítésében

A terminológiai és a terminográfiai vizsgálatok abból a megfigyelésből indulnak ki, hogy egy tudomány- vagy szakterület terminusainak összessége strukturált és rendszereszerű. A valóság vizsgált területétől függően ez a struktúra eredhet a dolgok, az entitások lényegéből és természetéből (az élővilág rendszerszerű felépítéséből), de lehet tudatos, irányított rendszerező tevékenység eredménye is (például intézményrendszerek, állami adminisztráció stb.).

A terminológiai rendszerezési eljárások alapvetően a nyelvészeti osztályozás, illetve bizonyos tudományterületek esetében az ontológia és a klasszikus logika eszközeire támaszkodnak.

Marie-Claude L'Homme kanadai kutató a terminológiai rendszerezést két alappillérré helyezi: egyrészt követi a hagyományosnak nevezett konceptuális szemléletmódot, másrészt hangsúlyozza a lexiko-szemantikai modell elengedhetetlen és komplementer voltát. Az *1. ábra* azt szemlélteti, hogyan érvényesíthető a L'Homme-féle modell az eleve strukturált ontológiai rendszerek, illetve a tudatos beavatkozást igénylő társadalomtudományi rendszerek vagy intézményrendszerek esetében.

„L'optique conceptuelle considère que l'ensemble des termes d'un domaine spécialisé est le reflet de l'organisation des connaissances dans ce domaine. Les termes dénotent des concepts qui sont reliés entre eux selon différentes modalités (par exemple, en genres et espèces ou en tout et parties.” (*L'Homme*, 2004, 25. o.). (1)

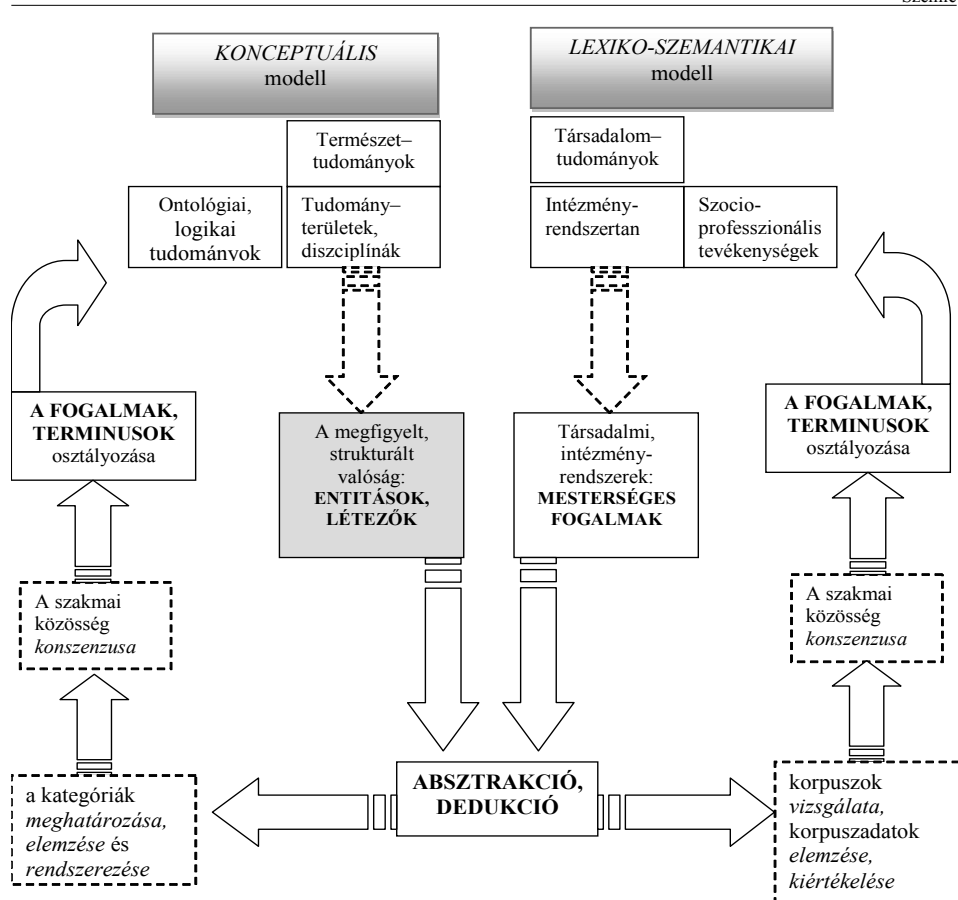
„[...] l'optique lexico-sémantique aborde le terme comme unité lexicale dont la particularité est d'avoir un sens qu'on peut associer à un domaine de la connaissance humaine.” (*L'Homme*, 2004, 37. o.) (2)

A kanadai terminológiai paradigmát azért definiáltuk kétirányúként, mert meglátásunk szerint a két modell eltérő eszközrendszerét és módszereit eleve a vizsgált valóság kétirányú tagozódása eredményezte: adottak ugyanis az ontológiai entitások, amelyek fogalmakként jelennek meg az emberi tudatban, és adottak az ember által létrehozott mesterséges fogalmak, rendszerek.

Kézenfekvő, hogy minden fogalmat ugyanannak a jelrendszernek (a nyelvnek mint jelrendszernek) a segítségével interiorizálunk és reprezentálunk, de a fentebb említett kategóriák szerint merőben más és más úton rendszerezjük azokat. A konceptuális modell főként a természettudományok fogalmainak rendszerezésére alkalmas, míg a lexiko-szemantikai modell a társadalomtudományi rendszerek valóságelemeinek strukturálási folyamatában tűnik elengedhetetlennek (*1. ábra*).

A terminográfus szemszögéből vizsgálva a terminusok osztályozását, a folyamat a szakszövegekből (korpusz) gyűjtött terminusok és adatok rendszerezésével indul. Ez egyben a lexiko-szemantikai modell egyik közkedvelt módszere is. A szakszöveg adatbázis-forrásként való használata azonban nem minden területen nélkülözhetetlen. A nomenekkel, taxonokkal operáló rendszerek esetében az alapvető feladat és célkitűzés a kategóriákba történő rendezés szempontjainak meghatározása, valamint a definíciók megfogalmazása. Ez inkább a konceptuális modell jellemzője.

A két modell közötti határvonal azonban nem ennyire éles. A konceptuális modell is támaszkodhat korpuszelemzésre, illetve a lexiko-szemantikai megközelítés is igényt tarthat kategóriadefiníciókra. Ezt jól példázza a felsőoktatás terminológiájának vizsgálá-



1. ábra. A terminológiai rendszerezés kétirányú folyamata a kanadai terminológiai iskola megközelítésében

tára irányuló kutatómunkánk egyik bevezető szakasza, amely – jóllehet – a konceptuális modell alapelvei mentén indult, mégis számos kategóriadefiníció tisztázásához glosszáriumi, illetve egyéb korpuszadatok kiegészítő információira szorult. Mi több, a vizsgált terminusokat egy meglévő glosszáriumsorozat (az Európai Bizottság Eurydice-hálózatának felsőoktatási kiadványai) szócikkei szolgáltatták a terminológiában elvárt szakszerű definíciókkal, kiegészítve egyéb releváns terminológiai adattal is.

A társadalomtudományok és intézményrendszerek esetében a terminológiai rendszerezés és rendezés meglehetősen összetett képet mutat. A terminológus és/vagy a terminográfus nem mindig rendelkezik olyan kategória-definíciókkal, amelyek egyértelművé teszik az elemzett terminus szemantikai kiterjedtségét, vagy a terminológiai hálóban elfoglalt helyét.

A diploma terminuson például mást ért a magyar oktatási rendszerben jártas nyelvhasználó és megint mást egy franciaországi beszélőközösség tagja. Míg Magyarországon a Bologna-típusú oktatási rendszer bevezetéséig a felsőoktatási (és nem a felsőfokú) tanulmányokat lezáró okirat kizárólagos jelölője, addig Franciaországban (beleértve a terminus szintagmatikai és lexiko-szemantikai variánsait is) lezárt középfokú tanulmányokat igazoló okiratot is jelölhet.

Ha a rendszerező munka befejeztével a terminológiai munka következő szakaszára kívánunk továbblépni, azaz két előzetesen felállított vagy rendszerezett struktúrát szeretnénk komparatív úton megvizsgálni, igen összetett problémával találjuk magunkat szemben.

Annak eldöntéséhez, hogy két kulturálisan és nyelviileg eltérő valóságrendszer között megoldható-e valamilyen fokú megfeleltetés, vagy felállíthatók-e tökéletes ekvivalenciák, a nyelvészet hagyományos, grammatikai alapú eszközei nem bizonyulnak elégségesnek. A jelrendszertől valamelyest eltávolodva a jelölt elemek rendszeréhez kell visszanyúlnunk, mint ahogyan tettük ezt a terminológiai munka rendszerező szakaszában is. Terminológiai megközelítésben a jelölt valóságselemek és fogalmak rendszerbeli feltérképezéséhez a nyelvi jelölők (terminusok) önmagukban egyrésztől elégtelenek, és sok esetben a kategóriadefiníciók – ha egyáltalán léteznek ilyenek – sem nyújtanak kellő mennyiségű információt az adott elem pozícionálásához. A valóság feltérképezésére ilyenkor a terminológusok és a terminográfusok számára is a fordítástudománnyal és a szakmai kommunikációval foglalkozó kutatók közkedvelt módszere jelenthet megoldást, ami nem más, mint a korpuszelemzés. Marie-Claude L’Homme (2004) ezen a ponton úgy véli, hogy a konceptuális és a lexiko-szemantikai szemléletmód együttes alkalmazása lehet célravezető. Így ha a konceptuálisnak nevezett tradicionális terminológiai szemléletmódot és a lexiko-szemantikai modellt egymás komplementereként kezeljük, valószínűleg közelebb járunk az igazsághoz, mint ha valamelyik módszer kizárólagossága mellett tennénk le a voksunkat.

Hiperonímia, hiponímia a bolognai felsőoktatási terminológia struktúrájában – az ’alapszak’, ’mesterszak’ és ’szakirány’ terminusok vizsgálata

A következőkben a nyelvészeti osztályozás eszközeivel olyan felsőoktatási terminusokat fogunk megvizsgálni, amelyek jól szemléltetik a lexiko-szemantikai modellt, illetve a konceptuális megközelítés együttes használatának szükségességét, illetve megfelelően példázzák egy adott rendszer fogalmi feltárásának nehézségeit.

A választott terminusok nyelvészeti kategóriákba történő rendezése nem feltétlenül oldja fel a fogalmi pontatlanságokat. Itt olyan természetű fogalmi pontatlanságokra utalunk, amelyek a jelölők szemantikai logikájából erednek. Az elemzőmunka során léptenyomon szembesülnünk kellett azzal a feloldhatatlannak tűnő paradoxonnal, amely szerint a denotátum a terminológiai háló nem azon pontjára utalta a jelölt elemet, mint ahol annak ontológiai, logikai vagy konceptuális értelemben lenne a helye. A nyelvészeti osztályozás kategóriái így nem mindig alkalmasak arra, hogy a jelölteket a vizsgált rendszer megfelelő helyére pozicionálják. Vizsgálataink eredményeként megalapozottan állíthatjuk, hogy a Bologna-típusú oktatási rendszerre történő átállás politikai döntését sajnos nem előzte meg a szükséges szakmapolitikai, terminológiai egyeztetés.

Vizsgáljuk meg egy olyan fogalomnak – és ezen keresztül terminusnak – a terminológiai dilemmáit, amely a Bologna-rendszer bevezetésének az előkészítő fázisától kezdve jelen van, sok esetben megnehezítve az egyes kategóriák értelmezését és definiálhatóságát. Tekintsük át röviden a ’szakirány’ terminus által jelölt fogalmat.

Először is vessünk egy pillantást a háromciklusú felsőoktatási rendszer alapképzési rendszerére. A felsőoktatási törvény (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról) 11. §-ának (1) bekezdése, a 32. §-ának (4), (5) bekezdése, valamint annak 42. §-a definiálja az alapképzést mint a felsőoktatási képzés alapozó szintjét, annak bemeneti és kimeneti követelményeit, illetve azt, hogy mely további szintre való belépésre jogosít. A törvényben nem esik szó az alapképzés tartalmáról. A képzési és kimeneti követelményeket alacsonyabb szintű jogi szabályozók, végrehajtási rendeletek, kormányrendeletek, miniszteri rendeletek stb. rögzítik.

A felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről a 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet az alábbiak szerint definiálja a szakirány fogalmát:

A 7. § db) pontja a szakirányról csak annyi említést tesz, hogy az alapképzési szakok (BA-szakok) képzési és kimeneti követelményeinek tartalmazniuk kell a szakirányhoz rendelendő kreditek minimális számát.

Az explicitebb, a terminológiai és terminográfiai elemzés szempontjából nélkülözhetetlen definíció-típusú meghatározást a rendelet 11. §-ának (7) bekezdése tartalmazza: „Az alap- és mesterképzésben az elkülönült szakmai ismeretek szakirányként a szak részét képezik. A szakindítási eljárást olyan új szakirányok indítása esetében kell lefolytatni, amely szakirány oklevélben megjelölt önálló szakképzettséget eredményez.”

A definíció látszólag egyértelműen kijelöli a fogalom helyét, más szóval a rendszer egy bizonyos helyére pozicionálja azt. Alaposabb elemzés után azonban megfigyelhető, hogy bizonyos terminusok nem, vagy alig illeszthetők be a rendszerbe a nyelvészeti osztályozás hiperonima-hiponima viszonyrendszere alapján. Mint ahogy azt a későbbiekben látni fogjuk, egyes alapszakok esetében a szakirány és a specializáció terminusok egyazon hiponimára vonatkoznak, mintegy szinonimaként viselkednek. Ez ellentmond a terminológiai egyöntetűség szabályának, amely kimondja, hogy egy fogalmat lehetőség szerint egy jelölő lásson el jelentéssel.

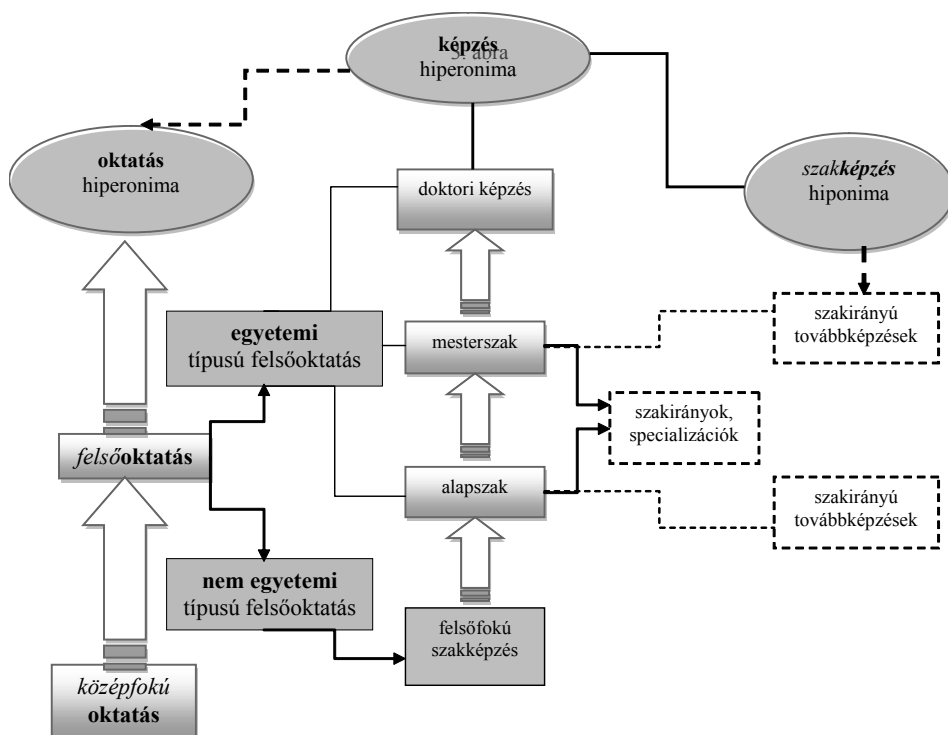
A nyelvészeti kategóriák szerinti rendezés, a generikus és a specifikus jegyek meghatározása a terminusok szemantikai relációin alapul. Ehhez hívjuk segítségül mindkét, a fentiekben ismertetett terminológiai modellt. Az oppozíciók vizsgálatára épülő konceptualizálás – rész-egész; generikus-specifikus; konkrét dolog – a dolog funkciója; ok-hatás stb. – elengedhetetlen az adott tárgykörön belüli fogalmi rendszer vizsgálatához. A klasszikus modell abból indul ki, hogy a terminusok visszatükrözik egy adott tárgykör ismereteinek rendszerét, fogalmi struktúráját. Mint ahogy arra az előző fejezetben rávilágítottunk, ez a premissza leginkább a diszciplináris (főként természettudományi vagy műszaki) területeken állja meg a helyét. A terminológiai tapasztalat azt mutatja, hogy a tradicionális (konceptuális) terminológiai szemléletmód a tapasztalati világ entitásainak mentális megragadását, elnevezését és rendszerbe helyezését tudja megoldani. A zoológiában például az osztályozási kritériumok lehetnek alakantaniak (morfológiaiak), létfenntartási szempontúak, morfogenetikaiak stb.

A társadalmi alrendszerekben ezek a kritériumok és elvek már nem ennyire egyértelműek. A felsőoktatásnak mint társadalmi alrendszernek a szervezeti strukturáltsága, az egyes fogalmak és az egyes elemek rendszerbeállítása a szakmabeliek konszenzusán alapul. Bizonyos értelemben a nomenklatúrák kategóriái is konszenzus alapján jöttek/jönnek létre – ennek bemutatását kíséreltük meg 1. ábrán –, de ez utóbbiak a valóság entitásainak megfigyelt rendszerére támaszkodnak. Csak nyomatékosításként szeretnénk ismételtlen hangsúlyozni, hogy a társadalmi rendszerek az ember által létrehozott mesterséges rendszerek, amelyeknek a reprezentálására szolgáló nyelvi jelrendszer ugyanúgy meghatározó szerepet játszik, de nem feltétlenül követ ontológiai, adott esetben logikai kategóriákat. Meglátásunk szerint ebből erednek a nyelvi jelrendszer anomáliái.

Hogy mire alapozzuk a fenti megállapításunkat? Arra az ontológiai tényre, hogy egy társadalmi alrendszer vagy egy tudomány-rendszertani struktúra – bár szintén a valóság rendszerét igyekszik modellezni – mégsem önszervező és önszerveződő. Ezen a ponton az episztemológiával és az ontológiával találjuk szemben magunkat. A konceptualizálás folyamatából az elméleti terminológus természetesen nem hagyhatja figyelmen kívül a pszicholingvisztika, az újkori lexikográfia, de a neurolingvisztika kutatási eredményeit sem. A modern lexikográfia új horizontján – amely Aitchison nézete szerint a szójelentések mentális tárolását jelenti lexikális hálók formájában –, a mentális lexikon vizsgálata jelenik meg, a szemantikai mezők fogalmának megfelelő tematikus egységekbe szervezeten. Aitchison úgy véli, hogy a tárolás kettős módon, a szóalakokra és a hordozott

jelentéstartalmakra vonatkozóan valósul meg, ami egybevág a kanadai terminológiai iskola kétirányú modelljének az elméletével (Aitchison, 2003, 247. o.). Aitchison meggyőződése, hogy a mentális lexikon szerkezete az adott nyelv struktúrájához igazodik. Ez a hipotézis azonban még bizonyításra vár.

Térjünk vissza a szakirány terminus vizsgálatához. A konceptuális modellhez sorolható taxonómiai módszer alapelve, hogy adott jelentések közös tulajdonsággal rendelkeznek. Ebből az aspektusból alapszak és mesterszak abban közösek, hogy egy meghatározott szakterületen nyújtanak alap, illetve magasabb szintű ismereteket. Ezt a jelölő terminusok is viszonylag adekvát módon reprezentálják. A szakirány abban tér el az előző két fogalomtól, hogy differenciált ismereteket és önálló szakképzettséget nyújt. A definíció értelmében tehát ez utóbbi mellérendeltje az alap- és mesterszakoknak, ugyanis nem a képzés „grádusában”, hanem annak tartalmában tér el a generikus terminustól, amely jelen esetben a szak. Ebben a megközelítésben a generikus és a specifikus jegyek alapján elkülönített fogalmak hierarchiai viszonya merőben eltér az alább, a 3. ábrán szemléltetett nyelvészeti osztályozás szerinti relációiktól (2. ábra).



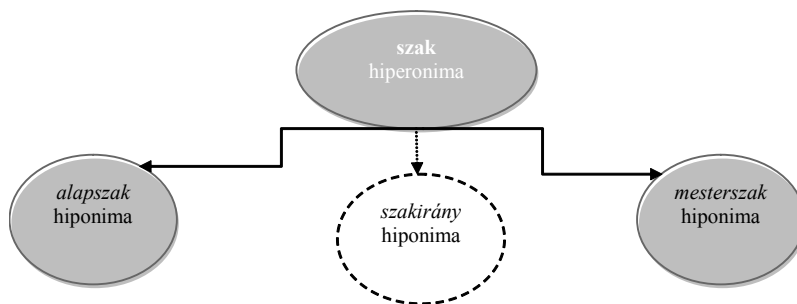
2. ábra. A szakirány terminus által jelölt fogalom helye a magyar felsőoktatás és a képzés rendszerében konceptuális megközelítésben

A három vizsgált fogalom közös tulajdonsága az intézményi keret, az ismeretek adott szintű, illetve adott tartalmú átadása-befogadása, a szabályozottság, a központilag meghatározott követelményrendszer stb. Eltérőek azonban szintjükben és horizontális differenciáltságukban. Megfigyelhető, hogy a közös tulajdonságok nem mindegyike kategória-típusú. Az egyetlen közös kategória a szak.

A nyelvészeti osztályozás szempontjából tehát az összes járulékos elemnek, más szóval az összes kohiponimának a szak alapdefiníciójához és rendszertani helyéhez kell

igazodnia. A szak-alapszak, szak-mesterszak, szak-szakirány relációk egyrésztől konceptuálisak, másrésztől viszont szemantikaiak.

Lexiko-szemantikai megközelítésben mindhárom vizsgált terminus a generikus 'szak' szó hiponimája, amelyek egymással ko-hiponim viszonyban, azonos hierarchiai szinten állnak (3. ábra.).



3. ábra. A szak terminus nyelvészeti osztályozásának hierarchiája

Értelemszerűen az olyan közös elemek, mint a központilag szabályozott, vagy az intézményi keret, nem lehetnek szemantikai relációk. Ebben az esetben konszenzuson alapuló konceptuális relációról beszélünk.

A lexiko-szemantikai modell egyik lehetséges módszereként számon tartott nyelvészeti osztályozás lényege és törekvése az elemek szemantikai relációk szerinti rendezése, amelyek kötelezően tartalmaznak egy hiperonimát és egy hiponimát. A hiperonima jelöli a generikus tartalmat, a hiponima a specifikációt. A hiponimának tartalmaznia kell a hiperonima összes tulajdonságát, de rendelkeznie kell olyan tulajdonságokkal, amelyek csak a sajátjai. Egy hiperonimának lehet több hiponimája, amelyek egymás ko-hiponimái. A ko-hiponimák között inkompatibilitás áll fenn, azaz olyan tulajdonságokkal rendelkeznek, amelyek kizárják egymást.

A tanulmány terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé, hogy részletesen elemezzük a terminusok között fennálló antonim relációkat, illetve a meronimikus relációkat. Annyit érdemes talán megjegyezni, hogy a meronímia tartalmaz egy holonimát, amely az egész jelöli, és egy meronimát, amely az egészhez viszonyított részre összpontosít.

Az eddig ismertetett úgynevezett hagyományos lexiko-szemantikai relációkon felül megkülönböztetjük az alábbi szófajtani kapcsolatokat: (a) két szófaj – egy jelentés; (b) két szófaj – két vagy több jelentés; (c) aktáns- és körülményrelációk.

Az (a) pontban említett relációk a derivációs szintaxis tárgykörébe tartoznak.

A második esetben a két szófajtani megvalósulás közötti szemantikai egyezés korlátozottabb. Sokkal markánsabb a szemantikai aktánsok szerepe, amelyeknek pontosítaniuk kell a két szófaj közötti szemantikai relációkat.

A (c) pontban említett szemantikai aktánsok a kanadai terminográfiai iskola azokat az akcidenációkat (járulékos fogalmi elemeket) érti, amelyek körülhatárolják, adott esetben szűkítik a terminus generikus jelentését. A predikatív jelentésű terminusok a szemantikai aktánsokkal széleskörű relációkat tarthatnak fenn. A terminusok és az aktánsok közötti relációk a teljesség igénye nélkül lehetnek: rendeltetés szerintiek, eszköz-specifikusak, hely és körülmény szerintiek, eredményszempontúak stb.

A szemantikai aktánsok mint járulékos jelentések alkalmasak a specifikus jegyek elkülönítésére, és ebből a szempontból beilleszthetők a konceptuális terminológiai modellbe, továbbá a lexiko-szemantikai modellbe is. Sok esetben azonban nem elégségesek az adott terminus szemantikai extenziójának és annak a terminológiai hálóban elfoglalt

helye meghatározására. Megjegyzendő, hogy a komplementer lexiko-szemantikai modell sem oldhatja fel minden esetben a rendszer-anomáliákat, illetve a fogalmi pontatlanságokat. Például a fentebb említett szakirány–specializáció szinonímia egyik modellel sem tűnik feloldhatónak.

Vizsgáljuk meg a felsőoktatás képzési szerkezetét, és definiáljuk, majd állítsuk rendszerbe a vonatkozó terminusokat.

Első lépésként tekintsük át a szakirány terminus morfo-szintaktikai variánsait, majd elemezzük, hogyan viszonyulnak az egyes jelentések egymáshoz lexiko-szemantikai értelemben. Végezetül nézzük meg, hogy a vizsgált terminus és annak variánsai a rendszer mely szintjein helyezkednek el.

Szakirány: „Az alap- és mesterképzésben az elkülönült szakmai ismeretek szakirányként a szak részét képezik. A szakindítási eljárást olyan új szakirányok indítása esetében kell lefolytatni, amely szakirány oklevélben megjelölt önálló szakképzettséget eredményez.”

Szakirányú szakképzettség/szakképzés: Alapfokozat vagy mesterfokozat megszerzését követő újabb végzettségi szintet nem eredményező, de szakirányú szakképzettséget nyújtó posztgraduális képzés a szakirányú továbbképzés. (Forrás: Eurybase: Az európai országok oktatási rendszereinek információs adatbázisa. Eurydice)

Szakirányú továbbképzés: A szakirányú továbbképzés egyetemi (egyetemi képzés) vagy főiskolai (főiskolai képzés) szintű végzettség megszerzését követően a társadalom, a gazdaság felgyorsult fejlődésének szakemberszükségletéhez igazodó olyan rugalmas képzési forma, amely elsősorban a meghatározott munkakör, tevékenység ellátására való felkészítést tekinti feladatának.

Specializáció: A képesítési követelményekről szóló kormányrendeletek (kormányrendeletek a szakok képesítési követelményeiről) meghatározzák az oktatható szakokat, azokon belül szakirányokat és specializációkat is definiálhatnak (az intézményekhez és az egyes képzési területekhez tartozó szakok, végzettségi és szakképzettségi követelményeiről, képzési és kimeneti követelményeiről rendelkező kormányrendeletek szerint).

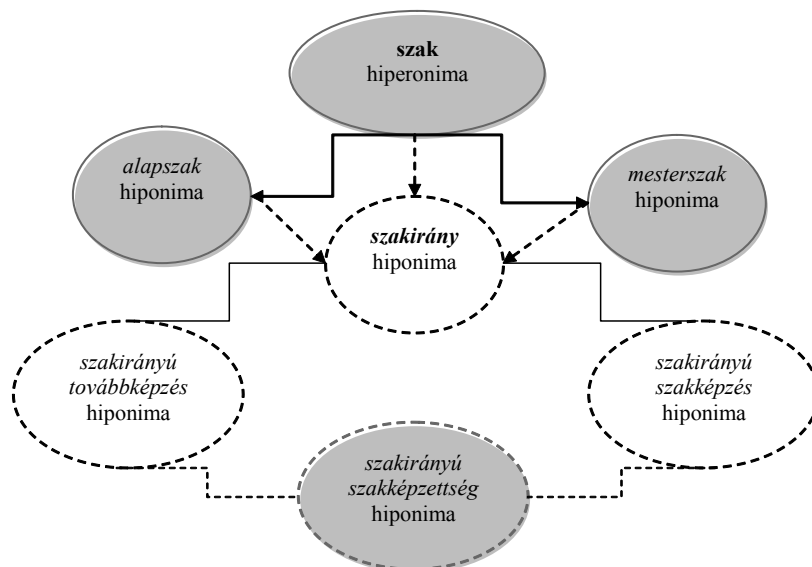
A definíciók alapján láthatjuk, hogy a 'szakirány' szó a szak bázisterminus hiponimájaként az alap- és mesterképzés hiponimák meronimája (része), amely az alapismeretek mellett egyfajta differenciált ismereteket nyújt a szakon belül. A kategória definíciók egyértelművé teszik tehát, hogy jóllehet lexiko-szemantikai értelemben a 'szakirány' terminus kohiponimája az alap- és mesterszak terminusoknak, rendszerbeli helye nem azok mellett, hanem azokon belül található.

A szakirány terminus derivált és összetett alakjai ettől eltérő képzési szint(ek)re utal(nak). A rendelkezésünkre álló definíciók lehetővé teszik ugyan a jelölt fogalmak értelmezését, de a jelölők, azaz maguk a terminusok sem lexiko-szemantikailag, sem morfoszintaktikailag (*1. táblázat*) nem alkalmasak arra, hogy a jelölt fogalmakat a megfelelő rendszerbeli helyre pozícionálják. Mi több, zavart is okozhatnak, mivel az alapterminus és deriváltjai között felállítható relációk elsősorban szemantikaiak és csak másodsorban konceptuálisak. A deriváltak olyan differenciált, speciális tartalomra utalnak, amelynek a terminológiai háló eltérő szintjén lévő elhelyezkedése nem következik logikailag és szemantikailag a bázisterminusból.

Ahogy az az első táblázat vizsgálati eredményeiből is sejteni lehet, a morfoszintaktikai elemzés a jelölő nyelvészeti osztályozását segít megoldani, de nem nyújt elégséges támpontot a rendszertani pozícionáláshoz. A rendszerbeli elhelyezéshez elsősorban a kategóriadefiníciók alapos megértése és átlátása szükséges. A *4. ábra* azt szemlélteti, hogyan viszonyulnának egymáshoz a vizsgált terminusok a nyelvészeti hiperonima-hiponima osztályozás relációi szerint. A relációba rendezésnél a szak bázisterminus jelenti a hiperonimát, illetve az szolgál a morfoszintaktikai variánsok alaptagjául is. Figyelembe vettünk minden olyan terminust, amelyben szerepel a szak generikus jelölő.

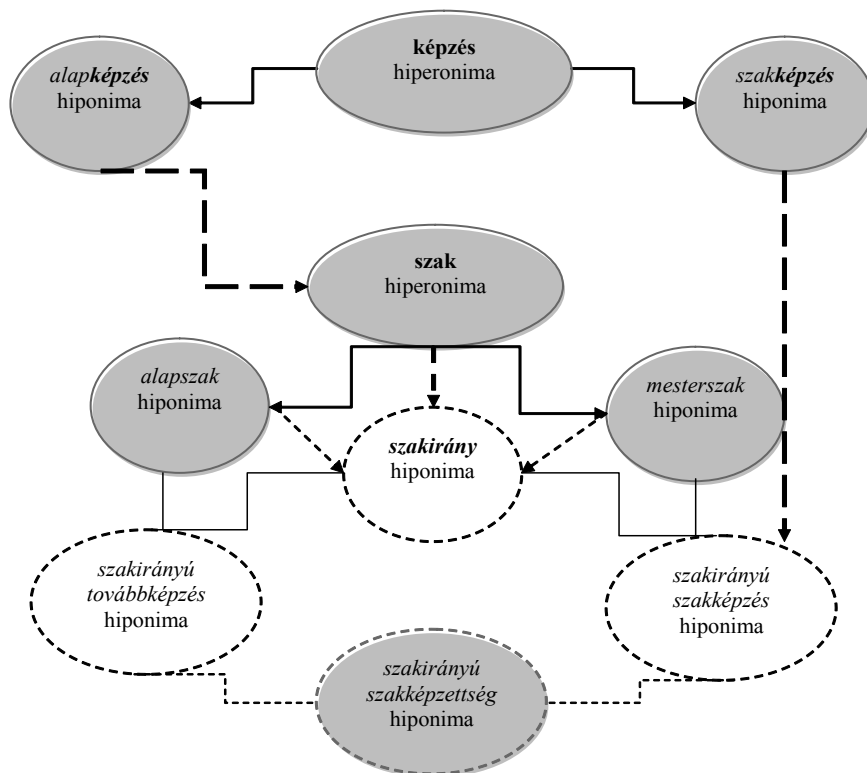
1. táblázat. A szakirány terminus morfoszintaktikai variánsainak elemzése

Alapterminus	Összetett terminusok ([bázisterminus+derivációs morféma]+a specifikációt jelölő terminus)	A terminus morfoszintaktikája
szakirány	szakirányú szakképzettség	terminológiai szintagma egy derivált összetett terminus és egy összetett terminus: <i>szakirányú</i> szuffixummal derivált morféma (alaptag: szakirány+affixum: ú → melléknévesítés)+szakképzettség összetétel, összetett terminus (szak+képzettség, amely az általános fogalmat jelöli. A <i>szakirányú</i> jelöli ebben az esetben a specifikációt.
	szakirányú továbbképzés	terminológiai szintagma egy derivált terminus és egy összetett terminus: <i>szakirányú</i> szuffixummal derivált morféma (alaptag: szakirány+affixum: ú → melléknévesítés)+továbbképzés összetett terminus (határozószó+főnév), amely az általános fogalmat jelöli. A <i>szakirányú</i> jelöli ebben az esetben a specifikációt.
szakképzés	szakirányú szakképzés	terminológiai szintagma egy derivált terminus és egy összetett terminus: <i>szakirányú</i> szuffixummal derivált morféma (alaptag: szakirány+affixum: ú → melléknévesítés)+szakképzés összetett terminus (főnév+főnév), amely az általános fogalmat jelöli. A <i>szakirányú</i> jelöli ebben az esetben a specifikációt.



4. ábra. A szak alapterminus és a szakirány derivált terminus kombinált, nyelvészeti és konceptuális osztályozásának hierarchiája

A teljesebb relációs viszonyokat az 5. ábrán mutatjuk be. Láthatjuk, hogy a fogalmi rendszer bővebb hálója olyan elemeket is tartalmaz, amelyek jelölői morfoszintaktikailag eltérnek a vizsgált generikus és bázisterminustól. A képzés, alapképzés terminusok nem tartalmazzák a szak bázisterminust, így a nyelvészeti osztályozás logikája szerint nem állíthatók relációba a vizsgált terminusokkal. A konceptuális modell kategóriadefiníciói azonban éppen arra világítanak rá, hogy a terminológiai háló (a fogalmak hálója) lényegesen bővebb annál, mint amit egy-egy terminus morfoszintaktikai variánsai jelenthetnek. A konceptuális modell másrészt ahhoz nyújt segítséget, hogy a vizsgált terminusainkat ne csak a jelölők (a terminusok) primér morfológiája alapján állítsuk rendszerbe, hanem átláthassuk a tágabb konceptuális és szemantikai relációkat is.



5. ábra. A szak alapterminus és a szakirány derivált terminus kombinált, nyelvészeti és konceptuális osztályozásának tágabb rendszertani kontextusa

Az alábbiakban, a felsőoktatás képzési szerkezetét vizsgálván, látni fogjuk, hogy a fentiekén túl nem csak a szakirány terminus szemantikai relációi okoznak értelmezésbeli problémákat, hanem az általa jelölt fogalom sem kellőképpen tisztázott, lévén, hogy ugyanarra a differenciált képzési szintre két jelölő is kínálkozik: szakirány és specializáció.

Ha szemügyre vesszük a magyar felsőoktatás alapszakjainak képzési és kimeneti követelményeit, láthatjuk, hogy számos alapszak esetében „alapszak értékű” képzéseket szakirányként definiálnak, és ezekben az esetekben a törvény eredeti értelmében vett szakirányt specializációként tüntetik fel. A specializáció fogalmának definíciója ugyanakkor nem áll rendelkezésünkre. Ez olyan problémának tűnik, amelynek feloldására sem

a konceptuális, sem a lexiko-szemantikai modell nem tűnik elegendőnek. Meglátásunk szerint a terminológiai egyértelműség minden esetben a specializáció megnevezést kívánná meg. A specializáció terminus ugyanis egy adott szakterületen belüli differenciált ismereteket jelöl, míg a szakirány terminus inkább egyfajta továbbképzést, további „ráépülő” ismereteket takar.

A hasonló összefüggések kimutatására érdemesnek látszik matematikai jellegű, de nyelvészeti alapú képletek kidolgozása, a hagyományos nyelvi jelek kódokkal történő helyettesítése az alábbiak szerint.

A kódolás meghatározó lépése az alap-, illetve a generikus fogalmak gyűjtése és elkülönítése, amit azok betű- és számkód-kombinációval történő jelölése követ. (Bár távrolról sem tekinthető magától értetődőnek, az eddigi tapasztalat és a logikai megközelítés is azt mutatja, hogy az alapfogalmak és a generikus fogalmak zöme morfológiai értelemben egyszerű jelölővel rendelkezik.) Ezt követi a specifikációk, azaz a változók elkülönítése, majd a jelölési mód meghatározása. A kódolási folyamat záró lépése az egyes terminusok közötti relációk felállítása.

A 2008-ban indult kutatómunka egyik alapvető célja olyan terminus-rendszerezési és osztályozási eljárások, illetve modellek kidolgozása volt, amelyek szélesebb körben, több tudományterületen, Fóris Ágota kifejezésével élve, több domén esetében is alkalmazhatók. Az alkalmazott terminológiai kutatások tapasztalatai ugyanis azt mutatják, hogy egyes osztályozási paradigmák csak bizonyos területeket fednek le. A taxonómiák például többnyire a természettudományokban alkalmazott módszerként alakultak ki. Ezen rendszerek és módszerek a jelölt fogalmak ontológiai sajátosságaira épülnek, így a nem-természettudományi területeken – ontológiai rendszerek hiányában – ezek a kategóriák nem relevánsak.

A hatékony rendszerezéshez ezért a hagyományos nyelvi jelölőket olyan kódokkal helyettesítettük, amelyek ha nem is ontológiai, de mindenképpen logikai kategóriákba történő rendezést tesznek lehetővé. A rendszerezés fázisa a kutatómunka későbbi szakaszában fog megvalósulni. Az azonban már most is nyilvánvalónak tűnik, hogy minden nyelvi jelnek megvan a maga rendszerszervező képessége. Ennek bizonyítékát abban látjuk, hogy minden lexematikus nyelvi jelet el tudunk látni olyan kóddal, amely alkalmas a matematikai halmazelméletekben ismert relációvizsgálatra, illetve relációképzésre.

Konklúzió

Mint ahogy tanulmányunkban is rámutattunk, a Bologna-típusú felsőoktatási képzési rendszerre történő átállás nem csak a felsőoktatási intézmények szakvezetőit és adminisztrációját terhelte meg a kezdeti szakaszban, hanem komoly terminológiai problémákat is eredményezett.

Láthattuk azt is, hogy sem a terminológus, sem a terminográfus nem szorítkozhat egyetlen modell alkalmazására. A rendszerelméletek sokfélesége megnehezíti a kategorizálási szempontok megválasztását. Olyan egységes osztályozási, rendszerezési elméletek kidolgozása, amelyek minden területen alkalmazhatók, lehetetlen vállalkozásnak tűnik a megragadni és definiálni kívánt valóság sokrétűsége okán is. Az is világossá vált, hogy a terminusok rendszerezése nem pusztán nyelvészeti munka. A terminológia ezért is alapozza minden ilyen jellegű tevékenységét a tanulmányban bemutatott két modellre.

Az ismertetett példák jól tükrözik, hogy nem csak a terminus nem jelöli egyértelműen a tartalmat, de egyazon rendszeren belül is jelentkezhetnek rendszertani anomáliák, amelyek pusztán terminológiai úton nem rendezhetők. Ezekben az esetekben a rendszer újrastrukturálása vezetne eredményre. Ha alaposabban megvizsgálalnánk a fenti javaslatot, amely csupán terminológiai megfontolású, újabb rendszertani anomáliába ütköznénk: az anglistika alapszaknak lehet ugyan specializációja az amerikanisztika vagy az anglist-

tika, de a szabad bölcsészet alapszaknak a filozófia vagy az etika nem. Meglátásunk szerint egyébként szakiránya sem. A kérdés nyitott...

Jegyzet

(1) A konceptuális megközelítés szerint egy szakterület terminusainak összessége a szóban forgó terület ismeretanyagának, elemeinek rendszerét tükrözi. A terminusok egymással különböző modalitási viszonyban álló fogalmakat jelölnek (például: nem-faj, egész-rész stb.). (A szerző fordítása).

(2) A lexikoszemantikai megközelítés a terminust lexikális egységként fogja fel, amelynek egyik alapvető sajátossága, hogy olyan jelentéssel rendelkezik, amely az emberi tudás adott területére asszociálható. (A szerző fordítása).

Irodalom

Aitchison, J. (2003): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Blackwell, Oxford.

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon. I–III*. Keraban, Budapest.

Cabré, M. T. (1998): *La terminologie: théorie, méthode et applications*. Terminology and Lexicography Research and Practice, Traduction de La terminologia, La teoria, els mètodes, les aplicacions. Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa.

DG Éducation et culture (1999–2003): *Glossaire européen de l'éducation*. Le réseau d'information sur l'éducation en Europe. I–IV. Eurydice, Unité européenne, Bruxelles.

Dubuc, R. (2002): *Manuel pratique de terminologie*. Linguatex, Quebec.

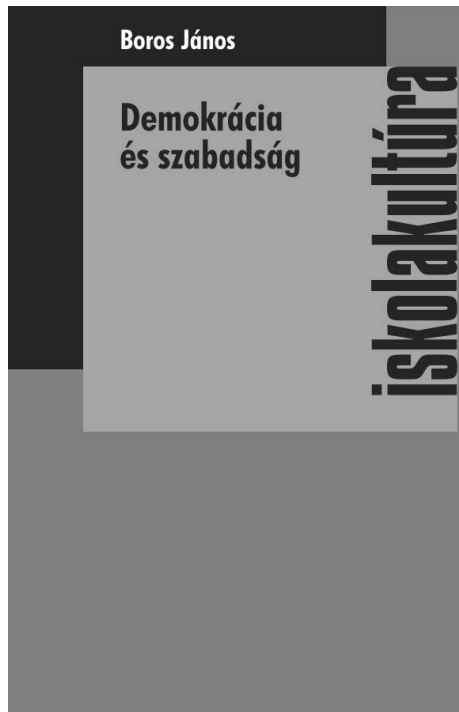
EURYDICE (é. n.): *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe*. European Commission.

L'Homme, M.-C. (2004) : *La terminologie: principes et techniques*. Les Presse de l'Université de Montréal, Montréal.

Rey, Alain (1979): *La terminologie, noms et notions*. Que-sais-je, Paris, PUF.

Sebestyén József

Közép-dunántúli Regionális Pedagógiai Intézet
Veszprém Megyei Irodája



A Gondolat Kiadó könyveiből

Az amerikai pedagógiai kutatás múltja és jelene

Az amerikai neveléstudományi kutatók szövetsége 2011. évi konferenciájának tükrében

A 20. század elején az Amerikai Egyesült Államokban a pedagógia – reflektálva a közoktatás igényeire – gyors fejlődésen ment keresztül. Mi sem jelzi ezt jobban, minthogy a vezető egyetemeken egymás után alakultak a pedagógiai fakultások, s a kutatói közösség tagjai 1916-ban – más tudományok képviselőihez hasonlóan – létrehozták saját tudományos szervezetüket, az American Educational Research Associationt (Amerikai Neveléstudományi Kutatók Szövetsége, AERA). A szövetség tagjai úgy vélték, a pedagógia mint önálló empirikus társadalomtudomány vezető szerepet játszhat az amerikai közoktatás megreformálásában, ezen keresztül részt tud vállalni a társadalmi problémák feloldásában. A neveléstudomány kutatóit tömörítő legnagyobb szervezet múltja szorosan egybefonódik az amerikai neveléstudományi kutatás történetével, hiszen – idézve Solla de Price-t (1979) – a tudománnyá válás feltétele a tudományos közösség kialakulása, kutatási eredményeinek tudományos fórumokon történő rendszeres megvitatása.

Az AERA a világon elsőként tömörítette egységbe a neveléstudomány kutatóit és teremtette meg tudományos színtereit. Folyóiratai a neveléstudomány leghivatkozottabb publikációs fórumai, konferenciáira a neveléstudomány kutatói világszerte figyelnek. Az AERA évente megrendezésre kerülő konferenciáin ('annual meeting') keresztül láthatjuk, melyek a – részben – tipikusan tengerentúli neveléstudományi kutatási problémák, s mely témák tartoznak az oktatáskutatás fő áramába.

Hazánkban a tudományterület minden részterületét átfogó, rendszeres éves konferencia a Magyar Tudományos Akadémiai Pedagógiai Bizottsága által 2001-től évente megrendezett Országos Neveléstudományi Konferencia. Ezek a konferenciák jelentős szerepet töltenek be egy tudományos közösség életében, hiszen ezeken keresztül nyílik lehetőség a rendszeres kapcsolattartásra és a szakmai, baráti kapcsolatok építésére. A konferenciák mellett, hogy a szakmai kommunikáció színtereként szolgálnak, lehetőséget adnak arra, hogy a szélesebb szakmai nyilvánosság előtt is megjelenjenek a legújabb kutatási eredmények. A nagynevű tudományos konferenciák széles nyilvánosságot kapnak, így az itt elhangzottaknak hatása lehet a gyakorlatra, hiszen egyrészt a neves konferenciáknak médiavisszhangja van, másrészt ezeken jelen vannak a kutatási eredményeket alkalmazó, azokat a gyakorlatba átültető szervezetek, intézmények képviselői – például tankönyvírók, pedagógiai programok kidolgozói. A konferenciaműfajok sajátosságai is segítik a konferenciák azon célját, hogy a hasonló témával foglalkozó kollégák egymás szakmai anyagaira reflektáljanak, megfogalmazzák azokkal kapcsolatban kritikai észrevételeiket, javaslataikat és a kutatások ismeretében együttműködések szülessenek (Csapó, 2005).

Magyarországon nem működik az AERA-hoz hasonló, a neveléstudomány művelőinek széles köre számára nyitva álló és elfogadott szervezet, mely az azonos területeken

kutatók közötti kapcsolatteremtést és kapcsolattartást megfelelően biztosítaná. Bár az AERA-t – főként a szervezet nagysága, felépítése, működtetése miatt – általában az EARLI-hez képest határozzák meg, a hazai kutatók közösség számára hasznos lehet megismerkedni a szervezet felépítésével, folyóiratainak és konferenciáinak céljaival.

Az AERA szerepe az oktatáskutató közösség kialakulásában

Amerikában a pedagógiai kutatás gyökerei a 19. század végére, a 20. század kezdeti éveire nyúlnak vissza (hivatkozás). A gyorsléptékű urbanizáció és iparosodás együtt járt a társadalmi különbségek növekedésével, és nyilvánvalóvá vált, hogy a korábbiakkal ellentétben a társadalmi rendet a köz- és vallási intézmények már nem tudják hatékonyan biztosítani. A század elején a politikai életben megjelenő progresszív mozgalom képviselői egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a közoktatásnak a társadalmi problémák megoldásában. Újraértelmezték az oktatás fogalmát: olyan oktatásban hittek, amely biztosítja, hogy az állampolgárok átlássák a társadalmi, gazdasági folyamatokat és azok hatékony résztvevői, formálói lehessenek (Mershon és Schlossman, 2008).

Mindemellett egyre inkább nőtt az igény az iránt, hogy a felsőoktatási intézményekben a leendő pedagógusok és iskolavezetők számára kanonizált elméleti és gyakorlati ismereteket nyújtsanak. A kutatók az empirikus vizsgálatokat részesítették előnyben, így a rousseau-i és hegeli filozófiából eredeztethető pedagógiai elvek helyett mind nagyobb igény mutatkozott a tanítási folyamatok és a gyermekek fejlődésének pszichológiai alapú megközelítése iránt (Lagemann, 2000). Ez az időszak egyben a reformpedagógia kibontakozásának időszaka is volt. Az iskolák hatékonyságának javításában érintett, növekvő számú szakemberek figyelme is az addig oly népszerű és gyakori történeti áttekintések helyett egyre inkább az empirikus vizsgálatok felé irányult. Az empirikus kutatások elvégzéséhez a pszichológia módszertanát alkalmazták. A pedagógiai kutatásmódszertan máig meghatározó műveként tartják számon Edward L. Thorndike 1904-ben megjelent *Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements (Bevezetés a mentális és a szociális mérések elméletébe)* című mérés-módszertani könyvét.

A kvantitatív mérések alkalmazása jelentős lépésnek bizonyult a neveléstudomány önálló tudományággá válásában, illetve „Amerikában a pedagógia nem egy területe gyorsabban integrálódott a modern empirikus társadalomtudományok körébe azért, hogy a kutatási területek szerveződésének fókuszává a – pszichológia korábban kialakult és szigorúbb kutatási normáit érvényesítő – pedagógiai pszichológia vált, ami sok, Európában hagyományosan a pedagógia körébe sorolt ismeretkört is magában foglalt” (Csapó, 1997, 7. o.). Kezdetekben a diszciplínát alapvetően mérési tudományként tartották számon, így nem meglepő, hogy az AERA későbbi alapítói magukat mérőnek (‘measurer’) nevezték, akik azt tűzték ki célul, hogy elősegítsék a számszerűsíthető eredményeket produkáló mérési módszerek pedagógiai használatát” (Lagemann, 1997, 7. o.).

A pedagógiai kutatás tudományágként való elismerésére irányuló törekvések egyidejűleg magával vonták egy kutató közösség kialakulását is. Az akkor még kialakulóban lévő tudományterület képviselői rendszeres szakmai eszmecserét folytattak a Harvardon, a Yalen vagy a Chicagói Egyetemen. Rangos, tudományos folyóiratokban publikáltak, például a *School and Society*-ben vagy a *Yearbooks of the National Society for the Study of Education*-ben, valamint szakmai szervezeteket hoztak létre (például AERA, Cleveland Conference). Ezen közösségek tagjai lassan, de biztosan körülhatárolták a diszciplína határvonalait, elválasztva azt a nem pedagógiai fakultásoktól, valamint a pedagógiai gyakorlattól. Jellemző a korszakra, hogy a tudományág képviselői kizárólag pedagógiai kutatással foglalkoztak, más tudományágak képviselőivel ritkán működtek együtt. Ugyanakkor más tudományágak képviselői szintén mereven elhatárolták magukat a pedagógiától, ennek köszönhetően az első világháború utáni

időszakban csak elvétve akadt a filozófus Dewey-hoz vagy a történész Beardhoz hasonló interdiszciplináris kutató.

Az 1890-es években a pedagógiai kutatóknak azzal a nehézséggel kellett szembenéznük, hogy egyes társadalomtudományi körökben elutasítják a pedagógiát mint tudományos alapokon nyugvó diszciplínát. Ennek következtében az AERA és a National Society of College Teachers of Education szakmai szervezetek egyre nagyobb szerepet vállaltak a kutatási terület presztízsének megteremtésében. Ezek a platformok nemcsak a pedagógia kutatóit tették ismertté, hanem hozzájárultak a tudományág aktuális kérdéseinek megvitatásához, tudományos alapjainak kidolgozásához, megerősítéséhez és kiteljesedéséhez egyaránt. Az 1910-es évekig a nemzeti tanterveket kidolgozó bizottságokban a meghatározó szerepet a szkeptikus bölcsesek és más tudományágak kutatói töltötték be, s csak az 1920-as évektől kerültek döntéshozói szerepbe a pedagógiai kutatói háttérrel rendelkező szakemberek. Az 1950-es és az 1960-as évek eseményei jelentős fordulatot hoztak az addig elszigetelten működő amerikai pedagógiai kutatók életébe. Például a hidegháború, a polgárjogi mozgalom hatására a társadalom ismét az oktatás felé fordult megoldást várva, így a pedagógiai kutatás ismét középpontba került és a diszciplína elfogadottsága egyre javult. Az 1960-as évek elejétől elérhető állami kutatás-fejlesztési alapok létrehozásával a kutatói közösség is jelentős növekedésnek indult, amit az AERA egyre bővülő taglétszáma is tükröz.

Az AERA szervezete

Az 1916-ban alapított AERA fő célja a neveléstudomány és a társtudományok kutatóinak összefogása, a szakmai kommunikációjának javítása, a tudományterület érdekeinek képviselése, a kutatási eredmények terjesztése és a gyakorlatba történő átültetésének elősegítése. A világ legnagyobb pedagógiai tudományos szervezete mára hozzávetőlegesen 27000 tagot számlál. Tagjai között vannak kutatók, PhD-hallgatók számos tudományterületről, a neveléstudomány mellett a pszichológia, a szociológia, az antropológia, a filozófia, a történelem, a közgazdaságtan, a statisztika, a politikatudomány területéről vannak jelen legnagyobb számban. Tagságának többsége az Egyesült Államokban és Kanadában él.

A tagok 12, a neveléstudomány egyes részterületei szerint szerveződő, A-tól L-ig jelzett szakosztály ('division') egyikéhez csatlakozhatnak:

- (A) iskolavezetés,
- (B) tantervtudomány,
- (C) tanítás és tanulás,
- (D) értékelés és kutatómódszertan,
- (E) fejlesztő pedagógia,
- (F) történelem és historiográfia,
- (G) nevelésszociológia,
- (H) az iskolai oktató- és nevelőmunka értékelése, mérése és kutatása,
- (I) szakképzés, posztszekunder képzés,
- (K) oktatás és tanárképzés,
- (L) oktatáspolitikai.

Az AERA online vitafórumot tart fenn valamennyi szakosztály számára. A szakosztályokon belül a tagok speciális érdeklődési csoportokhoz (*Special Interest Groups*, SIG) is csatlakozhatnak. Egy SIG létrejöttének feltétele, hogy adott szakosztályon belül legalább 30 tag egy szűkebb részterülettel foglalkozzon. A több mint 100 érdeklődési csoport témái között találjuk például a következőket: számítógép és internet az oktatásban; demokratikus állampolgárság az oktatásban; hierarchikus lineáris modellezés; longitudinális programok; probléma alapú tanítási módszerek; queer-tanulmányok.

Az AERA folyóiratai

Az AERA nagy hangsúlyt fektet a tudományos eredmények széles körű terjesztésére, ennek érdekében mára hat tudományos folyóiratot jelentet meg: (1) *Review of Educational Research*, (2) *American Educational Research Journal*, (3) *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (4) *Review of Educational Research*, (5) *Journal of Educational and Behavioral Statistics* és (6) *Review of Research in Education*. Legrégebbre – 1931 – a *Review of Educational Research* megjelenése datálható, ugyanakkor az AERA legtöbb folyóiratának első száma az 1970-es években jelent meg. A folyóiratok mindegyike anonim bírálati ('peer review') rendszerben működik.

Az 1971-ben alapított (1) *Educational Researcher* évente kilenc alkalommal jut el a szervezet tagjaihoz. A folyóirat a közérdeklődésre leginkább számot tartó témákban közöl tudományos eredményeket, illetve rendszeresen beszámol a szervezetben folyó munkáról, online formája széles közönség számára hozzáférhető. Ennél specifikusabb tartalommal bír a második legolvasottabb – mintegy 15000 előfizetőt, illetve regisztrált tagot automatikusan elérő – AERA kiadvány, az (2) *American Educational Research Journal*. A folyóirat két részre tagolódik: a *Social and Institutional Analysis* a társadalmi és intézményi elemzésre fekteti a hangsúlyt, míg a *Teaching, Learning, and Human Development* a tanítás és tanulás, valamint a fejlesztés témakörére fókuszál. A több mint három évtizedes múltra visszatekintő (3) *Educational Evaluation and Policy Analysis* a pedagógiai értékelés és az oktatáspolitikai elemzés közötti kapcsolatra koncentrálnak.

A szervezet legrégebbi kiadványa a (4) *Review of Educational Research*. A harmadik legnagyobb példányszámban negyedévente megjelenő folyóirat kritikus és interdiszciplináris szakirodalmi áttekintéseket ismert a neveléstudomány és a tagok által képviselt társtudományok köréből. A (5) *Journal of Educational and Behavioral Statistics* az AERA és az American Statistical Association (Amerikai Statisztikai Társaság) közös kiadványa, jellemzően olyan tanulmányokat jelentet meg, amelyek újonnan fejlesztett, korábban, a neveléstudományi kutatásokban nem alkalmazott statisztikai módszereket mutatnak be. Az új elemzési eljárások mellett ismertetik a meglévők korlátait ('critical review') is, valamint bemutatják az alkalmazást segítő didaktikus anyagok, kevésbé ismert eljárások főbb jellemzőit. Az AERA gondolja az évente megjelenő (6) *Review of Research in Education* is, amely szakirodalmi áttekintéseket és kritikai hangvételű írásokat tartalmaz.

Csapó (2011) rámutat arra, hogy napjainkra a publikációk súlypontja egyre inkább tolódik a lektorált folyóiratcikkek felé, nagyobb a jelentősége azoknak a kutatási eredményeknek, amelyek nagyobb tudományos közösség számára elérhetőek – ennek fórumai a vezető nemzetközi folyóiratok. Az AERA folyóiratai előkelő helyet foglalnak el a Thomson and Reuters 2010-es hivatkozási listáján. Az *Education and Educational Research* témakörön ('subject category') belül a hivatkozások számából meghatározott impakt faktor alapján felállított rangsorban az első helyen az *Educational Researcher*, másodikon a *Review of Educational Research* áll. A harmadik helyen a European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) folyóirata, a *Learning and Instruction* szerepel, melynek impakt faktora 2,768 (Thomson Reuters, 2011).

A *Learning and Instruction* magas impaktja az európai pedagógiai kutatók teljesítményének jelentős fejlődését jelzi. Az 1985-ben alakult EARLI 1991-ben indította el folyóiratát, és két évtized alatt eljutott oda, hogy felveszi a versenyt a hosszabb szakmai múlttal és nagyobb taglétszámmal rendelkező amerikai szervezettel. Európa számára a kutatási eredmények országok közötti megosztásának lehetősége csak az elmúlt 20 évben indult meg a politikai széttagoltság megszűnésével, ám a kelet- és közép-európai országok kutatóinak publikációi jelentősen alulreprezentáltak a nyugat-európai műhelyekben készült munkákhoz képest. Európa számára a nyelvi sokszínűség is nehezíti az eredmé-

nyek nemzetközi publikálását. Mára az európai kutatói közösség számára elfogadott, hogy a tudományos kommunikáció nyelve a legtöbb területen az angol (például a neveléstörténettel foglalkozók nagyobb arányban publikálnak németül, mint angolul), s dominanciája számos államban, például Németországban, a skandináv államokban vagy a Benelux-államokban már nem jelent nehézséget. Az impakt faktor alapján meghatározott szakmai elismertsége a két kontinens oktatáskutatóit összegyűjtő tudományos szervezetek folyóiratainak van (lásd az 1. táblázatot).

1. táblázat. Az AERA folyóiratainak és az EARLI folyóiratának citációs jellemzői és megjelenésének éves gyakorisága

Folyóirat neve	Beküldött tanulmányok száma	Elfogadott tanulmányok aránya (a többi elutasítva)	Impakt faktor	Számok évfolyamonként
American Educational Research Journal	196	8,2	2,479	4
– SIA section	207	7,7		4
– TLHD section				
Educational Evaluation and Policy Analysis	212	10,4	1,919	4
Educational Researcher	220	17,3	3,774	9
Journal of Educational and Behavioral Statistics	114	57	1,644	4
Review of Educational Research	189	6,3	3,127	4
Review of Research in Education	n. a.	n. a.	1,909	1
Learning and Instruction	n. a.	n. a.	2,768	4

Forrás: *Educational Researcher* (2011): *Summary of AERA Journal Operations, 2010 alapján saját szerkesztés* (<http://edr.sagepub.com/content/40/3/128.full.pdf+html?ikey=G6cJlqBFmXDSk&keytype=ref&siteid=spedr>) Megjegyzés: n. a. nincs adat.

A tudományos eredmények terjesztése iránti nagyfokú elkötelezettséget mutatja, hogy az AERA rendszeresen jelentet meg monográfiákat és könyveket, melyek között kimagasló arányban találunk kézikönyveket is (például *Handbook of Education Policy Research*, *Studying Teacher Education*; *Black Education*; *Handbook of Research on Teaching*; *Standards for Educational and Psychological Testing* [az American Psychological Association és a National Council on Measurement in Education közös kiadványa]; *Handbook of Complementary Methods in Education Research*; *Estimating Causal Effects Using Experimental and Observational Designs*). 2004-től vált a kiadói tevékenység rendszeressé, addig a közérdeklődésre számot tartó elméleti munkákat, kutatási, módszereket és eredményeket alkalomszerűen gyűjtötte kötetbe a szervezet. A szervezet honlapján (<http://www.aera.net/handbookseries.htm>) mindig megtalálható az éppen aktuális publikációs tervezet, amelyhez tudományos anyagokat várnak a szerkesztők.

Az AERA konferenciái

Az AERA első konferenciáját 1933-ban rendezték Minneapolisban. Az azóta más-más államban, illetve Kanada különböző városaiban évente megrendezett szakmai fórum csak 1943 és 1946 között, az USA II. világháborús szerepvállalása idején szünetelt. Az éves konferenciák címeiből kirajzolódik a progresszív pedagógia hatása, hiszen a szervezők minden alkalommal nagy hangsúlyt fektetnek a kutatási eredmények gyakorlatba történő átültetésére (például *The Application of Research Findings to Current Educational Practices*, 1936; *Growing Points in Educational Practice*, 1949; *Bridging Between Researchers and Practitioners*, 1983; *Education Research in the Public Interest*, 1996),

valamint a gyakorló pedagógusok és akadémikusok közötti párbeszéd erősítésére. A konferenciatematikák hűen tükrözik az éppen aktuális társadalmi, gazdasági és oktatáspolitikai helyzetet, illetve azok összefüggéseit. A pedagógiai kutatás pragmatikus megközelítésén kívül az 1970-es évektől kezdve a döntéshozói szint oktatáspolitikai szerepvállalásának segítése is előtérbe került. Ebben az időszakban a neveléstudományi kutatás – főként a nagymintás értékelési módszerek – számos kormányzati szintű oktatáspolitikai program részévé vált. Elsőként *Robert Kennedy* szenátor kezdeményezésére, oktatáskutatók bevonásával indultak hatásvizsgálatok, hogy az *Elementary and Secondary Education Act* (Alap- és Középfokú Oktatási Törvény) I. cikkelyében foglaltak szerint a hátrányos helyzetű gyermekek iskoláztatásának javítására fordított összegeket az milyen mértékben hatékonyan kamatoztatták-e, majd Ralph Tyler módszereivel értékelték, milyen mértékben teljesülnek a tantervi követelmények a gyakorlatban (*Lagemann*, 2000).

Az AERA-konferenciák az európai kutatásszerveződés szempontjából is mérföldkönek bizonyultak. Heinz Mandl, Erik De Corte, Erno Lehtinen, Neville Bennett, Pierro Boscolo és kollégáik számára az AERA nemzetközi kutatók számára is nyitott fórumain érlelődött meg egy, szervezetenként az AERA-hoz hasonló pán-európai ernyőszervezet, a European Association on Learning and Instruction (EARLI) megalapításának gondolata közel hetven évvel az AERA megalapítása után (www.earli.org, *Csikos, Józsa, Korom és Tarkó*, 1997). Az EARLI tudatosan törekedett arra, hogy a szervezet az egész kontinens kutatóinak közössége legyen, ezért a szocialista országok kutatóinak jelenlétét a szervezetben a kelet európaiak számára szinte megfizethetetlen tagdíjak mérséklésével is támogatta; s a szervezet iránti igényt mi sem mutatja jobban, hogy második konferencián már közel 600 európai kutató vett részt Tübingenben 1987-ben (*Csapó*, 1988).

Bár küldetésében és funkcióját tekintve sok közös vonást találunk a neveléstudomány legkiemelkedőbb tengerentúli és európai szervezetei között, a konferenciák gyakorisága és nagysága jól érzékelteti az AERA korábbi alapításából is származó helyzeti előnyét. Míg a két évenként Európa-szerte megrendezett EARLI-n a résztvevők száma a 2500 körüli létszámot nem haladja meg, addig az AERA éves konferenciáira rendszeresen tízezer feletti regisztrált résztvevő érkezik. További különbség, hogy az európai szövetség több, különálló, egyenként is jelentősen különböző pedagógiai kutatási kultúrával bíró ország tagjait szervezi egy közösségbe. Az EARLI közössége az AERA-éhoz képest zártabb, inkább a kutatást elsődlegesen művelőket tömöríti magában. Bár a nyelvi, kommunikációs korlátok jelentősen csökkentek, a kutatási eredmények bemutatásának nyelve az angol lett, és a tudományos közösségből az angolul nem tudó kutatók mára kiszorulnak.

A 2011-es AERA-konferencia

Az AERA 2011. évi konferenciájának New Orleans adott otthont április 8. és 12. között. A konferencia, amely mindig a neveléstudomány legaktuálisabb tengerentúli és globális problémáira reflektál, illetve legaktuálisabb kutatási trendjeit vonultatja fel, ezúttal *A társadalmi képzelőerő ösztönzése: pedagógiai kutatás a közjó érdekében* (*Inciting the Social Imagination: Education Research for the Public Good*) címet kapta. Az AERA elnöke (Kris D. Gutiérrez) és a konferencia programbizottságának elnöke (Joanne Larson) ezzel a témaválasztással kívánt rávilágítani arra, hogy időszerű újragondolni azokat a fogalmi, módszertani, politikai és gyakorlati kihívásokat, amelyek új irányt szabnak a pedagógiai kutatásban rejlő lehetőségeknek és ígéretnek. Azonban a konferencia címe – akárcsak más nagy nemzetközi konferenciák esetében – inkább csak mottónak tekinthető, rávilágít egy-egy aktuális kutatási törekvésre, és legfeljebb egy-két meghívott előadás kapcsolódik hozzá.

A 2011. évi fórumon is téma volt a szervezet missziójának és működésének újragondolása. Az AERA szinte minden éves találkozóján, más-más köntösbe bújtatva jelenik

meg az örökzöld kérdés: hogyan reflektáljon a pedagógiai kutatás a folyamatos társadalmi és gazdasági változás miatt kialakuló helyzetekre. A címben megfogalmazott problémafelvetés tükrében a szervezők olyan kérdésekre keresték a választ, hogy milyen új eszközökkel lehetne a széles körű és fenntartható tanulást elősegíteni, hogyan integrálhatók a kutatási eredmények olyan új tanítási és tanulási, tantervi és mérés-értékelési formák kifejlesztésébe, amelyek követik a gazdasági átmenetben lévő államok problémáit és lehetőségeit. A konferencia felhívásban további aktuális témaként szerepel, hogy milyen eszközökkel lehetne a tanárképzéssel és buktatással kapcsolatos oktatáspolitikai döntéseken finomítani, különös tekintettel a kisebbségi iskolákra. A fentiekből jól látszik, hogy az AERA nem elszigetelt tudományágként tartja számon a pedagógiai kutatást, hanem ösztönzi azon közös pontok kifürkészését, amelyek összekapcsolják az oktatásügyet az egészségügy, területfejlesztés, foglalkoztatás és szociálpolitika kérdéseivel, migrációs politikákkal. A politikák összehangolása kiemelt szereppel bír a 21. században világszerte oly sokat hangoztatott élethosszig tartó tanulás alapjainak megteremtésében. Míg a politikusok tudásalapú társadalomról beszélnek, a közgazdászok új alapokra helyezett gazdaságot emlegetnek (tudásgazdaság), azonban egyetértenek abban, hogy az oktatás alapvető fontosságú a társadalmi és gazdasági mobilitás eléréséhez, valamint a biztos foglalkoztatás alapjainak megteremtéséhez, hiszen az iskola azon készségek, képességek és kulcs kompetenciák elsajátításának színtere, ahol a jövőbeni boldogulásunkhoz szükséges alapokat rakhatjuk le.

A progresszív pedagógia gyökereiből és Dewey pragmatizmusából merítő élethosszig tartó tanulás (Life Long Learning – LLL), illetve a hétköznapi életben is használható tudás ('literacy' – műveltség) fogalmak előtérbe kerülése a tudás új dimenzióinak vizsgálatára ösztönözi a kutatókat (Csapó, 2008). Egyre több szellemi és pénzügyi erőforrást fordítanak a formális oktatási környezetben elsajátított készségek mindennapi alkalmazhatóságának vizsgálatára és értékelésére, valamint kulcskompetenciák beazonosítására. Az említett társadalmi és gazdasági igények felerősödése miatt egyre többször kerül reflektorfénybe az oktatásügy, a reformok, a példa nélküli oktatási törvények és azon pénzüsszegek, amelyek a versenyszférából folynak be ezen erőfeszítések költségeinek fedezésére. A 2001-es közoktatási törvény (*No Child Left Behind Act*, NCLB) szövetségi szinten írja elő az iskolák számára, hogy évfolyamokon teljeskörűen vegyenek részt tanulói teljesítményméréseken, melyek jelentős következményekkel járnak ('high stakes tests') az intézményekre és a tanulókra, tanárookra nézve egyaránt. Mindez természetesen a mindennapi tanítási gyakorlatra, az iskolai légkörre is hatással van. Ezek a trendek arra ösztönzik a tehetősebb szülőket, hogy gyermekeiket a közoktatásból kivonva olyan magániskolákba vigyék, amelyek – reményeik szerint – az új trendeknek megfelelő hozzáadott értékkel ruházzák fel gyermeküket. Ugyanakkor az iskolák egyre szegregáltabbak lesznek, és sok körzetben a pedagógusok lemorzsolódási rátája is igen magas.

Az oktatásügyi problémák széles skáláját leképező konferencián közel 60 országból 13800 kutató, gyakorló pedagógus regisztrált. A konferencia európai mércével mérve óriásinak tűnik, három több tízeemeletes szálloda konferenciatermeiben párhuzamosan 80–100 szekcióban folyt a tudományos diskurzus. Az európai államok kutatói az oktatást és a kutatást is érintő gazdasági megszorítások miatt a megszokottnál alacsonyabb számban képviseltették magukat. Magyarországról hat kutató anyagát fogadták el, öt előadást és egy kerekasztalt ('round table'), amely a készülő tanulmányok, munkaanyagok megvitatására különösen alkalmas fórum. Érdemes megemlíteni, hogy a kerekasztal az AERA-n is fiatal műfajnak számít. A hagyományoknak megfelelően a dél-kelet ázsiai államokból nagy számban képviseltették magukat a kutatók, hiszen a régió gyorsan fejlődő gazdaságainak egyik kulcsa a nemzetközi mérésekkel is igazolt színvonalas oktatás (például *OECD*, 2010; *IEA*, 2008), amelyhez a nemzetközi konferenciákon összegyűjtött tapasztalatok jelentősen hozzájárulnak. A régió példa nélküli fejlődését, a

nemzetközi élbolyba történő gyors felzárkózását az oktatás kiemelt fejlesztése tette lehetővé, aminek alapja a pedagógiai kutatások eredményeinek gyakorlatba való átültetése (Hallinger, 1998). A tudásimport egyik fontos csatornája az AERA konferenciáin elhangzó naprakész nemzetközi kutatási eredmények és jó gyakorlatok hazai munkában való figyelembe vétele.

A 2. táblázatban található a bírálók szerint formai, tartalmi és tudományos szempontból közlésre alkalmas prezentációk – az absztraktkötetből korpuszelemzéssel kinyert – leggyakoribb 15 kulcsszava (‘subject index’). Ez alapján jól látható, hogy a kutatási eredmények gyakorlati alkalmazása, pedagógusképzésbe, továbbképzésbe történő integrálása hangsúlyt kapott New Orleansban is.

2. táblázat. Az AERA 2011-es konferenciájának leggyakoribb kulcsszavai

Kulcsszavak	
1. Tanárképzés	9. Pedagógus továbbképzés
2. Felsőoktatás	10. Társadalmi igazságosság
3. Értékelés	11. Tanárok tudása
4. Tanítás és tanulás	12. Oktatáspolitikai és vívmányai
5. Természettudományos oktatás	13. Kvalitatív kutatás
6. Technológiák az oktatásban	14. Szakmai fejlődés
7. Írás és olvasás képesség	15. Városi oktatás
8. Matematikaoktatás	

A közel 300 kulcsszó közül a leggyakoribb 15 között 4 a tanárképzéssel (Teacher education pre-service), a pedagógusok szakmai fejlődésével (Teacher Education – In Service – Professional Development) és tudásával (Teacher Knowledge) foglalkozik, hasonlóan az EARLI 2009-es konferenciájához (Tóth és Baraszevich, 2010). A tanárképzés és már gyakorló pedagógusok továbbképzésében a naprakész tantárgyi tudáson kívül kulcsszerepet tölt be az affektív készségek és képességek fejlesztése is. Mindez kiegészítve a Dewey-féle (1974) kontinuitáselvvel kirajzolja azt az álláspontot, miszerint a tanítás-tanulás folyamatának minden szakaszában figyelembe kell venni azt, hogy az iskoláknak szintén nagy felelősségük van az egyén személyiségének kibontakoztatásában és későbbi konstruktív állampolgárrá válásában. Ezzel kapcsolatban még mindig gyakran vizsgált alapkérdés, hogy „milyen az a tudás, amit ma közvetíthetünk, de aminek tanulóink holnap a legjobban hasznát veszik” (Csapó, 2001, 88. o.), azaz, hogy új helyzetekben, milyen széles körben, milyen feltételek között hasznosíthatják a tanulók az iskolai keretek között elsajátított tudást. A makrokörnyezet dinamikus változásai következtében egyre gyorsabban változik, mit tekintünk releváns tudásnak, így egyre kevésbé lehet a tudás tartalmi körülhatárolásával megadni, milyen tudást kell elsajátítani a tanulóknak az iskolákban, következésképp a tudás minőségi jellemzői kerülnek előtérbe.

A kulcsszavak között a második leggyakoribb a felsőoktatás mint átfogó fogalom, ezt követik a – napjainkban jellemzően technológiai alapokon – megújuló és újraértelmezett mérési-értékelési módszerek, a digitális pedagógiai, azaz a számítógéppel segített tanítás-tanulás. A már négy évtizede a nemzetközi nagymintás mérések fókuszában álló olvasás-szövegértés (‘literacy’), természettudományos és matematikai műveltség (‘mathematical és science literacy’) tanítása és tanulása a konferenciák meghatározó témaköreit adják, hiszen ezek hiánya a fejlett, technológiai és tudás alapú társadalmak továbbfejlődésének legnagyobb akadályozó tényezői.

Bár e tanulmány keretei nem nyújtanak lehetőséget a témával kapcsolatos mélyebb filozófiai fejtegetéseknek, mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy a téma szakértői a ‘literacy’-elmélet és az abból származtatott mérési konstruktumok újragondolását sürgetik, mert amennyiben a ‘literacy’-t egy elvont és dekontextualizált készségcsoporthoz kezeljük, az az úgynevezett deficit-modell elterjedését vonja maga után mind oktatási, mind

társadalmi szinten. E modell egy olyan uralkodó paradigma, amely szerint a rosszul teljesítő, hátrányos helyzetű tanulók iskolai eredményeit feltételezett belső (kognitív és/vagy motivációs) hiányosságok okozzák. A modell sajátossága, hogy a rendszer szintű tényezőket úgy mint, egyenlőtlen integrált vagy szegregált oktatás, iskolafinanszírozás vagy a helyi tantervek, illetve az oktatás színvonalának különbözősége, nem veszi figyelembe (*Valencia*, 1997). Ezt a tendenciát csak erősítik az olvasást és a különböző műveltségeket kulturális tökének kezelő értékelési programok (például PISA, PIRLS), hiszen a tanulói teszt-pontszámok alapján nemzeteket, iskolákat kategorizálnak be és minősítenek inadekvátnak, amely tovább növeli az országokon belüli és közötti társadalmi, illetve gazdasági ollót. Az olvasás-szövegértés társadalmi különbségek megjelenítésével egyre inkább elidegenítő és megosztó autonóm-modell (például *Kleder*, 1996) helyett a tanítás-tanulás folyamatában egyenlő esélyeket és esélyegyenlőséget teremtő 'multiple literacies', azaz többszörös-elmélet (*Masny és Cole*, 2009) kezd általánosan elfogadottá válni.

A kulcsszavak között kiemelkedő helyet foglal el a társadalmi igazságosság is. Bár filozófiai vonatkozásban e fogalom gyökerei egészen Aquinói Szent Tamásig nyúlnak vissza, az USA-beli oktatáspolitikai szempontjából az 1954-es *Brown vs. Topeka* Oktatási Minisztérium (*Brown v. Board of Education of Topeka*) tekinthető mérföldkönek. A Legfelsőbb Bíróság ekkor rendelkezett úgy, hogy alkotmányellenes a fekete és fehér tanulók szegregált oktatása, és ennek eredményeként mindennemű faji, etnikai, nemzeti hovatartozás vagy nemi identitás alapján történő megkülönböztetés is. Azonban látnunk kell, hogy mind amerikai, mind globális viszonylatban kutatási szempontból társadalmi igazságosságról nem csak intézményi kereteken belül beszélhetünk, hanem az egyes intézményeken belüli tanítás-tanulási folyamatok társadalmi hatását is vizsgálunk kell. Ez utóbbi az, ami napjainkban leginkább foglalkoztatja a kutatókat a migráció korszakában.

Bár a konferencia leggyakoribb kulcsszavai között nem található az elszámoltathatóság ('accountability') fogalma, mi mégis egy, a témához szorosan kapcsolódó szimpóziumon keresztül illusztráljuk, mennyi módszertani újdonsággal szolgálhat egy-egy szimpózium. A témaválasztást indokolja, hogy mind az európai, mind a hazai közoktatásban láthatóak azok az erőfeszítések, amelyek a PISA-sokkra egy teljesítményközpontú pedagóguspolitikával (teljesítményértékelés, új bérrendszer és a minőségi bérpótlék bevezetése) és egy keményebb rendszerszintű ellenőrzési és értékelési rendszer kiépítésével próbálnak reagálni. A kizárólag tanulói teljesítményen nyugvó oktatáspolitikai döntések kizárólagossága egyre inkább megkérdőjeleződik az elszámoltathatósággal foglalkozó amerikai neveléstudományi kutatók körében, figyelmük egyre inkább a tanítás-tanulás folyamatára, mint a tanulói teljesítményt pozitívan befolyásolni képes tényező felé fordul. Mindazonáltal azt a közismertényt, hogy a tanár felkészültsége és az oktatás minősége döntő szereppel bír a diák kognitív és affektív fejlődésében, valamint a nehezen számszerűsíthető osztálytermi folyamatokat ezidáig igen nehéznek bizonyult kézzelfogható döntésekké alakítani. Hiszen ahhoz, hogy a pedagógust érintő oktatáspolitikai döntés megszülethessen, a döntéshozóknak megbízható és valid információval kell rendelkezniük az osztálytermi gyakorlatokról – a NCLB törvény értelmében is. Az *Új fejlemények az osztálytermi folyamatok mérésében: fogalmi, módszertani és oktatáspolitikai jelentőség* című négy előadást keretező szimpóziumban – többek között – a legelismertebb amerikai egyetemeket magában foglaló, úgynevezett *Borostyán Liga* kutatói és a *tengerentúli kutatás-fejlesztés egyik kiemelkedő nonprofit szervezete, a RAND szakemberei előadásán keresztül betekintést nyerhettünk egyrészt abba, melyek azok a legújabb módszertani eszközök, amelyekkel hatékonyan mérhető a tanulás-tanítás folyamata, másrészt, hogy a bemutatott módszerek hogyan támogathatják a döntéshozókat abban, hogy a tanári munka minőségét, illetve a tantermi folyamatokat monitorozni, mérni lehessen.*

A szimpózium résztvevői abból indulnak ki, hogy a tanári munka hatásának feltárására irányuló kutatások nem nyújtanak megfelelő visszacsatolást a döntéshozók számára a

tantermi munka befolyásolása érdekében. Az egyik meghatározó irányzat a bemenet és tanulói teljesítmény közötti kapcsolatot hangsúlyozza nagymintás „az oktatás termelő funkciójának” ökonometriai modelljein keresztül (például *Harris és Sass*, 2007a, 2007b). Azonban így fekete dobozban maradnak a tanulói teljesítményt befolyásoló interakciók. A tantermi kutatások másik irányzatának képviselői a részben az antropológiából átvett gazdag, sűrű leírások alkalmazásával nyert adatokat dolgozzák fel, de az általánosíthatóság problematikája miatt a döntéshozatalban az eredmények nehezen vehetők figyelembe. Láthatjuk tehát, hogy mind a nagymintás kvantitatív, mind az esettanulmányokat feldolgozó kvalitatív módszereknek megvannak a gyengeségei. Mindezeket figyelembe véve a szimpózium előadói újabb nézőpontból közelítették meg a tanítás-tanulás folyamatát, azt multidimenziális konstruktként értelmezve. Ennek tükrében a szimpózium egyik előadásában (*Measuring Quality Assessment in Science Classrooms Through Artifacts and Self-Report*) egy longitudinális vizsgálat keretében 8. évfolyamon természettudományi tárgyakat oktató 42 pedagógus által használt értékelési jegyzetek (*assessment notebooks*) elemzésének eredményeit mutatták be. A tanárok két héten át gyűjtöttek tanulói teljesítménymérést szolgáló dokumentumokat (pl. házi feladatok, kvízek), és azokat annotációkkal, valamint az készítés körülményeiről információval látták el. A szerzők szerint ez a módszer hasznos lehet egyrészt, mert több, részletesebb, validabb és költségghatékonyabb információval szolgálhat, mint a tanárok kérdőíveken kifejtett véleménye és mint a közvetlen megfigyelésen alapuló adatfelvétel. Másrészt, a rendszeres és rendszerezett adatgyűjtés hozzájárulhat a tanárok szakmai fejlődéséhez, hiszen az amerikai természettudományi sztenderd (NRC, 1996) előírja, hogy a minőségi értékelés a tanulók felsőbb szintű kognitív folyamatait megcélzó különböző módszerekkel történő rendszeres időközönként történő értékelésén kívül magában foglalja az értékelés során gyűjtött információk tanítás-tanulási folyamatba történő integrálását. Egy másik előadás (*Approaches to Measuring Instruction „At-Scale”: Instructional Logs and Classroom Assignments*) kutatói is naplókön és házi feladatokon keresztül vizsgálták az oktatás hatékonyságát, ezúttal nagymintán. A módszer már nem új, megbízhatósága és érvényessége már bizonyított (naplók: lásd *Correnti és Rowan*, 2007; házifeladat: lásd *Matsumura, Garnier, Slater, és Boston*, 2008). A kutatók a mérőeszköz választást ez esetben is azzal indokolják, hogy mind a napló mind a házi feladat a tanítás-tanulási folyamat eredménye, így elősegíthetik az önreflexiót és szakmai fejlődést (például *Ball és Cohen*, 1999). Az utolsó két előadás az alkalmazott módszerek újszerűsége miatt volt igazán jelentős. A bemutatott matematikaoktatás minőségmérő (*Mathematical Quality of Instruction*) eszköztantárgyi megközelítésből vizsgálja az osztálytermi folyamatok dinamikáját. A mérőeszköz négy részből áll: (1) a matematika gazdagsága, (2) a tanulókkal való együttműködés és matematika használat, (3) hibák és pontatlanságok és (4) tanulói részvétel a gondolkodásban és értelmezésében. Minden részhez 3-5 egyedi kódot rendeltek hozzá és egy összesítő kódot, amely megjeleníti a megfigyelők holisztikus értékelését az óráról. A megbízhatóság becslésére általánosíthatósági tanulmányt végeztek a szerzők (*Brennan*, 2001), amellyel minimálisra csökkenthető a tanítás minőségi becslésének hibahatára. A szerzők adatokkal támasztották alá az eszköz nagymintán történő kipróbálásának létjogosultságát, valamint rámutattak a kódolási folyamat esetleges hibáira, illetve, hogy azok hogyan ronthatják az eszköz megbízhatóságát. A szimpózium utolsó, *Inside Teaching Effects: The Scalable Measurement of Teaching and Learning in Secondary Classrooms* című előadásban egy mérőeszköz validitásának vizsgálatát mutatták be a szerzők, amelyben egy általános iskolai osztálytermi folyamatok megfigyelésére validált mérőeszköz középiskolás környezetre való adaptációjának eredményeit hallhattuk. A szerzők a mérőeszköz későbbi nagymintás alkalmazhatósága esetén a költségghatékonyág szempontját is szem előtt tartva ugyanazon mérőeszköz három változatát fejlesztették ki a pedagógus tudása, a tanulás és az osztálytermi folyamatok közötti össze-

függések feltérképezésére. Továbbá varianciaanalízis, regresszió és faktoranalízis segítségével és strukturális egyenlőség modellel válaszolták meg azon kérdéseket, hány tanórai megfigyelés szükséges az eszköz megbízható használatához, a különböző változatok milyen hatékonyan mérik a tanítás-tanulási folyamat minőségét, s végül azt, hogyan korrelálnak a mérőeszköz eredményei a tanulói és tanári változóval.

Összegzés

Az AERA története rávilágít arra, mit jelent Amerikában a neveléstudomány: hogyan alakul ki egy „nagy tudomány”, milyen témák foglalkoztatták az elmúlt 100 évben a neveléstudománnyal foglalkozó kutatókat és hogyan tudják alkalmazni az eredményeket a gyakorlatban. Az AERA azzal a céllal alakult, hogy jelezze, a neveléstudomány helyet követel magának a tudomány palettáján, nyolcvan éve szervez konferenciákat tudományos eredmények bemutatására, és vitafórumot teremt a tudományos közösség és a gyakorló pedagógusok között. Folyóirataiban a neveléstudomány minden területéről publikálnak, helye van minden tudományos műfajnak. Az AERA konferenciáin a világ vezető kutatói vesznek részt legújabb eredményeikkel, így mindig megtudhatjuk melyek az oktatáskutatás aktuális kérdései. A beszámoló szerzői számára – akik fiatal kutatóként először vettek részt az AERA konferenciáján – nyilvánvalóvá vált, hogy a nemzetközi kutatási közösség kutatás-módszertani skálája sokkal szélesebb a hazainál, olyan elemzési eljárásokkal és interpretálási módszerekkel találkozhattunk, amelyeket a hazai kutatási gyakorlatban ritkán alkalmazunk. Aki szeretne betekintést szerezni az AERA 2011-es konferenciájába, az a plenáris előadások felvételeit meghallgathatja az AERA honlapján.

A hazai oktatás számára is jelentős – több évtizedes – problémája a tanárképzés és a továbbképzési rendszer megújítása, a tanárok tudása, valamint az új kutatási eredmények eljuttatása a pedagógusokhoz. Ennek legegyszerűbb csatornája a kutatóegyetemen folytatott tanárképzésen keresztül történhet, így első kézből értesülhetnek a hallgatók a legújabb kutatási eredményekről, amelyekkel jobba tehető a pedagógusi munka, a gyakorlat – az Amerikai Egyesült Államok mind a NCLB törvénnyel, mind a neveléstudományi kutatási normákat szabályozó törvénnyel javítani kívánt ezen. Az eredmények eljuttatása a pedagógusokhoz sosem volt az USA erőssége, köszönhetően többek között annak, hogy az egyes államok oktatáspolitikájába az utóbbi évtizedekig nem avatkoztak be szövetségi szinten. A releváns tudás, a tudás mérhetővé tétele a magyar oktatáskutatást és oktatáspolitikát is foglalkoztatja az elmúlt évtizedben. Rendszeressé vált az Országos kompetenciamérés, készül az új Nemzeti alaptanterv, valamint a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportja keretében diagnosztikus méréseket tudományosan megalapozó standardokat dolgoztak ki három nagy műveltségterületen (olvasás-szövegértés, matematika, természettudomány) az általános iskola első hat évfolyama számára.

Irodalom

Ball, D. L. és Cohen, D. K. (1999): Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional development. In: Darling-Hammond, L. és Skyes, G. (szerk.): *Teaching as the learning professional: Handbook of policy and practice*. Jossey-Bass, San Francisco. 3–32.

Brennan, R. L. (2001): *Generalizability Theory*. Springer-Verlag, New York.

Correnti, R. és Rowan, B. (2007): Opening up the black box: Literacy instruction in schools participating in three Comprehensive School Reform Programs.

American Educational Research Journal, 44. 2. sz. 298–338.

Csapó, B. (1988): A tanulás és az oktatás kutatásának európai perspektívái. Meditáció az EARLI tübingeni konferenciája kapcsán. *Pedagógiai Technológia*, 2. sz. 3–10.

Csapó Benő (1997): A tanulás és oktatás kutatása mint önálló tudományág. Az Iskolakultúra tematikus száma elé. *Iskolakultúra*, 7. 12. sz. 3–13.

- Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, 2. sz. 207–217.
- Csapó Benő (2011): Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. *Magyar Tudomány*, 172. 9. sz. 1065–1076.
- Csikos, cs., Józsa, K., Korom, E. és Tarkó, K. (1998): The past and present of EARLI: Interviews with prominent EARLI members. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 1. sz. 33–44.
- Dewey, J. (1974): *Experience & Education*. Macmillan, New York
- Hallinger, P. (1998): Educational change in Southeast Asia: The challenge of creating learning systems. *Journal of Educational Administration*, 36. 5. sz. 492–509.
- Harris, D. és Sass, T. (2007a): *Teacher Training, Teacher Quality, and Student Achievement*.
- National Center for the Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER). Working Paper #3. Urban Institute, Washington, DC.
- Harris, D. és Sass, T. (2007b): *The Effects of NBPTS-Certified Teachers on Student Achievement*. National Center for the Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER). Working Paper. 4. Urban Institute, Washington, DC.
- Lagemann, C. E. (1997): Contested terrain: A history of education research in the United States, 1890–1990. *Educational Researcher*, 26. 9. sz. 5–17.
- Lagemann, C. E. (2000): *An elusive science: the troubling history of education research*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Thomson Reuters (2010): *2010 Journal Citation Reports*. 2011. 09. 16-i megtekintés, http://wokinfo.com/products_tools/analytical/jcr/
- Kleder, R. (1996): Rethinking literacy studies: From the past to the present. *Literacy online*. 2011. 09. 15-i megtekintés, http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/kelder_review_of_lit_studies_96.pdf
- Masny, D. és Cole, R. D. (2009): Introduction to multiple literacies theory. In: Masny, D. és Cole, R. D. (szerk.): *Multiple literacies theory: A Deleuzian perspective*. Sense Publishers, Rotterdam. 1–12.
- Mershon, S. és Schlossman, S. (2008): Education, Science, and the Politics of Knowledge: The American Educational Research Association, 1915–1940. *American Journal of Education*, 114. sz. 307–340.
- Matsumura, L. C., Garnier, H., Slater, S. C. és Boston, M. B. (2008): Measuring instructional interactions at-scale. *Educational Assessment*, 13. 4. sz. 267–300.
- Price D. de S. (1979): *Kis tudomány, nagy tudomány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results, 4. What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. OECD, Paris.
- Schüttler Tamás (2005): A közoktatási rendszerben nem lehet jelentős változásokat elérni a tudomány hozzájárulása nélkül. Interjú az Országos Neveléstudományi Konferencia szerepéről Csapó Benővel. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 2. sz. 58–62.
- Tóth Edit és Baraszevich Tamás (2010): Aktuális hangsúlyok és tendenciák az oktatáskutatás nemzetközi színterén. *Iskolakultúra*, 20. 1. sz. 92–102.
- Valencia, R. R. (1997): Conceptualizing the notion of deficit thinking. In: uő (szerk.): *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice*. The Falmer Press, London. 1–12.

Hódi Ágnes – Tóth Edit

SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola –
MTA-SZTE, Képességfejlesztés Kutatócsoport

Igazolt hiányzás?

A pull-out tehetség gondozó módszer működése Izraelben

Pedagógusként talán nehéz elképzelni, hogy tehetséges diákok esetében léteznek olyan helyzetek, mikor pedagógiai szempontból az az előnyös, ha a tanulók rendszeresen hiányoznak az iskolából. Sőt, annál nagyobb nyereségre tehetnek szert, minél hosszabb időn át, és minél rendszeresebben, lehetőleg hetente teszik ezt. Természetesen ez a rendszeres „iskolakerülés” nem azt jelenti, hogy ellenőrizetlen körülmények között vesztegetik el az idejüket, hanem épp az ellenkezőjét.

Az izraeli pull-out (1) program – mint tehetséggazdagító módszer – lényege az, hogy a programba beválogatott tehetséges diákok hetente egy tanítási napot az iskolájukon kívül, egy tehetség gondozó központban töltenek, ahol többféle foglalkozáson vesznek részt. A módszer egyik legnagyobb előnye, hogy hidat képez a szegregáló (elkülönített tehetséges osztályok), valamint az integráló (a tanulót a saját heterogén osztályában fejlesztő) módszerek között (Vaughn, Feldhusen és Asher, 1991), egyesítve mindkét módszer előnyeit. Talán nem véletlen, hogy Izraelben ma ez a legnépesebb állami fenntartású tehetség gondozási forma (Rachmel, 2010).

A tehetség gondozás rendszerének jobb megértése érdekében szükséges megemlíteni néhány momentumot Izrael sajátos történelméből, valamint utalni az elmúlt évtizedekben az oktatáspolitikában végbement szemléletbeli változásokra.

Háttér

Izrael állam történelme egyedülálló abban a tekintetben, hogy az ország csaknem 2000 éven át nem létezett. Az 1. évszázadtól a 20. századig tartó diaszpóra évei alatt a sajátos kultúra, a több évezredes vallás megőrzése akadályozta meg a zsidó nép más kultúrákba történő tömeges asszimilálódását. A „befogadó” népek által idegenként kezelt zsidó családok fiataljai számára gyakran az egyetlen érvényesülési mód a tanulás volt, ezt erősítette a kultúrából és vallásból eredő tisztelet a tudás iránt, így többen szakmájuk kiváló képviselőjévé váltak. Ennek igazolását láthatjuk Czeizel kutatásaiban, aki többek között ezzel magyarázta, hogy a Nobel-díjas tudósok között kiemelkedően magas a zsidó származásúak aránya (Czeizel, 2004).

1948-ban a politikai helyzet lehetővé tette a zsidó állam újraalapítását, amelyet az első napoktól fegyverrel kellett megvédeni. Az azóta is fennálló háborús fenyegetettség rányomja bélyegét a társadalom életére, kijelöli a gazdasági prioritásokat, megjelenik az oktatáspolitikában, valamint a tehetség gondozás céljában, tartalmában és módszereiben is.

1945 után a holocaustot Európában túlélő zsidók tömegesen települtek be az új országba, majd időről időre, több hullámban érkeztek emigránsok Ázsiából, Afrikából és a Szovjetunió utódállamaiból is. Ez a szinte extrém mértékű kulturális sokszínűség döntő hatást gyakorolt az oktatáspolitikára, és a tehetség gondozásról vallott nézetekre is.

Oktatás (2) és tehetség gondozás

Az izraeli tehetség gondozás mintegy 40 éves múltat tekint vissza. Megjelenése egyszerre volt köszönhető az oktatáspolitikában végbemenő egyenlőségről és elitképzésről

vallott szemléletbeli változásoknak, valamint a társadalom szintjén megjelenő igényeknek (Gordon Győri, Frank és Kovács, 2011).

Az ország oktatási rendszerét az újkori államalapítás előtt a nagyfokú pluralizmus jellemezte, melyben három fő irányzatot lehetett elkülöníteni: (1.) a munkásmozgalomhoz (is) kapcsolódó oktatási irányzatot (kibucok, mosavok iskolái), (2.) a világi gondolkodású középrétegek iskoláit, (3.) a vallásos oktatást (Zsigmond, 1998). A különböző iskolák autonómiával rendelkeztek mind a tantervek, mind a személyi ügyek, mind pedig az oktatási módszerek és az intézmények felügyelete szempontjából, s csak lazán fogta össze őket egy felsőbb költségvetési szerv. A különbözőség megmutatkozott az oktatás színvonalában, valamint abban is, hogy mely tárgyakra helyezték a fő hangsúlyt. A közönségi iskolákban jellemzően a mezőgazdasági munkákra, a föld szeretetére nevelték a diákokat, nagy hangsúlyt kapott a kollektivistá, szocialista eszme és a cionizmus. A világi gondolkodású középrétegek nagyra értékelték, és el is várták az iskolától a magas szintű intellektuális képzést, míg a vallásos rétegek a hangsúlyt a Tóra, a vallás szinte kizárólagos oktatására helyezték.

Az 1948-as államalapítás után tömegével érkeztek az országba a különböző oktatási háttérrel rendelkező tanulók. Kormányzati körökben ekkoriban az a nézet vált elfogadottá, hogy az oktatás sokszínűsége nem segíti elő a nemzeti egység megvalósulását, ehhez szükséges az alapfokú oktatás centralizációja, központi kurrikulum bevezetése, mindenki számára az egyforma, egységes oktatás biztosítása. Ez a gondolkodásmód elutasította a differenciálást, így a tehetséggondozás szükségességét is. Az oktatásban biztosított egységes feltételrendszer azonban nem volt elegendő a gyakran többféle hátránnyal küzdő diákok csoportjainak felzárkóztatásához, ezért a hatvanas években megjelentek a különböző kompenzációs programok és iskolák, melyek az államtól is kiemelt támogatásban részesültek. Eközben az oktatás különböző szintjein csökkentették az elvárásokat: enyhítettek az osztályzás szigorán, felülvizsgálták a tanterveket, könnyebb lett a felvételi a középiskolákba, egyetemekre, ösztöndíjrendszereket dolgoztak ki a hátrányos helyzetűek megsegítésére. Differenciált ráfordítással próbálták egyforma teljesítményekhez segíteni a tanulókat, és az 1953-as oktatási törvényben megteremtették ennek a munkának a törvényi kereteit is (Gordon Győri, Frank és Kovács, 2011; Burg, 1992).

A hetvenes években nagy változások indultak el a gazdaságban, amely addig a kollektivistá szemléletnek megfelelően központi irányítás alatt működött, és egyre nagyobb teret kaptak a liberális piacgazdasági elemek, megjelent az addig ideológiai és gyakorla-

Az 1948-as államalapítás után tömegével érkeztek az országba a különböző oktatási háttérrel rendelkező tanulók. Kormányzati körökben ekkoriban az a nézet vált elfogadottá, hogy az oktatás sokszínűsége nem segíti elő a nemzeti egység megvalósulását, ehhez szükséges az alapfokú oktatás centralizációja, központi kurrikulum bevezetése, mindenki számára az egyforma, egységes oktatás biztosítása. Ez a gondolkodásmód elutasította a differenciálást, így a tehetséggondozás szükségességét is. Az oktatásban biztosított egységes feltételrendszer azonban nem volt elegendő a gyakran többféle hátránnyal küzdő diákok csoportjainak felzárkóztatásához, ezért a hatvanas években megjelentek a különböző kompenzációs programok és iskolák, melyek az államtól is kiemelt támogatásban részesültek.

ti okokból (háborús helyzet, országépítés) elutasított piaci verseny. Ez a szemléletbeli változás az oktatásban is megjelent, amelyet követett az a felismerés, hogy az igazi egyenlőséget az eltérő képességekhez igazodó esélyegyenlőség biztosíthatja, amely kompenzálja a különböző nehézségekkel küzdők hátrányait, de a kiválóak számára is megfelelő kereteket biztosít képességeik kibontakoztatására (*Gordon Györi, Frank és Kovács, 2011*).

Ezzel párhuzamosan jelent meg a társadalomban is az igény a tehetséggondozásra először a civil szférában, szülői egyesületek formájában, valamint egyes pedagógusok (matematikanárok) önkéntes mentorálási tevékenységeként. 1973-ban megalakult az Oktatási Minisztériumban a tehetségesekkel foglalkozó osztály, és kísérleti jelleggel elindítottak hat iskolai tehetségszótályt (*Burg, 1992*). Azóta az iskolai és iskolán kívüli tehetséggondozásnak számos formája alakult ki.

Jelenleg a paletta rendkívül sokszínű. (3) A különböző tehetséggondozási formák döntő többségét az Oktatási Minisztérium felügyeli és finanszírozza – de a finanszírozás mértékében nagyok az eltérések. A magán- vagy alapítványi fenntartású intézmények és rendszerek is kapnak támogatást az államtól, ugyanakkor az Oktatási Minisztérium és a helyi önkormányzatok által fenntartott intézmények is kérnek szülői hozzájárulást, fogadnak adományokat vagy alapítványi befizetéseket. Bármilyen finanszírozású is a tehetséggondozó intézmény, mindenhol nagy hangsúlyt fektetnek a hátrányos helyzetűek anyagi támogatására.

A tehetséges gyerekek kiválasztása

A tehetségesek azonosításának, kiválasztásának módját befolyásolja a tehetséggondozó program célja, az azonosítást végző személy, program, vagy intézmény tehetségről alkotott képe, definíciója. A tehetséget kezdetben szerte a világon, így Izraelben is a legkönnyebben mérhető összetevőjével, a magas intellektussal azonosították. Amint Izraelben a hetvenes években felismerték a tehetséggondozás fontosságát, elkezdték a tanulók országos szintű szűrését, melyekhez elsősorban gyorsan elvégezhető, egyértelmű és jól összehasonlítható eredményeket nyújtó intelligenciatesztekkel használtak. Már a kezdetektől több szakember bírálta ezt az egydimenziós tehetségkonceptiót (*Milgram, 2000*), és a többdimenziós megközelítést pártolták, amelyben helyet kap a más típusú, például művészeti, sport vagy vezetői tehetségekre való odafigyelés, valamint egyéb szempontokat (motiváció, kreativitás) is figyelembe szerettek volna venni az azonosítás során. A Minisztérium két esetben, 1988-ban és 1995-ben is elfogadta a szélesebb definíciót, de a kiválasztás módján a mai napig nem változtattak (*Milgram, 2000*). Jelenleg kidolgozás alatt áll egy újfajta azonosítási metódus, melyben fontos szerepet kap a kreativitás és a motiváció szintjének mérése is, és amelynek bevezetését a közeljövőben tervezik (*Freeman, 2010*).

Izraelben az egész országra kiterjedő tehetségűrészt végeznek az általános iskola második (arab gyerekek esetében a harmadik) évfolyamán. A tesztelési eljárást egy magánintézmény, a Szold Intézet felügyeli. Ismert intelligenciatesztekkel, valamint szövegértést és logikus gondolkodást vizsgáló feladatsorokat alkalmaznak a szűrés során. A folyamat kétlépcsős. Először valamennyi diák a saját iskolájában vesz részt a tesztelési eljárásban, majd a legjobb 15 százalékot hívják be a következő fordulóra. Fontos kiegyensúlyozó szerepe van az ország különböző szocioökonómiai státuszú területei között annak a gyakorlatnak, hogy a legjobb 15 százalék kiválasztása mindig helyi szinten történik, és csak a második fordulónál alkalmazzák az országos standardokat. De nemcsak a családi és egyéb életkörülményekre vannak ilyen módon tekintettel, hanem figyelnek a különböző tanulási nehézségekkel küzdő gyerekekre is, számos kedvezményt, pl. hosszabb időt biztosítva számukra a feladat elvégzéséhez. A friss bevándorló

tanulók pedig anyanyelvükön írhatják meg a tesztekét. A gyerekek legjobb eredményt elért 1–3 százalékát nevezik tehetséges ('gifted') gyerekeknek, őket követi további 3–8 százalék, a kiváló ('talented') tanulók. A tesztelési folyamat teljesen zárt, sem az iskolák, sem a szülők nem láthatják a kitöltött feladatlapokat, kizárólag az eredményről értesülnek. Amennyiben a szülők nem értenek egyet a Szold Intézet döntésével, az Oktatási Minisztériumnál kérhetik az eljárás egy későbbi időpontban történő megismétlését.

Tehetséggondozó programok

A tehetséges és kiváló gyerekek csoportjainak különböző programokat ajánl fel a Minisztérium. Az első csoport ('gifted') részt vehet szegregált oktatásban, vagyis tanulhat a nagyobb településeken létrehozott speciális tehetségsztyályokban (9 városban 24 osztály – lásd *Rachmel*, 2010), valamint bekapcsolódhat a pull-out rendszerű tehetséggondozásba (amelyről a későbbiekben részletesen lesz szó). A kiváló ('talented') gyerekek számára iskoláikban, valamint a pullout központokban biztosítanak délutáni foglalkozásokat. Az állami rendszeren kívül működő magán vagy alapítványi tehetséggondozó szervezetek és intézmények programjaira is jelentkezhetnek a diákok, ezen programok egyik jellemzője, hogy azonosítási, beválogatási eljárásukban elsősorban a többdimenziós tehetségkonceptiót alkalmazzák (Erika Landau intézete, vagy az Excellence through Education szervezete, lásd később).

Iskolán belüli és azon kívüli tehetséggondozás

Az izraeli tehetséggondozás fókuszában a 3–12. osztályos korosztály áll. A rendszerben megkülönböztethetünk iskolán belüli és iskolán kívüli gondozási formákat. Valamennyi megjelenési forma lehet döntően állami, vagy privát/alapítványi finanszírozású, és mindkét típusban megjelenhetnek a tehetséges és/vagy a kiváló gyerekeknek felajánlott programok. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül csak néhány kiemelkedő iskolát, illetve programot említek meg.

Iskolán belüli tehetséggondozási formák és programok

Elkülönített tehetségsztyályok az általános iskolákban és középiskolákban

24 szegregált osztály működik az ország 9 nagyvárosában (*Rachmel*, 2010). Az összes tehetséges gyermek 21 százaléka választotta 2010-ben ezt a gondozási formát.

Speciális tehetséggondozó középiskolák

A középiskolai tehetséggondozás különleges példája a Sheva Mofet School Tel Avivban. Az iskolát az orosz bevándorlási hullám idején alapították az emigránsok, tanítási nyelve az orosz volt, és nemcsak a tehetséges bevándorló gyerekeket fogadta be, hanem az emigráns tudósokat, professzorokat is alkalmazta tanárként, biztos megélhetést nyújtva számukra a letelepedés után. Az iskola kiváló eredményeket ért el a különböző diákolimpiákon, versenyeken, és ma is működik, bár a tanítás nyelve már a héber.

Az akadémikus irányultságú tehetséges diákok fejlesztésén túl természetesen a művészetek terén kiválóak is számos iskola közül választhatnak. Egyik meghatározó intézményük a Jeruzsálemi Zene- és Táncakadémia (Jerusalem Academy of Music and Dance) (*Gordon Győri, Frank és Kovács*, 2011).

A középiskolás diákok komplex fejlesztését helyezi az oktatás középpontjába a világhírű, bentlakásos Izraeli Művészeti és Tudományos Középiskola (Israel Arts and Science Academy). Különlegessége, hogy az akadémikus képzésen túl a növendékek a művészetekkel is foglalkoznak. Alapítója és fenntartója az Israel Center for Excellence through

Education (alapítványi háttérrel működő magánintézmény), mely más korosztályoknak is biztosít programokat, így összesen csaknem 10 000 tanulót gondoznak.

A gyorsítás lehetőségei

A Héber Egyetem Középsiskolája (Hebrew University Secondary School) szintén magas szintű képzést nyújt diákjainak, számos államférfi és tudós (köztük két Nobel-díjas) szerezte meg itt érettségi bizonyítványát. Egyike azoknak az izraeli oktatási intézményeknek, melyek gyakran alkalmazzák a gyorsítás módszerét, vagyis a kiemelkedő diákok egyes tárgyakból előrehozott érettségét tehetnek, így bizonyos kurzusokat felvehetnek az egyetemen, vagyis már középiskolás éveik alatt krediteket szerezhhetnek a felsőoktatási intézményekben.

Iskolán kívüli tehetséggondozási formák

Erika Landau intézete

Erika Landau, a világhírű pszichológus és tehetséggondozó szakember intézetét, a The Young Persons' Institute for the Promotion of Creativity and Excellence (Intézet a Fiatalok Kreativitásának és Kiválóságának Fejlesztésére) az izraeli tehetséggondozás történetének hajnalán, az állami rendszer kiépülése előtt alapította. Úttörő kezdeményezését kezdetben még szakmai körökben is kevesen támogatták. Kezdetektől hangsúlyozta a tehetséges gyerekek holisztikus, teljes személyiséget figyelembe vevő megközelítését a kiválogatás (és fejlesztés) során, ennek érdekében a különböző tesztelési eljárásokon túl valamennyi felvételre jelentkező gyermekkel mélyinterjút készítenek. A gondozás során a különböző képességtérületek és a kreativitás fejlesztésén túl fontosnak tartja az érzelmi érettség kialakítását, amely többek között a kitartást, a felelősségvállalást, a szociális érzékenységet foglalja magában. Erika magánintézete csaknem háromezer 5–15 éves tehetséges gyerekekkel foglalkozik évente (Landau, 2010).

Délutáni foglalkozások

Számos iskola és pull-out tehetséggondozó központ szervez a kiváló ('talented') gyerekeknek délutáni gazdagító foglalkozásokat (míg a pull-out-okban délelőtt csak a 'gifted' gyerekekkel foglalkoznak).

Tanulmányi versenyek, nyári táborok

A tehetséges diákok számos tanulmányi versenyen, diákolimpián tehetik próbára tudásukat év közben, de nyáron is lehetőséget kapnak a tudományos munkára az érdeklődési körüknek megfelelő témákban. A Weizmann Intézet az egyik legnagyobb nemzetközi reputációval rendelkező intézmény, amely számos tehetséggondozó programot kínál a természettudományok és az informatika iránt érdeklődő diákoknak. Nyári, három hetes táborában 75, a világ különböző részeiről érkező kiváló tanuló dolgozhat együtt különböző projekteken az intézet laboratóriumaiban, vezető kutatókkal. Év közben számos nemzetközileg is elismert versenyt szerveznek különböző tudományágakban. A Matematikai Olimpiát 1970 óta rendezik meg (Freeman, 2002).

Talpiot

A Talpiot egy különleges tehetséggondozó program a katonaidejüket töltő fiúk és lányok számára. Izraelben a fiatalok döntő többsége hosszabb időt tölt el a katonaság kötelékében. A felvételt követően számos módszerrel (különböző pszichológiai tesztekkel, kérdőívekkel) térképezik fel az újoncok képességeit, hogy eldöntsék, kit milyen szolgálatra, munkára rendeljenek. Az IQ-tesztekben legjobban teljesítő felső 5 százalék lehetőséget kap, hogy belépjen a Talpiot programba, amelyben katonai kiképzésük mellett magas színvonalú akadémikus

képzésben is résztülnek (*Milgram, 2000*), és lehetőségük van arra, hogy BA/BSc végzettséget szerezzenek, valamint egyéb, csak a hadseregben megszerezhető korszerű ismeretekre tegyenek szert. A Talpioton belül működő magas presztízsű képzések megnyitják előttük a legjobb egyetemek, vezető vállalatok kapuit, de dönthetnek úgy is, hogy a hadsereg kötelékében maradva dolgoznak kutatóként vagy fejlesztőmérnökként (*Milgram, 2000*). A program 1979 óta sikeresen működik.

Amirim

Néhány éve indította ezt a korszerű tehetségkonceptióval dolgozó programot az Oktatási Minisztérium az alsó tagozatos diákok számára. Hároméves a projekt, bármelyik iskolában elindítják. A gyerekeket nem teszték alapján válogatják, hanem a tanár ajánlja őket, így a diákok szélesebb köre kerülhet be a programba. A vezető tanároknak képzést biztosítanak, így ők maguk készíthetik el tehetséggondozó programjuk tanmenetét, amely így illeszkedik a részt vevő gyerekek igényeihez, valamint a tanár tudásához, érdeklődéséhez (*Gershon, 2010*)

Excellence 2000

Már az USA több államában, valamint Szingapúrban is sikerrel működő program az általános iskola felső tagozatosai számára. Kidolgozója és működtetője az Israel Center for Excellence Through Education (Oktatással a Kiválóságért) nevű szervezet. Hitvallásuk, hogy a tehetséges diákot nem szabad kiemelni a környezetéből, hanem osztályában, normál kortárs csoportjában kell megkapnia a tehetsége kibontakoztatásához szükséges fejlesztést, amely húzóerőként hat a kortárs csoportra is. A szervezet a programban részt vevő iskolák tanárainak képzést is biztosít.

Távoktatás

Elsősorban az ország távolabbi területein élő tehetséges középiskolás diákok fejlesztésében játszik nagy szerepet az Open University és az Oktatási Minisztérium által működtetett program. Az előnyei nyilvánvalóak: a diákok saját tempóban haladnak az anyaggal, nincs helyhez kötve, csak internet-hozzáférés szükséges hozzá. A legfrissebb információk azonnal beépíthetők az anyagba, ami egy nyomtatott tankönyv esetében nem lehetséges. A korlátai is ismertek: nincs folyamatos, közvetlen kapcsolat az oktatóval, késleltetett a visszacsatolás, nincs kapcsolat az osztálytársakkal. A tanulás sikerességét nagyban befolyásolják a diák informatikai ismeretei és készségei, valamint a tanulás iránti motivációja, kitartása. Mivel a tehetséges diákok többsége erőteljes belső motivációval rendelkezik, a nagyvárosoktól távol élő, egyéb programokba bekapcsolódni nem tudó tanulók számára ideális fejlesztő módszer (*Rachmel, 2007*).

Az állami tehetséggondozás 2009-ben 12 538 gyermeket ért el, akiknek 63 százaléka a pull-out centerekben, 21 százalékuk speciális osztályokban, 8 százalékuk a távoktatás, és 3 százalékuk a gyorsítás (például korábban elkezdett egyetemi tanulmányok) keretei között részesült tehetséggondozásban (*Rachmel, 2010*)

Az alább részletesen bemutatott pull-out rendszerű tehetséggondozás is az iskolán kívüli gazdagító programok körébe tartozik annak ellenére, hogy a foglalkozások délelőtt zajlanak.

A pull-out módszer

A pull-out módszer a világ számos országában népszerű, Izraelben pedig a legkedveltebb tehetséggondozási forma (*Rachmel, 2010*). Az egész országban kisebb-nagyobb településeken, vagy akár kibucokban létrehozott 53 központ 6000 gyermeket lát el. Az intézmények közül 14 arab nyelven működik, egy pedig a beduin gyerekek tehetséggondozásával foglalkozik.

A módszer lényege, hogy a gifted/tehetséges diákok a hét nagy részében a saját általános iskolájukban tanulnak együtt a kortársaikkal, de hetente egy napon, szintén délelőtt a pull-out központokban vesznek részt különböző gazdagító foglalkozásokon. Izraelben jellemzően az általános iskolás 3–6. (esetenként 7–9.) osztályos tanulók körében kedvelt ez a tehetséggondozási forma, minthogy középiskolás szinten már inkább speciális osztályokat, iskolákat szerveznek a tehetségesek számára. A tehetséggondozás szervezésekor ügyeltek arra, hogy a kettő közül valamelyik forma minden településen/régióban megtalálható legyen, bár ez mégsem jelent valódi választási lehetőséget, sok esetben a gyermek lakóhelye határozza meg, hogy milyen típusú gondozásban vehet részt.

A módszer egyik legnagyobb előnye, hogy általa kivédhető a „Nagy hal – kis tó”-effektus (Big Fish Little Pond – lásd *Seaton, Marsh és Graven, 2009*), amely a szegregáltan oktatót tehetséges gyerekeket gyakran fenyegeti, amikor szembesülnek azzal, hogy a tehetségsztaélyban vannak náluk kiemelkedőbbek is (*Szenczi, 2008*). Ez a felismerés sok tanulónak nagyon nehéz, és akár a tanulási motiváció elvesztéséhez, önbizalomhiányhoz is vezethet. A pull-out rendszerű tehetséggondozásban úgy találkozhat kiemelkedő képességű társaival, hogy a kortárs csoportjától sem szakad el.

A pull-out módszer a világ számos országában népszerű, Izraelben pedig a legkedveltebb tehetséggondozási forma. Az egész országban kisebb-nagyobb településeken, vagy akár kibucokban létrehozott 53 központ 6000 gyermeket lát el. Az intézmények közül 14 arab nyelven működik, egy pedig a beduin gyerekek tehetséggondozásával foglalkozik.

A központokban az iskolai tantervektől független, vagy ahhoz csak lazán kapcsolódó tantervű gazdagító foglalkozásokon vesznek részt a tanulók, a tudományok és művészetek széles palettájáról választva. Fontos alapelv, hogy az is részesüljön pl. művészeti képzésben, akit elsősorban a matematika érdekel – és fordítva. A cél a sokoldalú fejlesztés, a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás, az önkifejezés, a kommunikáció, önismeret és önbizalom fejlesztése; nemcsak akadémikus ismeretek nyújtása, hanem a tanulás és a kutatás módszereinek megtanítása, melyek ismeretében a tanulók később képessé válnak az önálló ismeretszerzésre, az élethosszig tartó tanulásra. A szociális érzékenység kialakítását is feladatuknak tekintik, a diákok rendszeresen vállalnak önkéntes munkát a helyi közösségben.

A központokban a tanórák hosszabbak, mint a többségi iskolákban (általában 75 perc), köztük negyed- vagy félórás szünetekkel. A diákok egy tanítási napon négy foglalkozáson vesznek részt. A tanórákon jellemzően csoportmunka folyik, a tanulók hosszabb vagy rövidebb időt igénylő projekteken dolgoznak, melyek mindig valamilyen alkotással zárulnak. Ez lehet egy munkadarab, előadás, vagy tudományos igényű dolgozat. A csoport létszáma 10–18 fő között mozog, ellentétben a többségi iskola gyakran 30 fő feletti osztálylétszámával. A központokban dolgozó tanárok többsége részdíds foglalkozású, általában egyszerre több centerben dolgozik (az Oktatási Minisztérium alkalmazásában állnak). Végzettségüket tekintve csak egy (nagyobb) részük pedagógus, másik részük művész, tudós vagy mesterember.

Izraelben a legutóbbi évekig nem volt szervezett tehetség-tanár-képzés, különböző informális csatornákon át találták meg a megfelelő pedagógusokat, és valószínűleg elsősorban a kiemelkedő képességű tanárokat vonzotta az a kihívás, amit a tehetséges diákok oktatása jelent. 2006-ban, a Jeruzsálemi Héber Egyetemen indítottak először a témában posztgraduális kétéves tanfolyamot. Az Oktatási Minisztérium által 2010-ben kiadott, tehetséges gyerekek nevelésére vonatkozó rendelet már tartalmazza azt a kitétel, hogy a

2014–15-ös tanévtől csak a tehetségfejlesztő képzettséggel rendelkező pedagógusok dolgozhatnak a központokban, illetve tehetségosztályokban. Kivételt képez az a tanár, aki tíz éve ezen a területen dolgozik. A különböző programokat vezető nem pedagógus végzettségű oktatók (például művészek) számára hatvanórás továbbképzéseket szeretnének majd biztosítani.

Az izraeli pull-out programok feltérképezése

2010 novemberében a Géniusz Projekt támogatásával kollégáimmal (4) Izraelben jártunk (5), ahol feltáró kutatásunk keretében pull-out központokat látogattunk meg. Így a gyakorlatban is láthattuk azok működését. Jártunk az Ofek Centerben, amely az egyik legnagyobb központ, és úttörő feladatokat látott el a tehetséggondozás történetében. Ma módszertani központként is működik.

Merchavim Jeruzsálemen kívül egy kibucban létrehozott központ, amelynek diákjai szintén kizárólag kibucokból érkeznek.

A kfar saba-i tehetséggondozó központ érdekessége, hogy senior csoportot működtet, a centerbe járt diákoknak szervez délutáni foglalkozásokat.

Az általam most részletesebben bemutatandó intézmény az ország északi részén, Karmielben található.

Karmiel bemutatása

Izrael egyik legfiatalabb és legszebb városa északon, a festői dombok övezte Beit Hakerem-völgyben terül el. Méltán nevezik Galilea szívének, mert 1964-es alapítása óta a térség ipari, kereskedelmi és kulturális központjává vált. Másik találó elnevezése: „az együttélés városa”. Az 1990-es évek elején, a Szovjetunió utódállamaiból érkező emigránsok zömét Karmiel fogadta be. Igyekeznek a szomszédos arab településekkel is jó viszonyt ápolni, a kvalifikált arab családok szívesen költöznek be a városba, létszámárnyuk már eléri a 20 százalékot. Érdekesség, hogy a mintegy 50000 polgár 74- fele nyelven beszél és 80 országból érkezett – köztük sokan magyar anyanyelvűek.

Az oktatási intézmények infrastrukturális és eszköz-ellátottsága magas színvonalú. Különös hangsúlyt fektetnek az óvodai nevelésre. A város négy alsó és négy felső középiskolával és szakképző központtal rendelkezik. Kilenc állami fenntartású általános iskola, egy állami fenntartású vallásos iskola (mely a középiskolát is magába foglalja), egy független általános iskola (az ortodox gyerekek számára), tehetséggondozó központ, tangazdaság, nővérképző, több óvoda és egy főiskola alkotja az oktatási rendszer gerincét.

A Karmieli Tehetséggondozó Központ

A karmieli Tehetséggondozó Központ összesen 290, Szold Intézet által kiválasztott 3–9. osztályos tanulót fogad. 190 tartozik a tehetséges/gifted és 100 a kiváló/talented kategóriába. A két csoport eltérő programokon vehet részt. A tehetséges gyerekek a dél-előtti pull-out programon, a kiválóak a délutáni gazdagító foglalkozásokon. A két program között nincs átjárás a tanulók számára. Amennyiben a tanár úgy gondolja, hogy a kiválónak minősített gyermek megállná a helyét a tehetségesek között is, javasolja a szülőknél, hogy az Oktatási Minisztériumnál kérjék a Szold Intézet ismételt tesztelési eljárását. Amennyiben a tanuló teljesítménye megfelelő, átkerülhet a pull-out rendszerben foglalkoztatottak csoportjába.

A központ 15 éve működik a tehetséges gyerekeket gondozva, három éve szerveznek délutáni programokat a kiválóak számára.

Mint fentebb írtam, Karmiel igazi multikulturális város. A központba is nagy számban járnak drúz gyerekek (50 tehetséges tanuló). Mivel az anyanyelvük nem a héber, ezért az első években arab nyelven folynak a foglalkozások, melyeket arab anyanyelvű tanárok tartanak, később ők is bekapcsolódnak a héber nyelvű oktatásba.

Kapcsolat más tehetséggondozó központokkal

Az országot több oktatási kerületre osztották, a karmieli az északi régióban található, ahol öt hasonló központ működik. A központok igazgatói havonta találkoznak egymással, ahol kicserélik tapasztalataikat, megbeszélik problémáikat, megismerik egymás joggyakorlatait. Ezek az alkalmak nyitottak, sokszor tanárok is részt vesznek rajtuk. A tanév során többször találkozik egymással az összes centerigazgató, és évente háromnapos képzésen is részt vesznek.

Kapcsolat a küldő iskolákkal

A Karmieli Tehetséggondozó Központ csaknem 30 iskolával áll kapcsolatban. Minden tanév elején elküldik számukra a tehetséggondozó programokba beválogatott gyerekek névsorát. Általában évfolyamonként 1-2 fő az érintett. Az, hogy melyik napon utaznak a gyerekek a centerbe, nem változik évről évre, így az iskola könnyebben össze tudja hangolni az órarendet a központ működésével. A kapcsolat nem mindig feszültségektől mentes. Sokat segít a harmonikus kapcsolat kialakításában a center és az iskola oktatási tanácsadóinak együttműködése is. A foglalkozásokra való eljutásért is a tehetséggondozó központ a felelős, mikrobuszok szállítják a gyerekeket a programokra, majd délután haza.

Kapcsolat a szülőkkel

A pedagógusok folyamatos kapcsolatot tartanak fenn a szülőkkel, akik előzetes egyeztetés után bármelyik foglalkozásra bemehetnek, és rendszeres látogatói a projektzáró kiállításoknak, rendezvényeknek is. Havonta közös programot szerveznek szülőknél és gyerekeknek, és a felnőttek számára külön is tartanak előadásokat meghívott előadókkal, elsősorban pszichológiai témákban.

Rendkívül pozitív hatással van a szülőkkel való kapcsolatra a minden évben megrendezett különleges projekthét, amikor minden foglalkozást szülők és nagyszülők tartanak. A központ igazgatója, Dr. Menahem Nadler szerint egyes családokban hatalmas szellemi tőke rejtőzik, melyet a diákok a mindennapi élet során nem biztos, hogy felfedeznek. Az elfoglalt szülőknél sincs idejük minden esetben átadni ismereteiket a gyermekeiknek. Ezeken a projektheteken a szülők és nagyszülők munkájukhoz vagy a hobbijukhoz kapcsolódó, általuk választott témákról tarthatnak előadásokat. A program indulása előtt összegyűjtik a felajánlott témákat, és a széles palettáról a diákok választanak érdeklődésüknek megfelelően. Néhány a legutóbbi projekthét előadásai közül: *Hogyan készítették fél évszázaddal ezelőtt a filmeket?*; *Hogyan lettem kerekesszékel a paralimpián bajnok?*; *A számítógép hogyan alakítja át a képeket digitális információvá?*

A program harmadik éve került megrendezésre, és óriási a sikere mind a szülők, mind a tanulók körében. Nemcsak a diákok ismeretei gyarapodnak, és esetleg kedvet kaphatnak egy-egy szakma iránt, de pozitív a hatása a tanár – szülő, de még inkább a gyermek – szülő kapcsolatra is. A tanulók új szerepben ismerhetik meg édesanyjukat, édesapjukat vagy nagyszüleiket, és méltán lehetnek büszkék családjukra.

A NASA-projekt

A karmieli központba járó tehetséges gyerekek számtalan érdekes program közül választhatnak, de mind közül talán a legkülönlegesebb a NASA projekt.

Az intézmény innovatív szemléletű igazgatója hozta magával három évvel ezelőtt ezt a programot, mikor a karmieli központ igazgatója lett (*Nadler, 2010*).

A program eredeti ötlete egy törökországi milliomos házaspár fejében fogant meg. Céljuk az volt, hogy közelebb hozzák egymáshoz a világ különböző részein élő gyerekeket, hogy egy közös projektben együtt dolgozva megismerjenek más kultúrákat, és akár földrészeken átívelő tartós barátságokat kössenek. Azóta a program több országban sikerrel működik. Napjainkban is a diákok közti kapcsolatteremtés és kommunikáció fejlesztése a projekt elsődleges célja, természetesen a számtalan egyéb készség és képesség fejlesztésén túl, melyekre a változatos tevékenységek által hatást gyakorol.

A projekt egy évig tart. Csak az intézményben tanuló gifted gyerekek vehetnek benne részt. A hatodik osztályos érdeklődő tanulók írásban és szóban angol nyelvű felvételi vizsgát tesznek, hiszen a külföldi diákokkal való kapcsolattartáshoz a nyelv ismerete elengedhetetlen. A programot vezető tanár elmondása szerint azonban minden érdeklődőt felvesznek – a program egyik célja éppen a nyelvtudás fejlesztése –, a vizsgával valójában a felelősségérzet felébresztése a céljuk.

Manapság a fizika nem tartozik az általánosan kedvelt tantárgyak közé még a fiúk körében sem, a lányok körében pedig még kevésbé. A NASA projekt egyik nagy érdeme, hogy úgy tanulnak kevésbé közkedvelt tárgyakat a tanulók, hogy szinte észre sem veszik. Ahogy a program vezetője, Dr. Alon Levy (2010) fogalmazott: „Játszunk, és közben becsempésszük a fizikát és egyéb természettudományokat a hátsó ajtón.” Hogy ez mennyire sikeres, bizonyítja az a tény, hogy idén ugyanannyi lány vesz részt a programban, mint ahány fiú, valamint a program befejezése után, a következő tanévben többen is olyan fejlesztő programot választottak, ahol behatóbban foglalkozhatnak a fizika törvényszerűségeivel.

De nemcsak fizikát és asztrofizikát tanulnak a diákok, hanem csillagászatot is, megtudják, hogyan kell távolságot mérni az űrben, milyen a súlytalanság, megismerkednek a repülés alapelveivel. Az egyéves projekt során megterveznek egy űrutazást az űrhajó megalkotásától a célállomáson elvégzett kutatáson át (közetminták gyűjtése és vizsgálata) a Földre való visszatérésig. Eközben számtalan fizikai kísérletet végeznek, megismerik bizonyos anyagfajták fizikai tulajdonságait, játékos záró feladatként pedig működő űrhajót építenek a szüleikkel. Nagy hangsúlyt fektetnek a kreativitás és a problémamegoldó készség fejlesztésére. Amikor például az űrből való visszatérés módjáról beszélgetnek, azt a feladatot kapják a diákok, hogy dobjanak le egy tojást a harmadik emeletről úgy, hogy az ne törjön össze, amikor földet ér. Ezt a problémát kell megoldaniuk a NASA tudósainak is, mikor megtervezik az űrkabin visszatérését a földre.

A törökországi NASA Központ többféle éves tematikát javasol, amiből a csoportok választhatnak a tanév elején. Ezek a projektek nem jogvédtettek, az alkalmazók által szabadon átalakíthatók és továbbfejleszthetők, de a karmilei vezetőtanár elmondása szerint olyan jól és részletesen kidolgozottak, hogy nem érdemes eltérni tőlük.

Az USA-ban, Virginiában működik a karmieli csoport „testvérosztálya”, melynek tagjaival a diákok intenzív munkakapcsolatban állnak. Hetente e-mailekben értekeznek az aktuális kérdésekről, a különböző érdekes feladatok sikeres vagy kevésbé sikeres megoldásairól. Évente három-négy alkalommal igazi űrkutatókkal, a NASA tudósaival találkozhatnak a virtuális térben, videokonferencia segítségével beszélgethetnek velük, valamint előadásokat hallgathatnak tőlük. A programban részt vevő tanárok is intenzív kapcsolatot tartanak fenn egymással, havonta szerveznek videokonferenciát, ahol megbeszélik az aktuális kérdéseket, és tapasztalatot cserélnek egymással.

A NASA projekt csúcspontja, amelyet mind a diákok, mind a tanárok egész évben várnak, és amelyre készülnek, a tanév végén következik. Kivételes élményben lehet részük, mikor a világszerte működő NASA-programban részt vevő valamennyi diák összegyűlik a törökországi központban tartott egyhetes találkozóra. Itt személyesen is megismerkedhetnek a NASA kutatóival, együtt hallgathatnak tőlük előadásokat, valamint közös projektekben vehetnek részt. Az egyhetes program – amelyben alkalmasint magyar tehetségeknek is módjuk lehet részt venni – legnépszerűbb eleme, hogy a diákok élethű rakétamodellbe ülhetnek, és különböző szimulátorokban szerezhetnek tapasztalatot az űrrepüléssel kapcsolatban (Levy, 2010).

A program a központon belül működő délutáni tehetséggazdagító foglalkozás. A részt vevő gyerekek 13-14 évesek, vagyis a 7-8. évfolyamra járnak. A fiatalabbakat nem érdeklí az asztronómia, az űrkutatás, és a nyelvtudásuk sem megfelelő még a programban való részvételhez. A foglalkozást hetente egyszer, délután tartják, másfél órás időtartamban. A tanulók délelőtt részt vesznek a saját négyórás foglalkozásukon a központban, délután pedig ott maradnak a NASA-projektre.

Mivel Karmiel multikulturális város, a sokszínűség megjelenik a programba járó gyerekek összetételében is. 2010-ben például a projektben részt vevő tanulók 40 százaléka volt drúz. Csoportmunka esetén spontán módon elkülönülnek a nemzetiségek, a zsidó gyerekek zsidókat, a drúzok drúzokat választanak párnak. A programot vezető tanár tudatosan vállalt feladata, hogy elősegítse a vegyes csoportok kialakulását, bár ez időnként nyelvi akadályokba ütközik, ugyanis a drúz gyerekeknek nem anyanyelve a héber, így nem is beszélnek azt ebben az életkorban olyan szinten, mint a zsidók.

A program a következő tanévben folytatódik az érdeklődő tanulók számára, de már nem az űrkutatással foglalkoznak, hanem a fizika törvényszerűségeivel.

A projekt az intézmény falain kívül is terjed: a karmieli tanárok jövőre egy közeli városban lévő másik centerben is elindítják.

Sajnos, a török-izraeli államközi kapcsolatok gyors ütemű romlása miatt kérdés, hogy a program hosszabb távon fennmaradhat-e, és ha igen, milyen módosításokkal.

Pull-out kutatások

Izraelben a pull-out módszer eredményességéről nem találtunk kutatást. Elsősorban USA-beli szakemberek készítettek különböző hatásvizsgálatokat, melyek feltárták a módszer előnyeit és hátrányait. Cox élesen fogalmaz, mikor azt írja, hogy a pull-out részidős megoldás egy teljes idejű problémára (Feldhusen, 1991), hiszen ezek a gyerekek minden nap tehetségesek, így folyamatosan magas szintű intellektuális kihívások elé kellene állítani őket. Más szerzők azt kifogásolják, hogy a tanmenet nem kapcsolódik szorosan az iskolai tananyaghoz – bár ez éppen előny is lehet. A programba bekerült magas intellektuális képességekkel rendelkező tanulókat nem vagy nemcsak további akadémikus ismeretekkel látják el, hanem elsősorban a problémamegoldó gondolkodás és a kreativitás fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. A pull-out sikere nem elsősorban a nyújtott ismeretek tartalmában, hanem az alkalmazott módszerekben, a kutatásra, önálló gondolkodásra nevelésben rejlik. Ezek a tanulók a többéves programból kikerülve könnyedén felvételt nyernek a felsőoktatásba, többen közülük már középiskolás éveik alatt „behallgatnak” az egyetemre. Nem a számszerű kutatások, hanem ez a tapasztalati tény bizonyítja a program létjogosultságát és hatékonyságát.

Tanulságok

A tehetség az egyénben rejlő lehetőség, de egyben „nemzeti kincs” is, olyan természeti erőforrás, ami semmiképp nem mehet veszendőbe, mert az helyrehozhatatlan véték és

pazarlás lenne. Egy ország jövőbeni fejlődése attól függ, hogy képes-e kiaknázni ezt a potenciált. Különösen igaz ez Izraelre nézve, amelynek nemcsak fejlődése, de talán léte és biztonsága is múlhat azon, hogy a megfelelő adottságokkal és felkészültséggel rendelkező embereket állítsa a megfelelő helyre a gazdaságban és az élet más területein is. Izrael ezt felismerve sajátos tehetségszűrési és gondozási programot dolgozott ki, amelyben egyszerre van jelen a demokratikus működés (a tehetséggondozás folyamata), és az ellentéte, a szinte a hadigazdálkodáshoz hasonló kötött szabályok megjelenése az emberfőkkel való gazdálkodásban (lásd a tehetségszűrés zárt rendszerét). Az ország különleges geopolitikai helyzetéből adódóan szükséges, hogy a leghatékonyabb módon megtalálja a jövő mérnökeit, tudósait, politikusait és gazdasági szakembereit. Ennek érdekében a lehető legkisebb ráfordítással, a lehető legtöbb tehetséget próbálják kiszűrni, és minél korábbi életkortól egészen a szakképzettség megszerzéséig a többi oktatási intézménnyel együttműködve hatékonyan gondozásban részesíteni. Együttes munkájuk eredményességét jól példázza, hogy Izrael 2002 óta mintegy fél tucat Nobel-díjast adott a világnak (*Gordon Győri, Frank és Kovács, 2011*).

Hazánkban is tapasztalhatjuk, hogy a felgyorsult gazdasági és társadalmi változásokat az iskola egyre nehezebben tudja követni. Az oktatásban a tudás tartalmi része mellett egyre fontosabbá válik magához a tudáshoz, a tanuláshoz való helyes viszony kialakítása, a felkészítés az egész életen át tartó tanulásra. Paradigmaváltásra van tehát szükség az oktatásban, mind annak tartalmát, mind eszközeit és módszereit tekintve.

A tehetségek nevelése (6) ma már világszerte vezető téma mind az oktatásban, mind a gazdaságban. A gyors technikai fejlődésnek köszönhetően senki nem tudhatja előre, milyen szakmákra lesz majd szükség 5–10 év múlva, ezért rugalmas szakembereket, „tudásmunkásokat” kell kiképezni (*Gordon Győri, 2010*). A mai kor szakembere nemcsak elmélyedni képes a tudásban, hanem rugalmas gondolkodása révén gyorsan tud váltani, könnyen transzferálja egyik területen szerzett képességeit a másira. Ma ilyen szakemberekért folyik a harc a munkaerőpiacon, és ilyen gazdasági környezetben kell erre alkalmas, felkészített tehetséges gyermekeket nevelnünk.

Jegyzet

(1) A szó magyarul kihúzást, kiemlést jelent.

(2) Az oktatási rendszer: Az oktatási rendszerben jelenleg négy különböző irányzat létezik: állami, állami-vallásos, ortodox (haredi) és arab oktatás. A 2007-es oktatási törvény bevezetése óta a gyermekek 5 és 18 éves koruk között tankötelesek. Úgy, mint hazánkban, Izraelben is egy év kötelező óvodai nevelést ír elő a törvény az iskola megkezdése előtt. Az általános iskola hat évfolyamos, aztán következik három alsó, majd három felső középiskolai év. Az érettségit követően szinte minden fiatal bevonul a hadseregbe, a fiúk három, a lányok két évre. A katonaság kötelező a zsidó és a drúz, választható a keresztény, muszlim és cserkesz fiatalok számára. Az itt eltöltött évek nem mindenki számára jelentenek kiesést az oktatásból, számos speciálisan a hadiiparhoz kötött high-tech ismeretet és képzést csak itt lehet megszerezni, a hadseregben. A leszerelt fiatalok képzésére magánoktatás-ipar jött létre: ők végzik a fiatalok felkészítését a felsőoktatásra vagy a munkaerőpiacon (*Hemmings, 2010*). A felsőoktatás három részre bontható: (1.) nem egyetemi szintű felsőoktatási intézmények, például a művészetoktatási vagy tanárképző intézetek, (2.) főiskolák, (3.) egyetemek.

Az egyetemi képzés három részre bomlik: a felvételi után 3 vagy 4 éves BA vagy BSc, ezt követően 2 év MA vagy Msc képzés, utóbbiak szintén kétirányúak lehetnek, az egyik lezárul egy záródolgozattal, a másik folytatható a doktori (PhD) képzésben. A tanárképzés nem egyetemi vagy főiskolai szintű, bár az intézmények főiskolai karokhoz csatlakoznak. A leendő óvónők és általános iskolai tanárok két éves, az alsó középiskolában tanítók három éves képzésben részesülnek. A felső középiskolában tanítóknak BA végzettséget kell szerezniük az egyetemen, majd tanári végzettséget a tanárképző intézetben.

(3) Az arab tehetséggondozás: Mint ahogy a zsidó és az arab oktatás minősége között nagy különbség van, ez az eltérés a tehetséggondozás terén is megfigyelhető. A lakosság arányaihoz képest jóval kevesebb arab diák vesz részt a tehetséggondozásban mint zsidó. 2006-ban számos középiskolai tehetségszűrés működött a zsidó gyerekeknek, míg az araboknak egy sem. Egészen 2008-ig kellett várni a 14 arab nyelvű tehetséggondozó pull-out központ létrejöttéig, de még mindig vannak az országnak olyan régiói, ahol nem jutnak be arab gyerekek arab nyelvű tehetséggondozó programokba (*David, 2009*).

(4) Dr. Gordon Györi János (ELTE-PPK) és Kovács Bernadett (BZSH Scheiber Sándor Gimnázium).

(5) A kutatás a TÁMOP 3.4.4.A/08/1-2009-0001 *Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program – Országos Tehetségsegítő Hálózat* című projekt keretében valósult meg. Jelen közlemény nagy mértékben Gordon Györi, Frank és Kovács (2011) könyvfejezetén nyugszik.

(6) Magyarországon a 126/2008 (XII.4.) OGY határozat és a 152/2009.(VII.23.) Kormányrendelet lehetővé tette a Nemzeti Tehetségprogram kidolgozását,

amely összefogja az eddigi állami, önkormányzati, intézményi és civil tehetségsegítő kezdeményezéseket, összehangolja az állami és uniós forrásfelhasználást. Ennek keretében valósult meg a Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program (folytatása 2011-től remélhető, Tehetséghidak néven), melynek támogatásával már több mint 400 tehetségpont alakult országszerte és határainkon túl, a magyarlakta településeken, hogy Magyarországon és a Kárpát-medencében támogassa a kiemelkedő tanulókat és elkötelezett segítőiket.

Irodalom

Attias, J.-Ch. és Benbassa, E. (2003): *A zsidó kultúra lexikona*. Balassi Kiadó, Budapest.

Czeizel E. (2004): *Sors és tehetség*. Urbis Kiadó, Budapest.

David, H. (2009): The Gifted Arab Child in Israel. *Gifted Education Press Quarterly*, **23**. 4. sz.

Freeman, J (2002): *Out-of-school Educational Provision for the Gifted and Talented Around the World*. London.

Freeman, J., Raffan, J. és Warwick, I. (2010): *Worldwide provision to develop gifts and talents*. Research Report, CfBT Education Trust.

Gordon Györi János (2010): *Géniusz akkreditált 10 órás FAT képzés: Kitekintés a tehetségsegítés világába 2010. március 26.*

Gordon Györi János, Frank Andrea és Kovács Bernadett (megjelenés alatt): *Tehetseggondozó központok Izraelben*. In Gordon Györi János (szerk.): *A tehetség-gondozás nemzetközi horizontja: Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül*. MATEHETSZ Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program, Budapest.

Hemmings, Ph. (2010): *Israeli Education Policy: How to Move Ahead in Reform*. OECD Publishing.

Milgram, R. (2000) Identifying and enhancing talent in Israel: A high national priority. *Roeper Review*, **22**. 2. sz.

Rachmel, S. és Zorman, R. (2003): Opportunities for realization of potential in science and technology in gifted program in Israel. In: Csermely, P. és Lederman, L. (szerk.): *Science education: Talent recruitment and public understanding*. IOS, Amsterdam. 283–293.

Rachmel, S., Zorman, R., Ben-Yehuda, T. és Stossel, Z. (2005): *Science education for gifted students in*

Israel via distance learning. In: Csermely, P., Korcsmáros, T. és Lederman, L. (szerk.): *Science education: Best practices of research training for students under 21*. IOS Press, Amsterdam. 37–46.

Rachmel, S. (2010): *Nurturing gifted and outstanding students in Israel: Policy and practice*. Előadás: Oktatásért Konferencia 2010, 2010. 11. 14., Budapest.

Seaton, M., Marsh, H. W. és Graven, R. G. (2009): Big-fish-little-pond effect: Generalizability and moderation: Two sides of the same coin. *American Educational Research Journal*, **20**. 10. sz. 1–44.

Szenci B. (2008): *Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák*. http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008_2_104-118.pdf (Letöltve 2010. 11.15.)

Schumacher, T. (é. n.): *The Education System of Israel*. http://handouts.aacrao.org/am08/finished/T1100a_T_Schumacher.pdf

Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F. és Asher, J. W. (1991): Meta-analyses and review of research on pull-out program in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, **35**. 2. sz. 92–98.

Volansky, A. (2007): *The Israeli Education System*. Submitted to The International Encyclopedia of Education, Elsevier, Oxford.

Zsigmond A. (1998): Izrael – az európai „kapcsolatok” gyökerei az oktatáspolitikában. *Múlt és Jövő*, 2–3. sz.

Frank Andrea

Soroksári Egyéges Pedagógiai Szakszolgálat

Uderground pedagógia 3.

Ha volna olyasmi, hogy underground pedagógia, az talán olyasmi volna, hogy nem hisz magában. Hiszen a magabízó pedagógiák nálunk könnyen érvényesülhetnek, nem rekedhetnek kívül, egy magyar alapítású buddhista közösség éppúgy lehet öntudatos pedagógiai közszereplő, mint az ezoterikus Waldorf, vagy egy vállalat, ma lényegében bárki legitim, aki magát legitimnek tekinti, márpedig az undergroundnak legitimitási problémái vannak, az tehát csak úgy lehetséges, hogy önmaga iránt vannak kétségei. Nem nagyon hisz saját küldetésében sem, mondjuk épp azért, mert annyi megtapasztalt küldetésben csalódott. Nem akar törvényt írni, mert számára nincs ellenszenvesebb a pedagógiai paragrafusoknál. Egyszerűen csak el akar szakadni, kissé még önmagától is. Nos, hát ilyesféle pedagógiát állított elő Hanczár Gergely Oktatástechnika című kötetében. (1)

Oktatástechnika a cím, ennél borzasztóbb, ironikusabb, filozofikusabb címet nem is a adhattak volna a szerzők a könyvüknek. Borzasztó, hiszen szegény földön járó olvasó azt képzelheti, ez a könyv két doktor által írt nagyon tudományos bevezetés – terjedelménél fogva nem nagyon lehet más – az iskola technikai eszköztárának a világába, vagy egy kis gyötrelmes szaknyelvi magolnivaló, rendszerekről, típusokról és eljárásokról. Vagyis szükségképpen elavult már megjelenése pillanatában, ha már születésekor érdemes volt egyáltalán papírra vetni, hiszen az oktatástechnika vagy gyakorlat, vagy semmi. Az efféle előítéletes olvasót az bátoríthatja fel mégis az olvasásra, hogy a borítón a felirat, a cím krétával íródik, a táblánál álló figura bal keze pedig szivacsot szorongat. S furcsa piros egyenhallgatók révén pereg ez a film. Ezt a címlapon kirajzolt ironiát aztán a könyv vissza is igazolja, hiszen a közvetlen téma ugyan tényleg az oktatási eszközök pedagógiai metodikájának a világa, de a szerző bevallja, hogy ennek az egyetemi nevelés-tudományi tantárgynak a tanítása során egyetlen prezentációt sem készített, személyesen oly mértékig vizsgálgyva az efféle „instrumentalizációt”. Képzeltető, milyen odaadással képviselte ennek szükségességét. Vagyis hát nem is kell ezt

elképzelnünk, hiszen a könyv a technika csaknem szisztematikus tagadása az oktatásban, valójában anti-oktatástechnika, de még ez sem pontos, hiszen az oktatástechnikai fétis megsemmisítése egyáltalán nem az oktatáselméletek nehéz(kes) fegyverzetével zajlik, hanem könnyed költői-filozófiai elmélkedésekben, tézisei, illetve antitézisei rövid bemutatását újra és újra hasonlatokkal, vagy tárgykörben nagyon messziről való analógiákkal erősíti meg, hagyományos egyetemi tanulásra tudatosan alkalmatlanná téve a könyvet, és egyéb vonatkozásokban is, mindezzel oly mértékig kilép az 'oktatástechnika' szó ma közkeletű asszociációs tartományából, hogy valójában a cím már csak tréfa. Hiszen aki az oktatástechnika híve, oktatója, elkötelezettje, annak ezt a könyvet tulajdonképpen máglyára kellene vettetnie, hiszen a kötet a legborzasztóbbat válaszolja arra a kérdésre, ha nem is olyan komolyan, de annál meggyőzőbben, hogy ment-e az oktatástechnika által az oktatás világa elébb: természetesen nem, hátrafelé azonban jelentősen, mivel a haladásra vagyunk idomítva, nem is vesszük észre tehát, hogy milyen hatékonyan rombolunk, miközben elveszünk az eszközhasználatban. S ami fölött aztán keseregve, sóvárogva várjuk a haladás újabb áldásait.

Ünnepelhetnénk is a kötetet, ha igazából lenne, ha belekapaszkodhatnánk valahogy, hiszen keserves tanári csatáinkban a szellemi és a fizikai instrumentalizmussal szemben jó tanácsokkal szolgálna, csak hát ettől a kapcsolattól a szerző jönne leginkább zavarba, hisz műve, jegyzete (ez aztán tényleg jegyzet, hiszen valódi jegyzetekből áll, egy-két oldalas gondolatmenetekből, melylyel persze tagad minden szokásos egyetemi jegyzetet) nem igénybejelentés volt egy új pedagógiára, hanem a pedagógiával való szakításának epilógusa.

Nem azt sugallja tehát a kötet, hogy lehetne, kellene másképp, hanem inkább valami olyasmit, hogy adjátok föl. Lám, én is föladtam. Hiszen amikor a jegyzeteket írja, már tudja, hogy otthagyja az egyetemet, s nagyjából a neveléstudományokat is. Amikor ezt a kritikát írom, Hanczár Gergely pedagógiai blogján már évek óta nincs új bejegyzés.

Persze egy efféle negatív sugallat is lehet ösztönző az egyetemről távol, hogy nem kell, nem szabad komolyabban venni a technikát, mint saját magunkat, s ha lesz az egyetemen, egyetemeken nyitott pedagógiai kultúra, annak bizonyosan forrása lesz a Hanczár-Blénessy-féle kalandos és sikeres kiugrás.

(Hogy mit gondoljunk az egyetemi pedagógiáról, most ezt a legátfogóbban értve, tehát nem csak a neveléstudományi tanszékekre, tanárképző karokra, ahhoz talán a leginspirálóbb idézet az, ahogy a tanszéki levelezőlistán minősíti egy egyetemi oktató a diákok szerzőink által inspirált, a nagy oktatóterem falaira kihelyezett plakátjait: „olyan lett a terem, mint a nyugati aluljáró, már csak a hűgyszag hiányzik”. Ez most itt csak ennyi, nagy dolgozatban volna ez tárgyalandó, az egyetemek pedagógiai összeomlása, de hagyjuk.)

Az oktatástechnika cím a kis kötet végső summázatában tulajdonképpen megteremti a kifejezésnek egy talán sosem kipróbált jelentését, hogy az oktatástechnika voltaképpen annak a kérdése, hogy miképpen oktatunk, miféle techné az, miféle művészet, mesterség, tudomány, s némiképp módszer az, ahogy az oktatás

lehetőségessé, hatékonyvá, emberivé válik. Sosem hagyva redukálódni technikává, didaktikává. Hogy megteremti, némiképp túlzás, inkább elhárítja az akadályokat, torlaszokat robbant fel, hogy aztán magunk lehessünk konstruktívak.

Itt az ideje azonban, hogy a kritika kifejtésében alkalmazkodjam némileg a kötethez, hiszen ha tovább folyik itt az összefüggő értelmezés, akkor a leírtak ellenére is az a hamis benyomása lehet az olvasónak, hogy az *Oktatástechnika* maga is egy egész. Legalábbis ellen-egész. Pedig nem az, noha az azért lehetne, lehetett volna. Annál is inkább kellene a módosítás, hiszen a szerzői viszony saját munkájához nyíltan, vállaltan, sőt csaknem hivalkodóan ambivalens: „Aki a könyv nagy részével egyetért, az furcsa ember lehet. Én sem értek egyet a nagy részével. Gabi sem.” Jegyzetek jönnek tehát, abban azonban nem nagyon reménykedem, hogy máris képes volnék önellentmondásos magaslatokra.

Ki más lehetne az underground sorozatnak az igazi underground szerzője, mint a kiadó névadója maga, aki szépen alakuló egyetemi karriernek fordított hátat, vagyis a szabad életet választotta az egyetemi katedra helyett, úgy döntött, hogy az egyetemi oktatói létformát kötött, zárt, fojtó létformának tekinti, melyből ki lehet, ki kell lépni, ha már rosszul érzi magát benne. S persze nem a szellemi munka volt számára túl megerőltető, épp ellenkezőleg, Hanczár a legkönnyebb úgy elképzelni, hogy már a bilin ülve is bölcsekedik, igazi értelmiségi alkat, de talán éppen ez volt a baj, mert az egyetem, ahol dolgoznia kellett, sokkal kevésbé volt egyetem, mintsem hogy azt olyan könnyű lett volna elviselni. Mindehhez jött még egy speciális nehézség, hogy a neveléstudomány volt a területe, ezen belül pedig az oktatástechnika oktatója volt, ez pedig a meghasonlott egyetem periferiájának a periferiája. Miközben amúgy maga az új világ, hiszen a digitális forradalom vívmányait kellett magyarázni, tanítani, közvetíteni.

Dühítő olyasmit olvasni egy egyetemi embertől, amelyet jó lenne már, ha olvas-

hatnánk, de amikor olvassuk, azért olvashatjuk, mert nem egyetemi ember már, annak csak a visszája.

Ez tehát nem az az oktatástechnikai könyv, amit tíz évi egyetemi oktatómunka után meg kellett volna írniuk, hanem annak a meg nem született könyvnek a kritikája, kritikai oktatástechnika.

Olvastam sok évvel ezelőtt egy fiatalember pedagógiai szakdolgozatát, legutóbb akkor voltam felvillanyozódva ennyire, hogy lesz még talán egyszer ismét magyar pedagógia. (Az a fiatalember még rendes tanári álláshoz sem jutott aztán sokáig.)

Ebben a könyvben semmit nem szabad szó szerint vennünk, ez tulajdonképpen jóval nehezebb annál, mint a könyvvel azonosulni, hiszen olyan könnyed, hogy talán még egy ortodox technicista is nevetne a görbe tükrön, ha merne belenézni. Komolyan venni, aztán mégsem, de azért mégis, ez lehetett a recept, hogy kissé a gondolkodásunk módja változzék, hogy merjünk elhagyni az oktatástechnika elméleti doktrínák világát. „Az oktatástechnika hazudik. OK. De lehet, hogy sokkal általánosabb jelenségről van szó.”

Mi is a tézis, hasonlat, ahonnan elrugaszkodik, s amihez vissza-visszatér? „Az oktatástechnikával nagyon vigyázni kell, hogy nehogyan izfokozó legyen belőle. Azt látom, hogy általában arra szokták használni,

amire a vegetát. Aki szereti az olcsó hús híg levét felvegetázva, az egye is meg, és ne kínálgasson vele másokat. Engemet ne!”

Természetesen Hanczár nem intellektuális gépromboló: „Tagadni a mosógépet még nagyobb oktalanság lenne, mint

elhinni, hogy megkönnyíti az életem.”; „A számítógépek saját képükre és hasonlóságukra akarnak minket formálni. Éppúgy, ahogy a sztahanovista traktorista is a traktorjára szeretett volna legjobban hasonlítani. Én, köszönöm szépen, nem kérek viharlámpát.”

A oktatástechnikai eszközök minél fejlettebbek, annál inkább válhatnak a pedagógiai történet főszereplőjévé, csak hát ez nagy szemfényvesztés, mert pedagógiai értelemben nincs fejlődés, a távoktatás is csupa cselvetés és megtévesztés, a képaradat helyettesíti, korlátozza a gondolkodást, „az egész sulinet egy tévedés, és mindig is az volt”.

Az oktatástechnika kérdése természetesen gazdálkodási és filozófiai kérdés is, s persze a tanárlétre vonatkozóan is vannak konzekvenciái, ahogy védené a technika fölfuvalkodott szellemétől az iskolát, ugyanúgy védené a tanárt az engedelmes eszközzé válástól. „Aki ingyen részt vesz azokban a kísérletekben, amikre nem köteles ingyen túlórákat szánni, az meg elhanyagol olyan dolgokat, ami a társadalmunknak még többet kerül. A családját meg az egészségét.”

A oktatástechnikai eszközök minél fejlettebbek, annál inkább válhatnak a pedagógiai történet főszereplőjévé, csak hát ez nagy szemfényvesztés, mert pedagógiai értelemben nincs fejlődés, a távoktatás is csupa cselvetés és megtévesztés, a képaradat helyettesíti, korlátozza a gondolkodást, „az egész sulinet egy tévedés, és mindig is az volt”.

Az oktatástechnika kérdése természetesen gazdálkodási és filozófiai kérdés is, s persze a tanárlétre vonatkozóan is vannak konzekvenciái, ahogy védené a technika fölfuvalkodott szellemétől az iskolát, ugyanúgy védené a tanárt az engedelmes eszközzé válástól. „Aki ingyen részt vesz azokban a kísérletekben, amikre nem köteles ingyen túlórákat szánni, az meg elhanyagol olyan dolgokat, ami a

társadalmunknak még többre kerül. A csatládját meg az egészségét.”

Ha a magyar felsőoktatás valamivel ellenállóbb volna saját betegségeivel szemben, Hanczár jelentős művet írt volna, lett volna kénytelen írni, a mai kőtblák közt azonban már egy kiadós tüsszentés is forradalom. Ami persze nem vált ki forradalmat.

Ültem minap a kiváló egyetem valóság-szemináriumán, láttam az idomítottan hallgató, hallgatva beszélő, beszélve hallgató diákokat, s felrémlett a múlt század hetvenes éveiből, ha a kis vidéki főiskola szemináriumán nem volt szellemi csata, szorongatott bennünket a szégyen.

Arról ír egy helyütt, hogy ma már ciki Times New Roman betűket használni, olvasom mindezt a Times New Roman betűket használó könyvében, melynek tipográfiája kifejezetten szabványos, mondhatnám azt is, hogy igénytelen. Puritán. Talán a szöveg radikalizmusát ellensúlyozandó, helyes, valóban nem hiányzik, de akkor viszont mi a baj a Times New Romannal? Az is csak egy eszköz.

Ahol nagyon konkrét a könyv, ott gyakran háborogtam.

Hanczár szélsőséges alak, mint az a testnevelő, aki komoly, humán megfontolásból, sőt, alkatilag is idegenkedik a versenytől, vagy mint az a matematikatanár, aki érzelmek nélkül semminek nem látja értelmét. A PPT személytelen, maga az eldologiasodás, mondja leleplezően, és joggal, de épp ez a jó, hogy van valami tárgyyszerű adottság, ami mellett én tanárként önfeledten lehetek az, aki.

A pedagógusjelölt diákjai, amikor célokat fogalmaztatott velük, majd környezetet a célokhoz, végül eszközöket, s nem fordítva, többnyire eljutottak a mai iskola tagadásáig. Ahogy ebben a mai iskolában Hanczár sem találta meg a helyét. Amiben az a lehangoló, hogy alighanem azért, mert ebből az iskolai lelki-szellemi klímából nagyon-nagyon hiányzó adottságai gátolták, hogy alkalmazkodjon. De persze nem is nagyon akart.

*

Innen nézve című könyve elegendő íráskor gyűjteménye, a fekvőrendőr dilemmájától, hogy miért is kell a jó utat elrontani (*Az „aktív fekvőrendőr”*) – csak hangosan felnevetve lehet végigolvasni, mert igazi szatíra az értelmetlenség diadaláról –, a gyermek spenóttal etetésének filozófiai gondjaitól (*Nézeteltérés a spenót körül*) a pedagógiai haladás iránti kétségeken át (*Paedagógiai Örök – A pedagógia tragédiája*) az órazavaró diákok megértésének szükségességéig (*A megzavart óra és a kiborult tanár*). Radikális könnyedséggel cincál szét minden eléje került értelmetlenséget, megőrizve, felnőtt változatban előadva az örökké okvetetlenkedő, értetlenkedő, örökké visszakérdező, rákérdező gyermek idegesítő és felvillanyozó figuráját.

Persze, a komoly lapok nem vették komolyan. Pedig Hanczár könyveit a pedagógiai karokon kötelező irodalomnak kellene jelölni, hiszen azokban a létfontosságú szellemi vitaminokban bővelkedő szövegeket állított elő, melyek a saját fejfel való gondolkodás nélkülözhetetlen összetevői. Olyan természetességgel, mint ahogy a vadrózsa nem tud lemondani a C-vitamin előállításáról, és nem is vág hozzá áldozatos vagy szenvedő képet, neki ez virágzása természetes következménye, valahogy Hanczárból is ilyen természetességgel árad egyfajta derűs, humán kritikusság.

„Megkérdőjelezek, tehát kérdéses, hogy vagyok-e”, írja, s ebben a tételében, ami a kötet mottója, voltaképp csak egyszerű következetesség van, de mertünk-e valaha megtenni ezen az úton (magunk felé) akár egyetlen lépést is? Az olvasó faggathatja magát, kénytelen lesz, hiszen még feladatok is kap, könnyűeket, de azért mégis eléggé megrázóakat. Lehetne ennek a kérdésnek persze nagyon keserű tónusa is, hiszen Hanczár szövegei tulajdonképpen homokszemek a mai szellemi gépezetekben, ferde, keresztmenetes csavarok, kóbor áramok a megszokott lépcsőkorlátokban, kapaszkodókban. Azt élhette meg, amit az egyik kitűnő, a pedagógusképzés rémségeit és árulásait bemutató írása (*Tanár Képzés*) előtt jelez, „ez a tanulmány életem első és egyelőre egyetlen felkérésre szüle-

tett tanulmánya”, hogy tehát nincs szükség, nincs igény, nincs megrendelés arra, amit ír. Arra, ahogyan gondolkodik. Ami lehangoló és riasztó kritikája közoktatási állapotainknak. Ő meg mosolyogva biccent, és lép tovább.

A könyv java a részletekben, a gondolkodásmódban, a tartásban van, valahogy úgy, ahogy a címlapon az egyforma, arcta-

kicsit fájdalmasan, kicsit fanyarul (ez belemesélés) néz ránk, hogy akkor most mi van, földadom? Földadod? Földadjuk?

Hanczár Gergely és Blénessy Gabriella (2010): *Okta-tástechnika*. Underground Kiadó, Budapest.

Hanczár Gergely (2010): *Innen nézve*. Underground Kiadó, Budapest.

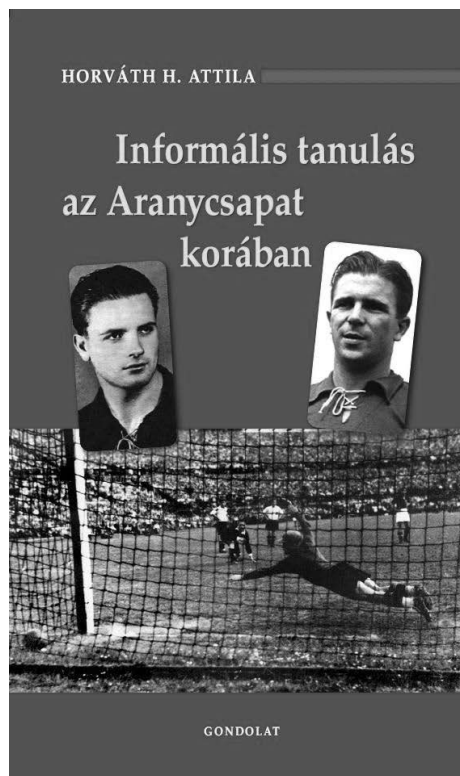
Jegyzet

(1) A könyv két szerzős. Ellenben a szöveg meghatározó része egyes szám első személyben fogalmazódik, s kétségtelenül Hanczár Gergely tollából. Ezért tehát a kissé nehézkes, ráadásul félrevezető szerzői többes helyett ebben a kritikában Hanczár Gergely a címzett. Blénessy Gabriella bármilyen jelentős szerepet is játszott a dolgozat megszületésében mint rokon

szemléletű kolléga, ezt fogódzó, vagyis érdemi szövegrészek híján nincs módom sem méltatni, sem megítélni.

Takács Géza

Monor, Kossuth Lajos, Általános Iskola



A Gondolat Kiadó könyveiből