

iskolakultúra

45

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXX. évfolyam 2020. április-május

Cosovan Attila

- Budapesti Corvinus Egyetem, Marketing és Média Intézet, Marketing-, Média- és Designkommunikáció Tanszék

Csordás Tamás

- Budapesti Corvinus Egyetem, Marketing és Média Intézet, Marketing-, Média- és Designkommunikáció Tanszék

D. Nagy Krisztina

- SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Fizel Natasa

- SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Fodor Szilvia

- Debreceni Egyetem

Habók Anita

- SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

Horváth Daniella Dominika

- Budapesti Corvinus Egyetem, Marketing és Média Intézet, Marketing-, Média- és Designkommunikáció Tanszék

Horváth Dóra

- Budapesti Corvinus Egyetem, Marketing és Média Intézet, Marketing-, Média- és Designkommunikáció Tanszék

Horváth Futó Hargita

- Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Jánk István

- Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék

Magyar Andrea

- SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; Hódmezővásárhelyi Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskola

Mayer József

- Oktatási Hivatal

Molnár Adrienn

- Debreceni Egyetem

Polónyi István

- Debreceni Egyetem

Vadász Viola

- PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Géczi János (főszerkesztő)

e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Fejes József Balázs

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Gáll Zita

e-mail: gaall.zita@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Somogyvári Lajos

e-mail: tabilajos@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka (angol nyelvi lektor)**Vágó Irén**

e-mail: viren@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Kojanitz László

e-mail: kojanitz.laszlo@ofi.hu

Csikós Csaba

e-mail: csikocs@edpsy.u-szeged.hu



Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalom-
tudományi Kar dékánja**

**Kiadja a Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsészeti- és
Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Polónyi István
Lefelé az alagsorba 3

Fodor Szilvia – Molnár Adrienn
Karaktererőségek az iskolában.
Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre
irányuló intervenciók 20

Habók Anita – Magyar Andrea
Szövegértésre és szövegfeldolgozásra
épülő képességfejlesztés megvalósítása
online tanulási környezetben 40

szemle

**Horváth Daniella Dominika –
Csordás Tamás – Horváth Dóra –
Cosovan Attila**
Úgy mint a nagyok! Kreatív
workshop általános iskolásoknak 49

Mayer József
Két magániskola a Horthy-korszakban.
Esettanulmány 67

Vadász Viola
Hétvégi magyar iskolák és óvodák
közelebről: a Tel-Avivi Magyar
Iskola és Óvoda 84

kritika

Jánk István
Új utak a magyar nyelv tanításában 105

Fizel Natasa
Habent sua fata libelli – A könyveknek
is megvan a maguk sorsa 109

D. Nagy Krisztina
A pályadöntések mesterei 111

Horváth Futó Hargita
Női (és férfi) testek egy 21. századi
képnéző perspektívájából 114

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója 118**

Polónyi István

Debreceni Egyetem

tanulmány

Lefelé az alagsorba

10 éve regnál a konzervatív kormány, s ebből az alkalomból több értékelés is megjelent a szakpolitikákról, benne az oktatás- és foglalkoztatáspolitikáról (pl. Bajomi és mtsai, 2020, de ide sorolható még pl. Fazekas, Csillag, Hermann és Scharle, 2019; Varga, 2019). Ez az írás a humán erőforrás-helyzet alakulását igyekszik elemezni. Megvizsgáljuk a belépési ráták alakulását a közép- és felsőoktatásban, a felsőoktatás részvételi rátáját, a felsőoktatás képzési szerkezetét, a korai iskolaelhagyók arányának és számának alakulását, és végül – némileg túllépve az oktatáson – a születéskor várható élettartam iskolázottság szerinti alakulását, a népesség, valamint a humán development index alakulását az elmúlt évtizedben.

Az írás¹ címe – érzékeltetve a várható tanulságokat – egy Konrád-idézetből kiragadott gondolat. Konrád György halála előtt adott, egyik utolsó interjújában² mondta, hogy olyan kormány alatt élünk, „amelyik lemegy az alagsorba”.

A belépési ráták

A belépési ráták 2013-as és 2017-es adatainak összevetése világossá teszi a hazai felsőoktatás „fejlődésének” tendenciáit. Az adatokra tekintve egyértelműen látszik, hogy a BSc képzés belépési rátája 2013 és 2017 között 10 százalékponttal csökkent, és az adatközlő országok között az utolsó előtti helyekre estünk vissza (1. táblázat).

Hozzá kell tenni, több más országban is csökkent a BSc belépési rátája, de ilyen mértékben (25%-kal) csak Luxemburgban (24%) és Izlandon (23%). Svájcban, Portugáliában, Izraelben és Ausztriában ugyanebben az öt évben szintén tapasztalható 5% körüli mérséklődés. Ugyanakkor Törökországban 50%-kal, Mexikóban 33%-kal, Írországban 24%-kal, Olaszországban 18%-kal, Belgiumban 16%-kal, az Egyesült Királyságban 15%-kal és több más országban 2–6%-kal növekedett a belépési ráta.

Viszont valamennyi OECD-tag posztzocialista országban 5–10% körüli csökkenés tapasztalható (Szlovákiában 14%), de messze nem akkora, mint Magyarországon.

¹ Az írás a Csákó Mihály emlékkonferencián (2020. január 31. – február 1.) elhangzott előadás szerkesztett és némileg kibővített változata.

² <https://fuhu.hu/konrad-gyorgy-en-meg-nem-eltem-demokraciaban/> Utolsó letöltés: 2019. 12. 15.

1. táblázat. Első belépési ráta a felsőoktatás szintjein³

| | 2013 | | 2017 | |
|--------------|-------------------|--------------|-------------------|--------------|
| | BSc belépési ráta | BSc helyezés | BSc belépési ráta | BSc helyezés |
| Magyarország | 41% | 27. | 31% | 35. |
| | MSc belépési ráta | MSc helyezés | MSc belépési ráta | MSc helyezés |
| Magyarország | 14% | 22. | 16% | 27. |
| | PhD belépési ráta | PhD helyezés | PhD belépési ráta | PhD helyezés |
| Magyarország | 1,7% | 22. | 1,7% | 27. |

Megjegyzés: 2013-ban 34 tagországa, 2017-ben 37 tagországa volt az OECD-nek

A mesterképzésben és a PhD képzésben is lejjebb csúsztunk a rangsorban, mivel a doktorképzés belépési rátája változatlan maradt és az Msc képzés is igen szerény mértékben növekedett.

Egyértelműen megállapítható, hogy Magyarország kormányának felsőoktatás-politikáját az első diplomaszerező szinteken a bejutási lehetőségek szűkítése jellemzi, és az is látszik, hogy ilyen mértékű visszafejlesztéssel egyedül áll a fejlett világban.

A fenti flow mutató nyomán alakul ki a stock, azaz a népesség iskolázottsága. Mint közismert, az Európai Unió 2020 stratégiája azt a célt tűzte ki, hogy a 25–34 éves népességben belül a felsőfokú végzettségűek aránya érje el a 40%-ot. Az is közismert, hogy Magyarország nem vállalta ezt az arányt (ld. erről Polónyi, 2019).

A 2. táblázat az EU 28-nál némileg szélesebb országcsoportot felölelő OECD-országok között elfoglalt helyét mutatja hazánknak a 25–34 éves népesség közép- és felsőfokú végzettségi arányait tekintve.

Magyarország a 25–34 éves népességben belül a felsőfokú végzettségűek arányát tekintve 2018-ban 38 OECD-ország között a 35. (Mexikó, Olaszország és Kolumbia van csak mögöttünk).

A középfokú végzettségűeket tekintve viszont kedvező helyen állunk. Ennek az az oka, hogy a poszt szocialista országok iskolázottsági struktúrájára általánosan jellemző a magas középfokú végzettségi arány (ld. erről Polónyi, 2016a), más oldalról abból is adódik, hogy a középfokú végzettségűek közül kevés tanul tovább, pontosabban kevés tud továbbtanulni.

2. táblázat. A 25–34 éves népességben belül a közép- és a felsőfokú végzettségűek aránya Magyarországon

| | Középfokú (<i>upper secondary</i>) végzettségű | | | Felsőfokú (<i>tertiary</i>) végzettségű | | |
|--------------|--|------|--|---|------|--|
| | 2008 | 2018 | Rangsor az OECD országok között 2018-ban | 2008 | 2018 | Rangsor az OECD országok között 2018-ban |
| Magyarország | 62% | 56% | 3. | 24% | 31% | 35. |

Forrás: OECD adatbázis

Megjegyzés: 2008-ban 30, 2018-ban 38 tagországa volt az OECD-nek

3 *First-time entry rates, by tertiary level*: belépési arány, amit úgy kapunk meg, hogy elosztjuk a felsőfokú oktatásba első alkalommal belépő személyek számát a megfelelő korcsoport teljes népességével (szorozva 100-zal). <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5359>

Magyarország tehát egyértelműen lemaradni látszik a fiatal nemzedék – ennek nyomán az egész népesség – felsőfokú iskolázottságát tekintve.

A Gross Enrolment Ratio és a hallgatólétszám alakulása a felsőoktatásban

A teljes részvételi hányad – *Gross Enrolment Ratio*⁴ – a 90-es évek legelejének kevesebb mint 15%-áról a rendszerváltást követő felsőoktatási expanzió után 2007-ben érte el a maximumot (megközelítette a 70%-ot), azaz kevesebb mint húsz év alatt több mint 4,5-szeresére növekedett. Ezt követően azonban csökkenni kezdett, a 2007 és 2012 közötti öt évben 68%-ról 61%-ra esett, majd a konzervatív kormánykoalíció oktatáspolitikájának kiteljesedése nyomán egészen radikálisan csökkent, 2016-ra 48%-ra süllyedt (1. ábra).

Ennek nyomán Magyarország 2016-ban az adatot közlő 35 OECD-tagország⁵ között a 33. helyre esett vissza, mögöttünk csak Szlovákia és Litvánia áll, az EU 28 tagországa⁶ között pedig a 25. helyen voltunk (mindössze Szlovákiát, Romániát és Luxemburgot megelőzve).

Lényegében a hazai hallgatólétszám alakulása is hasonló lefutású, a csúcsot jelentő 2005-höz viszonyítva a 2017. évi létszám harmadnyival kisebb. Az összes hallgatólétszámon belül a nappali tagozatos hallgatólétszám-csökkenés a nappali 2008. évi csúcshoz viszonyítva 17%-ot, a részdíjs képzésé viszont a 2004. évi csúcshoz viszonyítva több 58,6%-ot süllyedt 2017-re. A részdíjs képzés hallgatólétszáma tehát az elmúlt valamivel több mint 10 év alatt több mint felére esett vissza. Ennek nyomán Magyarország 2017-ben az adatot közlő 33 OECD tagország között a 30. helyre esett vissza, mögöttünk csak Szlovákia, Mexikó és Luxemburg áll, az EU 28 tagországa között pedig a 25. helyen voltunk (mindössze Szlovákiát, Romániát és Luxemburgot megelőzve).

A teljes részvételi hányad – Gross Enrolment Ratio – a 90-es évek legelejének kevesebb mint 15%-áról a rendszerváltást követő felsőoktatási expanzió után 2007-ben érte el a maximumot (megközelítette a 70%-ot), azaz kevesebb mint húsz év alatt több mint 4,5-szeresére növekedett. Ezt követően azonban csökkenni kezdett, a 2007 és 2012 közötti öt évben 68%-ról 61%-ra esett, majd a konzervatív kormánykoalíció oktatáspolitikájának kiteljesedése nyomán egészen radikálisan csökkent, 2016-ra 48%-ra süllyedt (1. ábra).

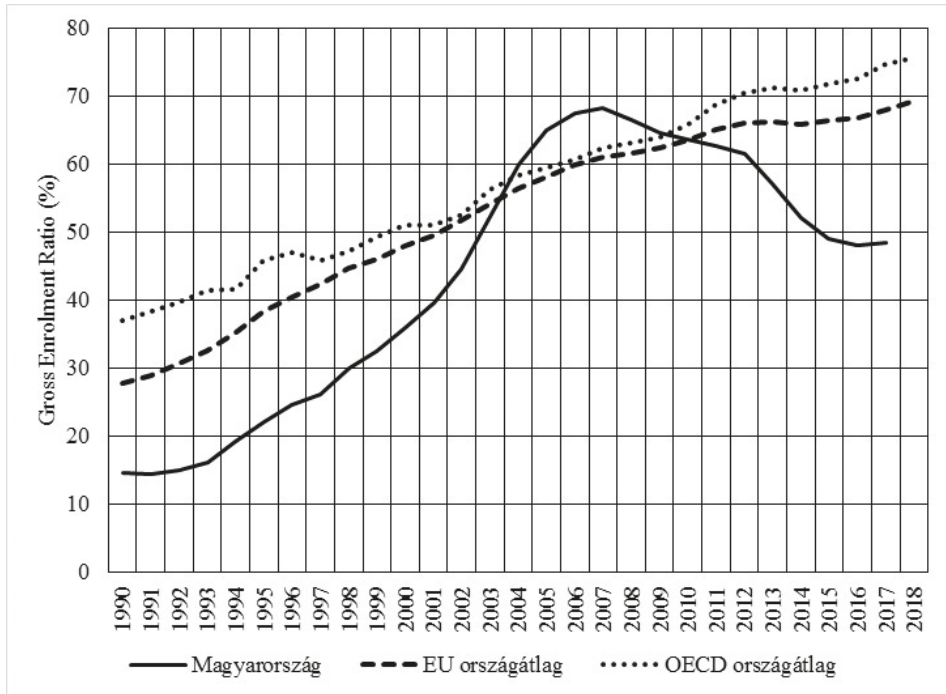
Ennek nyomán Magyarország 2016-ban az adatot közlő 35 OECD-tagország között a 33. helyre esett vissza, mögöttünk csak Szlovákia és Litvánia áll, az EU 28 tagországa között pedig a 25. helyen voltunk (mindössze Szlovákiát, Romániát és Luxemburgot megelőzve).

4 Az adott oktatási szintre beiratkozott hallgatók száma életkortól függetlenül, az azonos iskolai végzettségnek megfelelő hivatalos iskolai korú népesség százalékában kifejezve. A felsőoktatási szintnél a középiskolai hivatalos érettségi kortól kezdődő 5 éves korosztályt alkalmazzák. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/gross-enrolment-ratio>

5 Az OECD-nek 2016-ban 35 tagországa volt (2018-tól van 36) – itt úgy tekintettük, mintha 1990 óta a 2016. évi 35 tagja lett volna.

6 Az EU tagországai esetében is úgy tekintettük, mintha a 2016. évi 28 tagország 1990 óta tag lett volna.

A felsőoktatási részvétel tekintetében Magyarország mellett elment a világ, a nálunk tapasztalható aránycsökkenés a fejlett világban szinte példa nélküli.

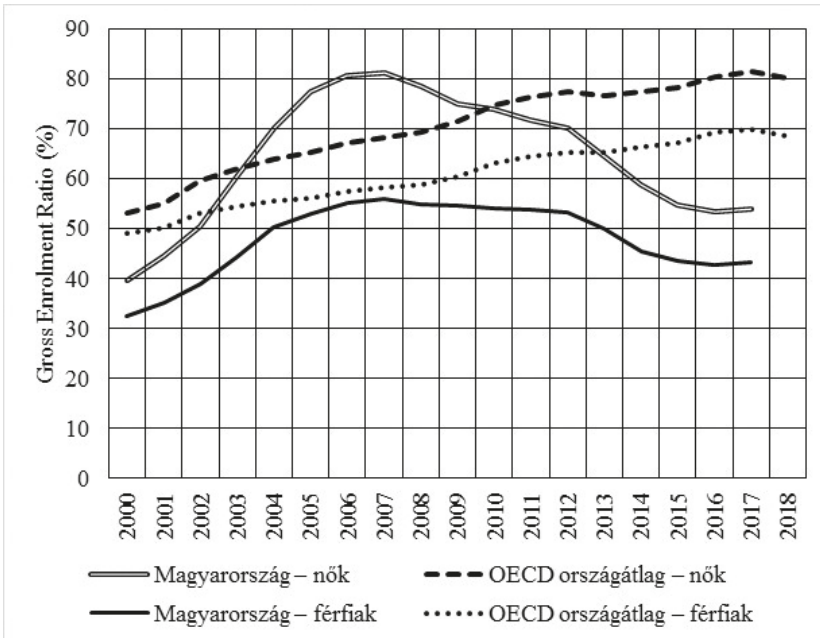


1. ábra. A felsőoktatás teljes részvételi aránya

Forrás: Világbank adatbázisa alapján saját számítás és szerkesztés

Érdeemes ezt a folyamatot nemenként is megvizsgálni. Ebben a tekintetben még radikálisabb átalakulást állapíthatunk meg. Miközben a férfi Gross Enrolment Ratio csúcspontját tekintve az OECD-átlag alatt maradt, addig a magyar női felsőoktatási Gross Enrolment Ratio a 2000-es évek első évtizedének közepén közel 10 százalékponttal nagyobb volt, mint a női OECD-átlag, és mintegy 25 százalékponttal magasabb, mint a magyar férfiaké. Tíz évvel később viszont a magyar nők felsőoktatási Gross Enrolment Ratiója radikálisan elmaradt a női OECD-átlagtól.

2017-ben tehát a konzervatív kormány oktatáspolitikája nyomán a magyar nők felsőoktatási Gross Enrolment Ratioja közel 30 százalékponttal maradt el a női OECD-átlagtól, a magyar férfiakhoz viszonyított előnyük pedig megfeleződött.



2. ábra. A felsőoktatás teljes részvételi hányadának alakulása nemenként Magyarországon és az OECD-országátlag

Forrás: Világbank adatbázisa alapján saját számítás és szerkesztés

A hallgatók nemek szerinti megoszlását tekintve a felsőoktatási nőhallgatók aránya a 80-as évek elején érte el az 50%-ot, azonban a 90-es évek legelején, a társadalmi rendszerváltást követő időszakban – 1990–1992 között – visszaesett, s majd csak 1993-ban haladta meg ismét az 50%-ot, ezt követően a 2000-es évek első évtizedének közepén érte el a maximumát (58,2%-ot). Azóta némi ingadozással, de folyamatosan csökken, 2017-ben kicsivel 54% alatt volt. A nappali tagozatos hallgatók között 1993-ban volt először nőtöbbség, ami 2004-ben érte el maximumát (54,3%-ot), azóta csökken, 2017-ben 51,7% volt, ami azt jelenti, hogy az 1993-as szintre esett vissza. A részdíjs képzésben még mindig közel 60% a nőhallgatók aránya, bár itt is csökken.

A konzervatív oktatáspolitikai – mint a nagypolitika is – a familizmus⁷ felé orientálódik, amelynek nyomán a női felsőoktatási részvétel visszaszorulóban van (ld. erről: Polónyi és Kozma, 2020).

A felsőoktatás képzési szerkezete

A konzervatív felsőoktatás-politika jelentős erőfeszítéseket tett a felsőoktatás képzési szerkezetének átalakítására. 2013-ban 16 „bűnös” társadalomtudományi szakon⁸ először megszüntették az állami finanszírozásra felvehető létszámot, majd igen magas

⁷ A familizáció lényege, hogy a nőkre elsősorban mint anyákra, s nem a gazdaság, a társadalom vagy a politika férfakkal egyenrangú szereplőire tekintenek (Gregor és Kovács, 2018. 4.).

⁸ Emlékeztetőül a szakok: alkalmazott közgazdaságtan, emberi erőforrások, gazdálkodás és menedzsment, igazságügyi igazgatás, kereskedelem és marketing, kommunikáció- és médiatudomány, andragógia, közszoalati, munkaügyi és társadalombiztosítási igazgatási, nemzetközi gazdálkodás, nemzetközi tanulmányok, pénzügy és számvitel, turizmus-vendéglátás, üzleti szakoktató, gazdaság- és pénzügy-matematikai elemzés, jogász.

pontszámokhoz kötötték. Később az emelt bejutási pontszámmal sújtott szakok számát 40-re emelték. Természetesen ezek között a szakok között nem volt STEM⁹ – vagy magyarul MTMI – szak, hiszen a pontszámemelés célja éppen az volt, hogy ezen szakok beiskolázását növeljék, így azután e „termelési rendeltetésű” szakok állami finanszírozású helyeire a mai napig be lehet jutni több intézményben 280 ponttal.

A felsőoktatás-politika reménye az volt (illetve ma is az), hogy a felsőoktatásba jelentkezők jelentős arányban fognak a nagyobb államilag finanszírozott létszámmal rendelkező szakok felé fordulni, akkor is, ha érdeklődésüknek az kevésbé felel meg. (Ez a rendszerváltás előtti időszak továbbtanulási helyzetét idézi sok vonatkozásban.) Ennek a politikának azonban súlyos következményei lehetnek. A kényszerhelyettesítés törvényszerűen nagyobb lemorzsolódással és végzés utáni pályaelhagyással járhat. A másik következmény, hogy egyes szakok a megemelkedett keretszámukat nem tudják betölteni, vagy csak alacsonyan motivált, az adott szak szempontjából hiányos alapképzettséggel rendelkező jelentkezőkkel tudják feltölteni. A következmény a minőség romlása (Polónyi, 2012).

A társadalomtudományokat diszkrimináló oktatáspolitikai kétségtelenül járt némi – bár korántsem a kormányzat reményeinek megfelelő mértékű – eredménnyel a hallgatólétszám megoszlásában, mivel a humán és társadalomtudományi szakra járók aránya mintegy 3%-kal csökkent 2013 és 2017 között, a STEM szakokra járóké pedig 2,5%-kal növekedett (3. táblázat).

A felsőoktatás-politika reménye az volt (illetve ma is az), hogy a felsőoktatásba jelentkezők jelentős arányban fognak a nagyobb államilag finanszírozott létszámmal rendelkező szakok felé fordulni, akkor is, ha érdeklődésüknek az kevésbé felel meg. (Ez a rendszerváltás előtti időszak továbbtanulási helyzetét idézi sok vonatkozásban.) Ennek a politikának azonban súlyos következményei lehetnek. A kényszerhelyettesítés törvényszerűen nagyobb lemorzsolódással és végzés utáni pályaelhagyással járhat. A másik következmény, hogy egyes szakok a megemelkedett keretszámukat nem tudják betölteni, vagy csak alacsonyan motivált, az adott szak szempontjából hiányos alapképzettséggel rendelkező jelentkezőkkel tudják feltölteni. A következmény a minőség romlása (Polónyi, 2012).

⁹ STEM – a műszaki, természettudományos, matematikai és informatikai (MTMI) szakok angol megfelelőjének rövidítés: Science, Technology, Engineering and Mathematics.

3. táblázat. Felsőoktatási hallgatólétszám megoszlása a STEM, az egészségügyi és a társadalomtudományi szakok között (%)

| | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|----------------------------------|------|------|------|------|------|
| STEM | 35,8 | 36,9 | 37,6 | 37,7 | 38,2 |
| Egészségügy és szociális ellátás | 10,0 | 10,0 | 10,3 | 10,5 | 10,6 |
| Humán és társadalomtudomány | 54,3 | 53,1 | 52,1 | 51,7 | 51,2 |
| Nők | | | | | |
| STEM | 22,4 | 23,4 | 24,0 | 24,1 | 24,7 |
| Egészségügy és szociális ellátás | 12,8 | 12,7 | 13,1 | 13,3 | 13,3 |
| Humán és társadalomtudomány | 64,7 | 63,9 | 62,9 | 62,6 | 62,0 |
| Férfiak | | | | | |
| STEM | 52,2 | 53,6 | 54,0 | 53,9 | 54,2 |
| Egészségügy és szociális ellátás | 6,4 | 6,6 | 6,9 | 7,2 | 7,4 |
| Humán és társadalomtudomány | 41,4 | 39,7 | 39,1 | 38,8 | 38,4 |

Forrás: UNESCO adatbázis alapján saját számítás

Megjegyzés: STEM szakok: Natural Sciences and Math, Information and Communication Techn., Engineering, Agriculture, Services, Unspecified

Egészségügyi és szociális szakok: Health and Welfare

Humán és társadalomtudományi szakok: Education, Arts and Humanities, Social Science, Business and Law

A férfi és nő hallgatók képzési részvételében igen jelentős különbség van – amiben szerepet játszik többek között a nők vertikális szakmai diszkriminációja is (ld. erről pl. Fényes, 2011). A nőhallgatók túlnyomó többsége humán és társadalomtudományi szakokra jár, a férfi hallgatók többsége pedig STEM szakokra. Az egészségügyi és szociális szakokon a nők mintegy 5–6%-ponttal nagyobb arányban vesznek részt, mint a férfiak.

Érdekes sajátosság, hogy a humán és társadalomtudományi szakokon bekövetkező csökkenés a nőknél valamivel nagyobb mértékben növelte a STEM szakok arányát, mint a férfiaknál.

Végeredményben a felsőoktatás-politika erőfeszítései meglehetősen korlátozott eredményeket hoztak, alighanem szerencsére, mert így talán kisebb a kényszerhelyettesítésbe kergetett fiatalok száma.

Korai iskolaelhagyók

A konzervatív oktatáspolitikai egyik legnagyobb kudarca a korai iskolaelhagyók arányának növekedése, stagnálása (4. táblázat).

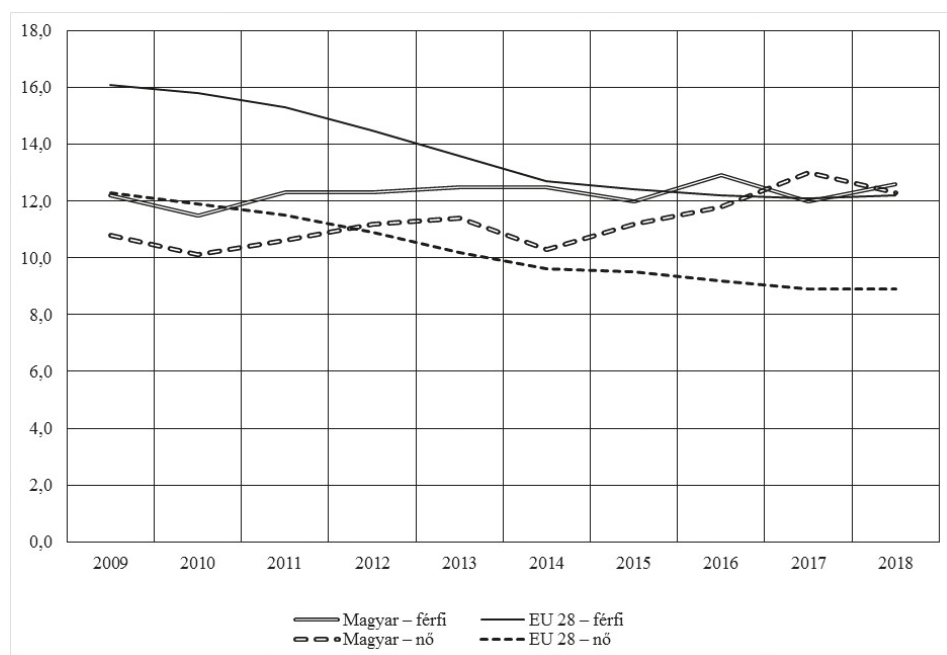
4. táblázat. Korai iskolaelhagyók aránya (%)

| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| EU28 | 15,7 | 15,3 | 14,9 | 14,7 | 14,2 | 13,9 | 13,4 | 12,7 | 11,9 | 11,2 | 11,0 | 10,7 | 10,6 | 10,6 |
| Magyarország | 12,5 | 12,5 | 11,4 | 11,7 | 11,5 | 10,8 | 11,4 | 11,8 | 11,9 | 11,4 | 11,6 | 12,4 | 12,5 | 12,5 |
| EU 28 – ffi | 17,7 | 17,4 | 17,0 | 16,7 | 16,1 | 15,8 | 15,3 | 14,5 | 13,6 | 12,7 | 12,4 | 12,2 | 12,1 | 12,2 |
| Magyarország – ffi | 13,7 | 13,7 | 12,5 | 12,4 | 12,2 | 11,5 | 12,3 | 12,3 | 12,5 | 12,5 | 12,0 | 12,9 | 12,0 | 12,6 |
| EU 28 – nő | 13,7 | 13,2 | 12,8 | 12,7 | 12,3 | 11,9 | 11,5 | 10,9 | 10,2 | 9,6 | 9,5 | 9,2 | 8,9 | 8,9 |
| Magyarország – nő | 11,3 | 11,3 | 10,2 | 11,0 | 10,8 | 10,1 | 10,6 | 11,2 | 11,4 | 10,3 | 11,2 | 11,8 | 13,0 | 12,3 |

Forrás: Eurostat

Magyarországon a korai iskolaelhagyók aránya egészen 2013-ig jobb volt, mint az EU 28 országátalaga, 2018-ra viszont a 28 tagország között a 23. helyre csúsztunk vissza.

Nemenként vizsgálva: mind a magyar lányok, mind a fiúk esetében egyértelműen látszik a korai iskolaelhagyás arányának növekedése.



3. ábra. Korai iskolaelhagyók arányának alakulása nemenként (%)

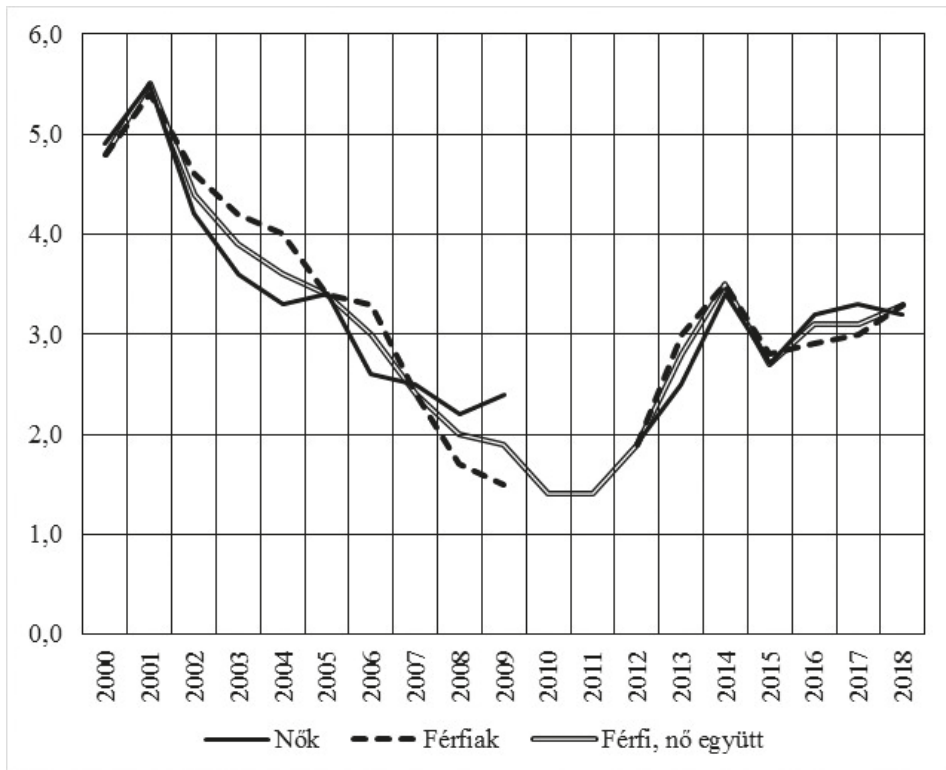
Forrás: Eurostat adatai alapján saját szerkesztés

Ugyanakkor a lányoknál a hanyatlás radikálisabb, olyannyira, hogy 2017-ben a lányok korai iskolaelhagyás-aránya meghaladta a fiúkét. Miközben a fiúk iskolaelhagyásának aránya alig rosszabb az EU 28 átlagánál, addig a lányoké mintegy 30%-kal rosszabb annál. A konzervatív kormány 2013-as radikális oktatáspolitikai váltásának/visszafordulásának vesztesei a korai iskolaelhagyás tekintetében a lányok.

Nincsenek statisztikai adataink a nők korai iskolaelhagyásának etnikai szerkezetéről, ugyanakkor a jelenség mögött egyik okként alighanem a roma lányok továbbtanulási törekvéseinek elmaradása állhat. Nem véletlen, hogy az ENSZ-nek a nőpolitikával kapcsolatos, Magyarországnak szóló 2013. évi ajánlásai (Concluding observations..., 2013) – amelyek több mint 40 pontban fogalmazzak meg javaslatokat a magyar állam számára – többek között azt is hangsúlyozzák, hogy szükség lenne releváns statisztikai adatok gyűjtésére a roma lányok oktatási rendszerbeli helyzetéről, amely megalapozott támogató programokat tehetnének lehetővé. Ajánlja továbbá, hogy meg kell szüntetni a roma lányok szegregációját az oktatási rendszerben, és a minőségi oktatáshoz egyenlő hozzáférést kell biztosítani számukra minden szinten (ld. erről: Polónyi és Kozma, 2020).

A konzervatív kormányzat eddigi időszaka alatt évi mintegy 100 ezer fő volt a korai iskolaelhagyók száma. Ez összesen 2010 óta 900 ezer fiatalot jelent. Azaz ez jövőre, a konzervatív kormány 10 éves regnálása alkalmából 1 millió képzetlen, „útszálon hagyott” embert jelent. Ha a korai iskolaelhagyók aránya az EU 28 átlagának megfelelően alakult volna, akkor ez 2013 óta mintegy 50–60 ezerrel kevesebb lehetett volna.

Ha leszűkítjük a vizsgálódást a 15–17 éves népességre, akkor a nem dolgozó, nem tanuló fiatalok arányánál még dominánsabb romlást látunk az elmúlt években (4. ábra). A nem tanuló, nem dolgozó 15–17 éves fiatalok aránya 2010-ig, az iskolakötelezettségi kor leszállításáig csökkent, majd radikálisan megugrott, s viszonylag magas szinten stagnálni látszik.



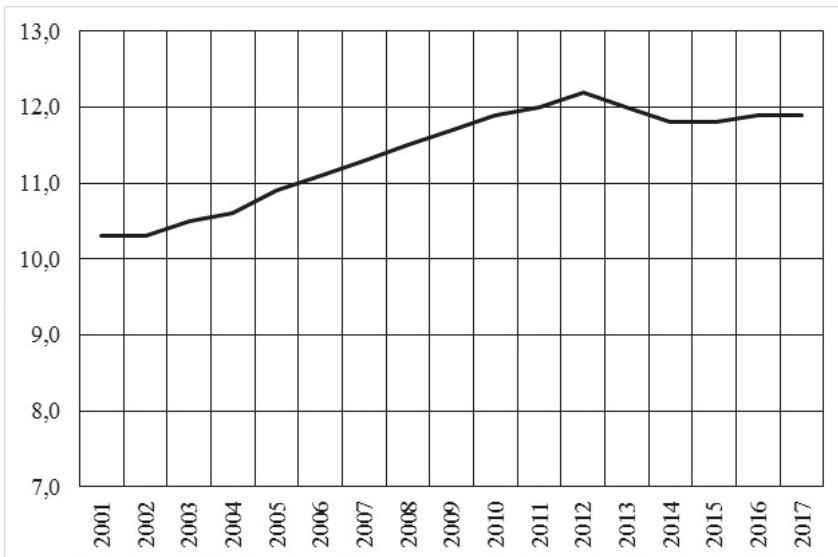
4. ábra. Nem dolgozó, nem tanuló 15–17 éves népesség aránya Magyarországon (%)
Forrás: Eurostat adatai alapján saját szerkesztés

A korai iskolaelhagyás – mint azt számos kutatás és statisztika bizonyítja – a munkaerőpiaci és ezzel együtt a társadalmi beilleszkedést hosszú távon kedvezőtlenül befolyásolja. De a korai iskolaelhagyás nem egyszerűen a munkaerőpiaci következmények miatt probléma. Csáková Mihály állapította meg: „minél magasabb presztízsű iskolatípusban tanul valaki, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy a demokráciát nem üres játéknak tekinti, hanem olyasminnek, ami személyesen is fontos a számára.” (Csáková, 2007, idézi: Hunyadi és mtsai, 2013. 55.). Nyilvánvaló, hogy ez fordítva is igaz.

Ugyanakkor a fentiekhez fontos hozzátenni, hogy a korai iskolaelhagyás és az iskola-kötelezettségi kor között nagyon alacsony korrelációt találunk – az OECD-országok halmazán és a 2018. évi adatokat figyelembe véve. A korai iskolaelhagyás hazai növekedésében ugyan szerepet játszik a tankötelezettségi kor leszállítása, azonban a meghatározó jelentőségű ok az, hogy az oktatáspolitikai nem törődik az iskolából kimaradók társadalmi, gazdasági beillesztésével.

Természetesen a fenti folyamatok – a felsőoktatás visszafogása és a korai iskolaelhagyás növekedése – rányomja a bélyegét a népesség iskolázottságának alakulására (5. ábra).

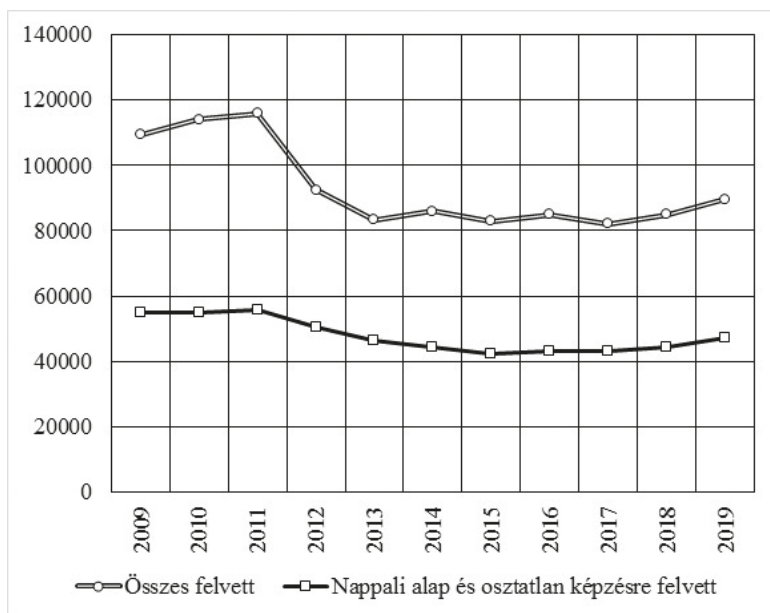
2012 után az addigi növekvő trend egyértelműen megtört, némi esést követően 2014 óta stagnál az egy főre jutó átlagosan elvégzett iskolaévek száma.



5. ábra. Az egy főre jutó átlagos iskolaévek száma Magyarországon

Forrás: <https://ourworldindata.org/global-education-adatai> alapján saját számítás és szerkesztés

Ezek a trendek a hazai humán erőforrás helyzetének romlásáról tanúskodnak. De tükrözik valamennyire a kormány oktatáspolitikájának változásait is. 2011-ben a kormányzat szakképzési koncepciója (Koncepció..., 2011) a gimnáziumi férőhelyek és az államilag finanszírozott főiskolai és egyetemi létszám csökkentését szorgalmazta. A 2015-ben és 2016-ban megjelent felsőoktatási stratégia (Fokozatváltás..., 2016) még mindig létszámcsökkentésről beszél, de annak okait alapvetően a demográfiai folyamatokban nevezi meg – ami messze nem indokolta a megvalósított létszámcsökkentést (ld. erről: Polónyi 2016b). A 21. század első évtizedének végén viszont – nagyon lassan ugyan, de – ismét emelkedni kezdett a felsőoktatásba felvett hallgatók száma (6. ábra).



6. ábra. Az adott évben felvett hallgatók számának alakulása
 Forrás: Felvi.hu adatai alapján saját számítás és szerkesztés

Ugyanakkor a felsőoktatásból az elmúlt tíz év alatt kiszorított fiatalok már nem vagy csak nagyon nehezen tudnak felsőfokú végzettséget szerezni, tehát ők elvesztették mobilitási lehetőségüket, és alacsonyabb iskolázottságuk veszteséget okoz a hazai emberi erőforrásokban.

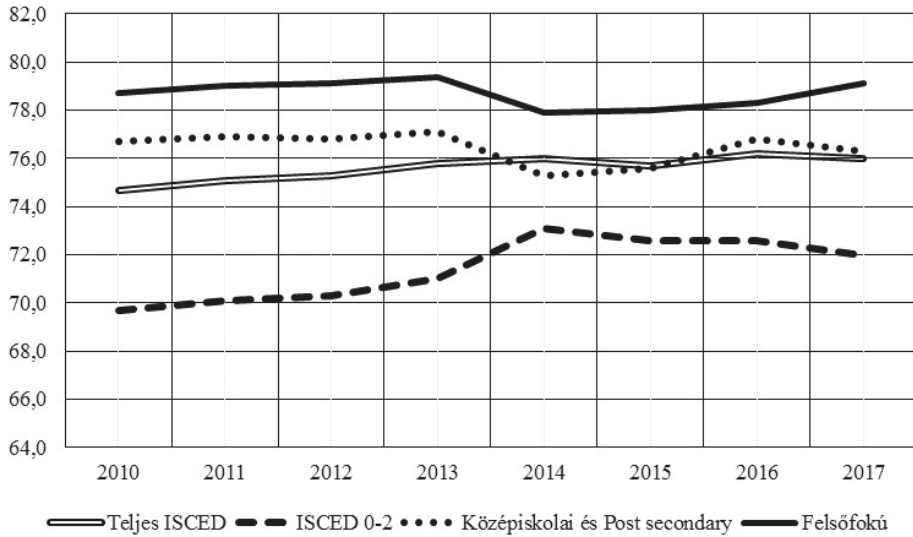
Születéskor várható élettartam

A humán erőforrások helyzetének nagyon fontos mutatói az életkilátások. A születéskor várható élettartam adataira tekintve első pillantásra viszonylag kedvező képpel találkozunk, hiszen mind a magyar nők, mind a magyar férfiak esetében lassú felzárkózásnak lehetünk tanúi (5. táblázat).

5. táblázat. A születéskor várható élettartam alakulása Magyarországon, valamint az EU- és az OECD-országátlag

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Magyarország – ffi | 70,50 | 71,20 | 71,60 | 72,20 | 72,30 | 72,30 | 72,60 | 72,60 |
| Magyarország – nő | 78,10 | 78,70 | 78,70 | 79,10 | 79,40 | 79,00 | 79,70 | 79,70 |
| OECD – ffi | 76,53 | 76,78 | 76,94 | 77,13 | 77,40 | 77,32 | 77,47 | 77,53 |
| OECD – nő | 82,16 | 82,37 | 82,44 | 82,57 | 82,80 | 82,66 | 82,81 | 82,85 |
| EU – ffi | 76,90 | 77,40 | 77,50 | 77,83 | 78,23 | 78,01 | 78,35 | 78,37 |
| EU – nő | 82,71 | 83,24 | 83,15 | 83,39 | 83,75 | 83,38 | 83,74 | 83,76 |

Forrás: Világbank adatai alapján saját számítás



7. ábra. Születéskor várható élettartam iskolázottság szerint Magyarországon

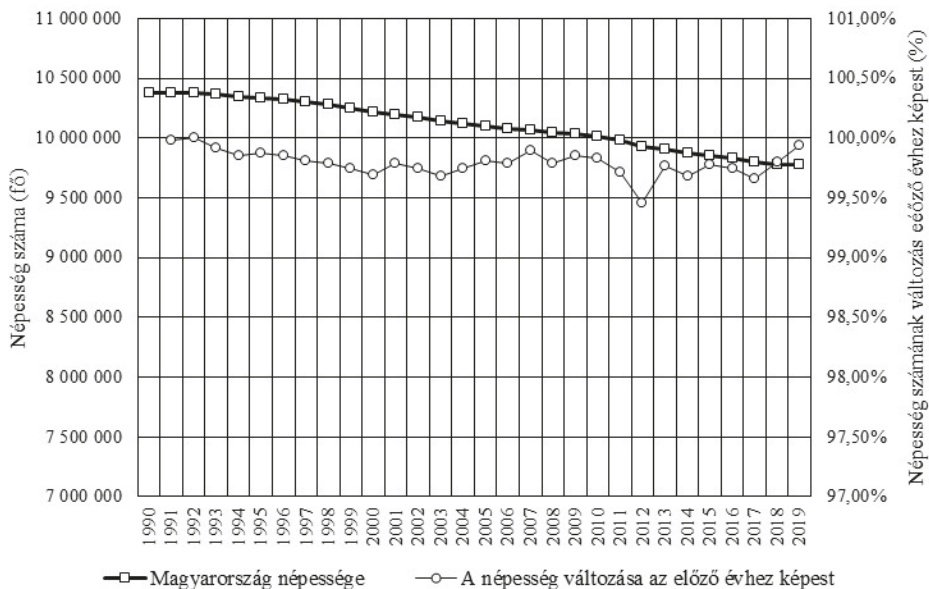
Forrás: EUROSTAT (Life expectancy by age, sex and educational attainment level) alapján saját számítás

Ugyanakkor, ha iskolázottság szerint vizsgáljuk meg a mutató alakulását (7. ábra), akkor korántsem annyira megnyugtató a helyzet. Azt látjuk, hogy miközben a népesség születéskor várható élettartama lassan és egyenletesen növekedett 2010 és 2017 között, azoközben a felsőfokú végzettséggel rendelkezők esetében ez némi ingadozással stagnált, az alacsony iskolázottságúak esetében viszont 2014-ig javult, majd azt követően romlott. Szembetűnő, hogy a magas és alacsony iskolázottságúak életkilátásai közötti olló 2014-ig csökkent, majd ezt követően ismét nyílik.

A jelenség mélyebb elemzése meghaladja jelen írás kereteit, de azt a következtetést lehetővé teszi, hogy az alacsony iskolázottságúak számának növelését eredményező oktatáspolitikai intézkedésekre is súlyosak.

Születések, halálozások, népesség

A magyar népesség 1980-ban elért 10,708 milliós csúcslétszáma óta folyamatosan csökken. Az elmúlt 30 évben egyetlen olyan év volt, amikor a népesség az előző évihez képest (nagyon kicsit) növekedett (1992-ben az előző évihez képest mintegy ötszáz fővel). Ez a tendencia az elmúlt tíz évben sem változott, sőt 2012-ben volt az elmúlt harminc év legnagyobb csökkenése (8. ábra).



8. ábra. A magyar népesség számának alakulása

Forrás: Az EUROSTAT adatai alapján saját számítás és szerkesztés

A tendencia megváltozásában a természetes szaporodás aligha hoz változást, hiszen az elmúlt években a halálozások és az élveszületések számának különbsége évi 40 ezer körül látszik stagnálni (6. táblázat).

6. táblázat. Az élveszületések, a halálozás és a természetes szaporodás alakulása Magyarországon

| | Élveszületések száma | Halálozások száma | Természetes szaporodás |
|------|----------------------|-------------------|------------------------|
| 2005 | 97 496 | 135 732 | -38 236 |
| 2006 | 99 871 | 131 603 | -31 732 |
| 2007 | 97 613 | 132 938 | -35 325 |
| 2008 | 99 149 | 130 027 | -30 878 |
| 2009 | 96 442 | 130 414 | -33 972 |
| 2010 | 90 335 | 130 456 | -40 121 |
| 2011 | 88 049 | 128 795 | -40 746 |
| 2012 | 90 269 | 129 440 | -39 171 |
| 2013 | 88 689 | 126 778 | -38 089 |
| 2014 | 91 510 | 126 308 | -34 798 |
| 2015 | 91 690 | 131 697 | -40 007 |
| 2016 | 93 063 | 127 053 | -33 990 |
| 2017 | 91 577 | 131 674 | -40 097 |
| 2018 | 89 807 | 131 045 | -41 238 |
| 2019 | 88 350 | 130 050 | -41 700 |

Forrás: KSH

A természetes szaporodástól hosszabb távon sem várhatunk radikális változást, hiszen a szülőképes nők (15–49 éves nők) száma folyamatosan csökken – 2025-ben a mainak (2019-esnek) 88%-a lesz, 2030-ban pedig már csak 79%-a. Mindez azt jelenti, hogy a teljes termékenységnek¹⁰ minimálisan ezt kiegyenlítő arányban kellene növekedni ahhoz, hogy a mai ütemben csökkenő demográfiai helyzetet reprodukálja. A KSH adatai szerint a teljes termékenység 2010-ben 1,25 volt, 2018-ban 1,49 (2016 óta azonos). A teljes termékenységi mutató 2,1-es értéke biztosítaná azt, hogy a népesség azonos szinten reprodukálódik (ld. erről pl. Kamarás, 2000). Aligha kell kommentálni a kilátásokat, valószínűleg a természetes szaporodás mai helyzetének fenntartása sem valószínűsíthető.

A kormányzat népegypolitikai erőfeszítései – és erőteljes propagandája – ellenére nem sikerült előrelépést elérni a népesség természetes szaporodását illetően. A változás egyedül a migrációs folyamatoktól várható, részint a kivándorlás megállításától, részint – bármennyire ellenzi, sőt uszít ellene a kormány – a bevándorlók befogadásától.

Human Development Index

Végeredményben a bemutatott tendenciákat legjobban a Human Development Index alakulásával lehet összefoglalni.

Az emberi erőforrás fejlettséget mérő mutatót, a Human Development Indexet (HDI), az ENSZ 1990 óta számolja. A mutatót 1990-ben dolgozta ki Mahbub ul Haq¹¹. Az „emberi fejlődés index” (Human Development Index, HDI) megalkotásakor „az volt a cél, hogy az addig széles körben használatos GDP helyett egy átfogóbb, a társadalmi jelenségek több oldalát megjelenítő mutató kerüljön kidolgozásra” (Husz, 2002. 24.). Célja az volt, hogy a GDP által nem mért fontos értékek alapján rangsorolhatóvá tegye az egyes gazdaságokat (Heltai, 1998). „Az emberi fejlődés-koncepció a gazdaság teljesítménye mellett még két tényezőt: a hosszú és egészséges életet és a tanultságot tekinti olyan alapvető dimenzióknak, amely mentén való pozitív elmozdulás növeli az emberek választási lehetőségeinek halmazát.” (Husz, 2002. 25.) A mutatót tehát e három tényező alapján számítják, amelyeket azonos súllyal vesznek figyelembe. A HDI fejlődése során a három tényező mérési és számbavételi módszere sokat változott (erről ld. Husz, 2002).

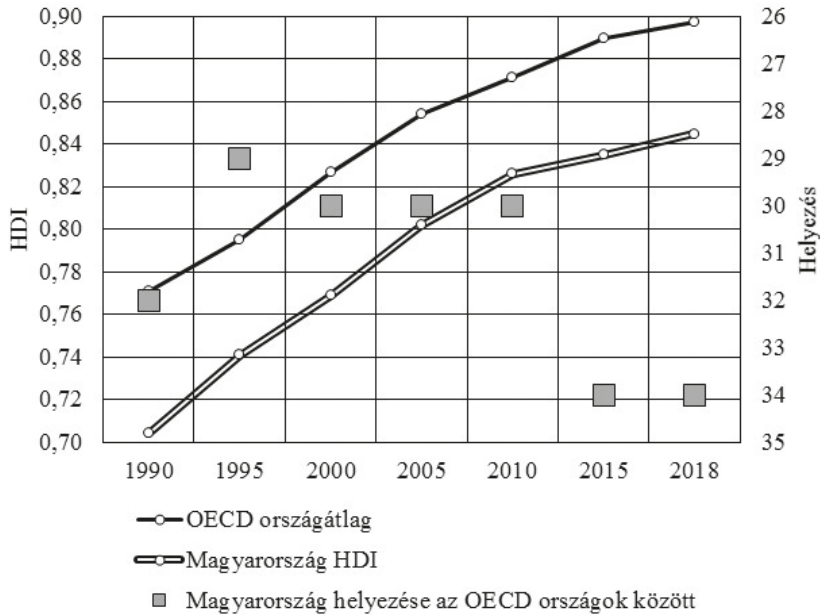
„Az értékét tekintve 0 és 1 között mozgó index három mutató egyszerű átlagolásával áll elő: a »hosszú és egészséges élet« célkitűzés a születéskor várható élettartamban kerül számszerűsítésre, az »iskolázottságot« olyan arányok képviselik, mint az írástudó felnőtt lakosság, valamint a különböző szintű iskolatípusokba történő beiskolázottak részesedése a népességből, végül az »életszínvonalat« a vásárlóerő-paritáson számított egy főre jutó bruttó hazai termék reprezentálja” (KSH, 2008).

A magyar Human Development Index alakulását vizsgálva megállapítható, hogy annak növekedése 2010-ben egyértelműen megtört, és az is egyértelmű, hogy az OECD-országok között az utolsók közé csúszunk vissza 2018-ra. (9. ábra) Ma már csak Mexikó és Törökország áll mögöttünk ezen országcsoport tagjai közül. A mintegy 190 adatközlő

¹⁰ A teljes termékenységi arányszám, ami azt fejezi ki, hogy az adott év kor szerinti születési gyakorisága mellett egy nő élete folyamán hány gyermeknek adna életet. A teljes termékenységi arányszám a korszpecifikus termékenységi arányszámok összege a 15 éves kortól 49-ig. Definíciót ld.: KSH Módszertani dokumentáció/ Fogalmak http://www.ksh.hu/apps/meta.objektum?p_lang=HU&p_ot_id=200&p_obj_id=609 (Utolsó letöltés: 2015. 06. 15.)

¹¹ Mahbub ul Haq (1934–1998) pakisztáni közgazdász, aki 1970–1982 között a Világbankban dolgozott (Director of Policy Planning), majd 1982–1988 között Pakisztán pénzügyminisztere volt. Ezt követően 1989-ben nevezték ki az UNDP (United Nations Development Program) különleges tanácsadójának. Ő vezette azt a nemzetközi tudóscsoportot, amelyik elkészítette az első Human Development Reportot. A jelentés 1990 óta évente elkészül. Haq 1996-ban megalapította a Development Centert a pakisztáni Iszlámábádban (forrás: http://en.wikipedia.org/wiki/Mahbub_ul_Haq).

ország között 2010-ben – a konzervatív kormány hatalomra kerülésekor – a 38. helyen álltunk, 2018-ban pedig a 44-en.



9. ábra. A magyar és az OECD Human Development Index alakulása, valamint Magyarország helyezése az OECD-országok között (szürke négyzetek és jobboldali skála)
 Forrás: <http://hdr.undp.org/en/data#> alapján saját számítás és szerkesztés

Konklúzió

A bemutatott adatok nem kívánnak különösebb összefoglalást. Egyértelműen látszik a hazai emberi erőforrások egyre jelentősebb lemaradása a fejlett világtól. A folyamatokat érintő kormányzati szakpolitikák részletes elemzése meghaladja ennek az írásnak a vállalását. Annyit lehet egyértelműen leszögezni, hogy e kormányzati szakpolitikák részint meghatározóan a rövid távú gazdasági érdekeknek lettek alárendelve, részint egy szűkebb társadalmi réteget – a felső középosztályt – szolgálják.

Fontos lenne a kormányzati szakpolitikák alakítóinak egy alapvető megközelítést megfontolniuk: „Ahogy az egészségügy alapvető célja nem az, hogy más szakterületeket egészséges munkavállalókkal lásson el, az oktatásé sem feltétlenül az, hogy felkészítse a diákokat arra, hogy a gazdaság más szektoraiban munkát kapjanak. *Az egészségnek és az oktatásnak valamennyi emberi társadalomban önmagáért való értéke van: a civilizáció alapvető célja, hogy képesek legyünk az életünket jó egészségben leélni, ahogy az is, hogy tudást és műveltséget szerezzünk.*” (Piketty, 2015. 327., kiemelés: P. I.)

De egy másik gondolatot is érdemes idézni, ami alapvetően rávilágít a humán erőforrások jövőjére. George Friedman írja ismert könyvében, hogy a huszonegyedik század egyik legfontosabb jelensége, hogy vége szakad a népességrobbanásnak. 2050-ig a fejlett ipari országokban drámai lesz a lakosságsökkenés. 2100-ra pedig még a legelmaradottabb országokban is stagnálni fog a lakosság. A huszonegyedik században megszűnik annak igazsága, hogy a nagyobb népesség több munkás, több fogyasztó, több katoná. A világot jelentős technológiafüggés fogja jellemezni. A zsugorodó világnépesség következménye

az lesz, hogy a század első felében nagy munkaerőhiány alakul ki a fejlett ipari országokban. Ma a fejlett országokban nagy problémát okoz a bevándorlók kizárása. Később, a huszonegyedik század első felében az lesz a probléma, hogy meggyőzzük a bevándorlókat, hogy jöjjenek. Nemsokára országok mennek el majd odáig, hogy fizetni fognak az embereknek, hogy költözzenek oda (Friedman, 2009. 9.).

És tegyük hozzá, egyre fontosabb lesz az emberi erőforrás minősége.

Irodalom

- Bajomi Iván, Bozóki András, Csáki Judit, Enyedi Zsolt, Fábíán István, Gábor György, Gács Anna, Galicza Péter, Gyáni Gábor, Haris Andrea, Heller Mária, Jászay Tamás, Kenesei István, Klanczay Gábor, Krusovszky Dénes, Kubinyi Kata, Kulcsár Valéria, Lövei Pál, Máté András, Mélyi József, Nagy Gergely, Pásztor Erzsébet, Polyák Gábor, Radó Péter, Rényi Ágnes, Rényi András, Sírátó Ildikó, Tőkei Éva, Váradai András & Vásárhelyi Mária (2020). *Háttal Európának. A kultúra, az oktatás, a tudomány és a média leépítése Magyarországon 2010–2019*. Oktatói Hálózat, Budapest.
- Concluding observations on the combined seventh and eighth periodic reports of Hungary adopted by the Committee at its fifty fourth session* (11 February –1 March 2013). United Nations – CEDAW. <https://www2.ohchr.org/english/bodies/cedaw/docs/co/CEDAW.C.HUN.CO.7-8.pdf> Utolsó letöltés: 2019. 10. 10.
- Csáki Mihály (2007). *Tizenévesek demokráciaképe*. Politológus Vándorgyűlés, Pécs, 2007. június 22. Konferencia előadás-kivonat.
- Fazekas Károly, Csillag Márton, Hermann Zoltán és Scharle Ágota (2019, szerk.). *Munkaerő-piaci tükrök 2018*. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Kutatóintézet.
- Fényes Hajnalka (2011). A felsőoktatásban tanuló férfiak és nők tényleges mobilitása, státuszinkonzisztencia a nők oktatásbeli és munkaerő-piaci helyzete között. *Felsőoktatási Műhely*, 3. 79–95.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Cselekvési Terv 2016–2020*. (2016) Emberi Erőforrások Minisztériuma.
- Friedman, G. (2009). *The Next 100 Years. A Forecast for The 21st Century*. New York: Doubleday.
- Gregor Anikó & Kováts Eszter (2018). *Nőiügyek 2018. Társadalmi problémák és megoldási stratégiák. A kutatási eredmények összefoglalója*. Budapest: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Varga Júlia (2019, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Kutatóintézet.
- Hunyadi Bulcsú, Juhász Attila, Krekó Péter, Molnár Csaba & Sztás Katalin (2013). *Lelkes fogyasztók, el nem kötelezett demokraták. Tanulmány a fiatalok demokráciához fűződő viszonyáról*. Budapest: Political Capital.
- Husz Ildikó (2002). Az emberi fejlődés indexe. In Lengyel György (szerk.), *Indikátorok és elemzések. Műhelytanulmányok a társadalmi jelzőszámok témaköréből*. Budapest: BKÁE. <http://www.lib.uni-corvinus.hu/pdf/indikatorok.pdf> Utolsó letöltés: 2011. 07. 15.
- Kamarás Ferenc (2000). *Termékenység, népesség-reprodukción*. TÁRKI. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a672.pdf> Utolsó letöltés: 2015. 09. 05.
- Konceptió a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására. A Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárságának Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya*, 2011. https://www.nive.hu/Downloads/Hirek/DL.php?f=szakkepzesi_konceptio.pdf Utolsó letöltés: 2015. 02. 02.
- KSH (2008). A humán fejlettségi mutató. *Statistikai Tükör*, 85.
- Piketty, Th. (2015). *A tőke a 21. században*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Polónyi, I. & Kozma, T. (2020). *Gender and Higher Education: The Hungarian Case*. Kézirat.
- Polónyi István (2012). *Formálódó szép új világ a felsőoktatásban*. https://hazaeshaladas.blog.hu/2012/02/05/formalodo_szep_uj_vilag_a_felsooktatásban Utolsó letöltés: 2020. 01. 30.
- Polónyi István (2016a). *Emberi erőforrásaink 21. százada*. Gondolat. Budapest.
- Polónyi István (2016b). Felsőoktatás a koncepciók keresztútján. *Köz-gazdaság*, 2, 209–222.
- Polónyi István (2019). Versenyben a felzárkózásért. *Educatio*, 1, 3–20. DOI: [10.1556/2063.28.2019.1.1](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.1)

Absztrakt

A tanulmány a hazai humánerőforrás-helyzet alakulását igyekszik elemezni, nem függetlenül a kormányzati szakpolitikákban tíz éve bekövetkezett változásoktól. Megvizsgálja a belépési ráták alakulását a közép- és felsőoktatásban, a felsőoktatás részvételi rátáját, a felsőoktatás képzési szerkezetét, a korai iskolaelhagyók arányának és számának alakulását. Ezt követően, túllépve az oktatáson, néhány demográfiai kérdést vesz górcső alá. Elemzi a születéskor várható élettartam és az iskolázottság összefüggését, valamint a népesség számának alakulását, és befejezésül a human development index változását az elmúlt tíz évben. A bemutatott tendenciák – amelyeket számos ábra és diagram szemléltet – nem kedvezőek. Egyértelműen látszik a hazai emberi erőforrások egyre jelentősebb lemaradása a fejlett világtól. A folyamatokat érintő kormányzati szakpolitikák részletes elemzése ugyan meghaladja az írás vállalását, annyit azonban a befejezés leszögez, hogy e kormányzati szakpolitikák részint meghatározóan a rövid távú gazdasági érdekeknek lettek alárendelve, részint egy szűkebb társadalmi réteget – a felső középosztályt – szolgálják.

Fodor Szilvia – Molnár Adrienn

Debreceni Egyetem

Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók

A pozitív pszichológiai irányzat az elmúlt két évtizedben egyre ismertebbé és népszerűbbé vált. Annak ellenére, hogy tulajdonképpen csak a 2000-es években indult útjára (Seligman és Csíkszentmihályi, 2000), a magyar tudományos életben pedig ez után néhány évvel jelent meg erőteljesebben (Oláh, 2012), ma már számos kutatás és gyakorlat elméleti kereteként alkalmazzák.

Ez az oktatás terén is igaz, mert alapelvei, például a belső motiváció, az önindította tevékenység és a kíváncsiság központi szerepe, valamint a tudás pozitív értékének hangsúlyozása (Pléh, 2012) jól illeszkednek az oktatásban megjelenő 21. századi kihívásokra, például a készségek, a karaktererősségek, vagy a fejlődésorientált gondolkodásmód fejlesztésének szükségességére, és a kognitív, érzelmi, morális és szociális képesség fejlesztését egyaránt hangsúlyozó elképzelésekre (Waters, 2011). Azonban épp az irányzat népszerűsége és a hétköznapokban történő sokoldalú hasznosíthatósága folytán gyakran csak kissé elnagyoltan és leegyszerűsítve kerülnek a pozitív pszichológiai fogalmak és folyamatok a hétköznapi gyakorlatba, és a tudományos háttérrel nélkülözve, vagy csak a korábbi jó gyakorlatokra hivatkozva történnek ilyen irányú beavatkozások. Az iskolai élet területén a pozitív pszichológiai intervenciók alkalmazása még gyerekcipőben jár, ezek többnyire izoláltan jelennek meg egy-egy tanórán, és az ilyen irányultságú kutatások száma sem túl magas. Írásunk célja az, hogy a pozitív pszichológia egyik központi fogalmát, a karaktererősségeket átfogóan bemutassuk, illetve olyan, ezzel kapcsolatos iskolai intervenciókat ismertessünk, melyeknek hatékonysága kutatásokkal igazolt, tudományosan bizonyított. Ezáltal az olvasó számára a karaktererősségek fogalma, azaz a pozitív pszichológia egyik központi koncepciója letisztultabbá válhat, illetve olyan gyakorlati tudással gazdagodhat, melyet az iskolákban megbízhatóan tud alkalmazni az erősségek fejlesztése során.

Pozitív pszichológia az iskolában

A pozitív pszichológia a pozitív szubjektív tapasztalatok, személyiségvonások és intézmények tanulmányozásával az életminőség javítását és a patológiák kialakulásának megelőzését célozza (Seligman és Csíkszentmihályi, 2000). Célja egy átfogó szemléletmód kialakítása, mivel „a pszichológia legalább olyan mértékben az erő és az emberi kiválóság tudománya, mint a gyógyítás” (Oláh, 2004. 40.). A pozitív pszichológia a 21. század jelentős kihívásának tartja, hogy egyéni és társadalmi szinten is segítsen felismerni a szubjektív jólléthez vezető utat, így a pszichológia patológia-központú nézőpontját igyekszik kitéríteni olyan fogalmak mentén, mint boldogság, pszichológiai jóllét, elégedettség, remény, optimizmus, flow-élmény, kreativitás, bátorság, kitartás, jövőorientáció, spiritualitás, bölcsesség, felelősségvállalás, altruizmus, tolerancia. „A pozitív pszichológia tükrében az ember a saját sorsáért tenni tudó személy, aki képes a benne rejlő lehetőségek kibontakoztatására, a folyamatos növekedésre, fejlődésre” (Oláh, 2012. 6.), ez a gondolatmenet pedig különösen meghatározó lehet az iskolai életben, a tanulás során. A pozitív pszichológia tehát a pozitív élmények, tapasztalatok, érzelmek hatásainak vizsgálata mellett lehetőséget nyújt arra is, hogy a bennünk rejlő erősségekre koncentrálna megelőzzük a problémákat, ezáltal olyan preventív beavatkozást jelent, amely segít az egészséges működésmód és a további fejlődés fenntartásában (Oláh, 2012).

Miért érdemes ezt a nézőpontot az iskolában alkalmazni? Egyrészt az iskoláskorú gyerekek rengeteg időt, az ébren töltött idejük jelentős részét az iskolában töltik, a társakkal, tanárokkal való kapcsolat és a tanulási folyamat pedig meghatározó jelentőségű, életre szóló élményt jelent számukra. A személyes és közösségi jóllét növeléséhez kapcsolódó célokat a tanárok és a szülők is igen fontosnak tartják, ugyanakkor nem sok konkrét eszközt kapnak ehhez. Emellett pedig a magyar mentálhigiénés adatokat ismerve, miszerint Európában nálunk a legmagasabb a depressziós tüneteket mutató személyek lakosságbeli aránya (A 2014-ben végrehajtott..., 2018), lényegesnek tűnik a patológiák megelőzésére irányuló intervenciók alkalmazása már az iskolában.

Az iskolai jóllét ilyen irányú, preventív és egészségmegőrző megközelítése mellett (Hamvai és Pikó, 2008) fontos említést tenni arról, hogy az iskola mint oktatási intézmény elsődleges feladata a hatékony és jól működő tanulási folyamatok és a jó teljesítmény eléréséhez szükséges pedagógiai feltételek biztosítása. Ezért a pozitív pszichológia iskolai alkalmazási lehetőségeinek a mentálhigiénés védőfaktorok mellett mindenképp ki kell terjednie azokra a kérdéskörökre is, amelyek a tanulási motiváció, a tanulóhoz

Miért érdemes ezt a nézőpontot az iskolában alkalmazni? Egyrészt az iskoláskorú gyerekek rengeteg időt, az ébren töltött idejük jelentős részét az iskolában töltik, a társakkal, tanárokkal való kapcsolat és a tanulási folyamat pedig meghatározó jelentőségű, életre szóló élményt jelent számukra. A személyes és közösségi jóllét növeléséhez kapcsolódó célokat a tanárok és a szülők is igen fontosnak tartják, ugyanakkor nem sok konkrét eszközt kapnak ehhez. Emellett pedig a magyar mentálhigiénés adatokat ismerve, miszerint Európában nálunk a legmagasabb a depressziós tüneteket mutató személyek lakosságbeli aránya (A 2014-ben végrehajtott..., 2018), lényegesnek tűnik a patológiák megelőzésére irányuló intervenciók alkalmazása már az iskolában.

kapcsolódó flow-élmények megteremtéséhez, a kreativitás vagy a képességek kibontakozásához kapcsolódnak (Fodor és Korényi, 2019).

A karaktererősségek fogalma és jellemzői

Seligman 1998-ban, az Amerikai Pszichológiai Társaság (American Psychological Association, APA) elnökévé választásakor megfogalmazott irányadó beszédében lefektette, hogy a pozitív pszichológia három fő témaköre a pozitív érzelmek, az egyéni vonások és erősségek, valamint a pozitív intézmények tanulmányozása. Ezen belül külön kiemelte az emberi erősségek tudományának létrehozását, amellyel már ekkor, az irányzat születésekor rámutat az erősségek központi jellegére (Seligman, 1999). A karaktererősségekről való gondolkodás és az ehhez kapcsolódó alapfogalmak definiálása tehát a pozitív pszichológia egyik első vívmánya volt.

A rendszerezés folyamata

Az erősségek és erények rendszerének kialakítása Peterson és Seligman (2004) nevéhez fűződik, de a mű írásában, az egyes erősségek részletes bemutatásában további 40 szerző munkája jelenik meg. A több mint 800 oldalas *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification* című mű elkészítésére az inspirálta a szerzőket, hogy legyen egy olyan, tudományos alapokon nyugvó összefoglaló mű, amely a mentális zavarok osztályozásához (DSM gyűjtemények) hasonlóan szisztematikus áttekintést ad azokról az egyéni jellemzőkről, amelyek a mentális betegségek megelőzését, az egészség megőrzését, illetve a jóllét elérését segítik elő ('*a manual of the sanities*'). Emellett egy olyan fogalomkészletet nyújt, amely megteremti a közös 'nyelv' alapjait a pozitív pszichológiai kutatásokban és gyakorlatokban. A rendszerezés lehetővé teszi, hogy operacionalizálni és mérni tudjuk az erősségeket és az erősségalapú intervenciókat, lehetőséget ad a tanároknak és szülőknek, hogy definiálják a kibontakozó és fejleszteni kívánt területeket, és hogy megértsék a gyerekek erősségeinek az egyedi mintázatát (Lottman és mtsai, 2017). Mindezek mellett az erősségek megismerése azért ennyire fontos, mert az erősségekhez illeszkedő, azokkal kongruens tevékenységek a pszichológiai jóllét felé vezető út meghatározó építőkövei.

Az erősségek rendszerének kialakítása során az első lépés az volt, hogy a munkatársak egyrészt a saját elképzeléseik, ismereteik és olvasmányaik alapján összegyűjtöttek számos erősséget, valamint átnézték különböző, erősségekkel kapcsolatos szakmai kategóriarendszert (a Gallup rendszere, lovagi erények, Benjamin Franklin, William Bennett, Sir John Templeton elképzelései), jelentősebb csapatok, csoportok kritériumrendszereit (cserkészek, oktatási programcélok rendszere), illetve a mindennapokban hozzáférhető, általánosan értékelt pozitív tulajdonságokat és „hősök” jellemzőit (filmek, jókívánságok, üdvözlőlapok). Ezután az egyes tulajdonságok nagyobb kategóriákba rendezése céljából megfogalmazták azokat a kritériumokat, melyek alapján 'erősségnek' lehet egy pozitív jellemzőt nevezni. Ilyen kritériumok például, hogy az erősségek hozzájárulnak a saját és mások jobb életminőségéhez, az erősségeknek lehetnek pozitív következményeik, de önmagukban is értékesek és fontosak, az emberi megnyilvánulások több területén (gondolkodás, érzelmek, viselkedés) is jelentkezniük kell, ezáltal mérhetőek, vonásjellegűek abban az értelemben, hogy van egy stabilitás és egy általánosítható egyéni működésmód a különböző élethelyzetekben, illetve vannak olyanok, akiknél már nagyon korán megfigyelhető egy-egy erősség, míg vannak, akiknél szinte teljesen hiányzik valamelyik. Ezeknek a kritériumoknak a mentén összerendezték a jellemzőket, melynek eredményeként megszületett a 24 karaktererősségből és hat fő erényből álló VIA (Values in Action) elnevezésű erősségrendszer (Peterson és Seligman, 2004).

Az erősségek szintjei

A VIA rendszer három szinten jeleníti meg az erősségeket. A legfelső szinten található a hat átfogó erény (*virtues*), a Bölcsesség és tudás, a Bátorság, az Emberiesség, az Igazságosság, a Mértékletesség és a Transzcendencia. Ezek lényegében minden kultúrában és minden történelmi korban hasonlóan jelennek meg, valószínűleg biológiai alapokon nyugszanak, és a környezethez való alkalmazkodást és a túlélést segítik. A szerzők úgy vélik, hogy mind a hat fő erénynek jelen kell lennie minimum átlagos szinten egy személyben ahhoz, hogy jó karakterűnek nevezhessük. Ezek az erények igen absztrakt jellegűek, kevésbé megfoghatóak, ezért a kutatásokhoz, a mérésekhez leginkább a hierarchiában eggyel ez alatti szinten jelenlévő erősségeket használhatjuk. A hat erényt összesen 24 karaktererősség (*character strengths*) alkotja, melyek lényegében az erények különböző megjelenési formái (1. melléklet). Ezek is általánosan magasra értékelt tulajdonságok a különböző kultúrákban, ugyanakkor nem valószínű, hogy ezek mindegyike meg tud jelenni egy emberben. Feltehetően minden erényhez kapcsolódva 1-2 fő erősség tud dominánsan jelen lenni. Az erényekhez képest az erősségek szintje már kevésbé absztrakt, jól körülírható és operacionalizálható tulajdonságokat jelenít meg, ezért a mérések során általában ezt vizsgáljuk. Végül a legszűkebb kategóriát a szituációs témák (*situational themes*) jelentik, melyek azokra a szokásokra és viselkedéses helyzetekre utalnak, melyekben a különböző erősségek megnyilvánulhatnak. Például a munkahelyen a munkatársak felé mutatott empátiás viselkedés a 'kedvesség' karaktererősség egyik megnyilvánulása, a kedvesség pedig – a szeretet és a szociális intelligencia mellett – az Emberiesség erényének az alkotóeleme. A szituációk szintje már nagyon térhez és időhöz kötött, így – az erősségektől és az erényektől eltérően – már igen jelentős kulturális és csoportkülönbségek lehetnek ezen a területen, ezért a mérések során az összehasonlíthatóság és az univerzalitás érdekében nem gyakori ennek a szintnek a vizsgálata (Peterson, Seligman, 2004).

A karaktererősségek tehát vonásjellegű egyéni jellemzők (*trait-like personal attributes*), melyek megjelenésében és alkalmazásában van egy jellegzetes és általános egyéni mintázat, ugyanakkor a gyakorlás és rendszeres használat által ezek fejleszthetőek, a fejlesztésükön keresztül pedig növelhető a jóllét (Gander és mtsai, 2013).

Az erősségek és a jóllét összefüggései

A különböző erősségek a jóllét és a teljesítmény más-más vonatkozásaival vannak összefüggésben. Mivel az erősségek vizsgálata a pozitív pszichológia egyik első kutatási területe, ezzel kapcsolatban számos vizsgálatot ismerünk. Wood és munkatársai (2008) például kimutatták, hogy a Hála magasabb társas támasszal és kevesebb depressziós tünettől jár együtt, Kashdan és munkatársai (2006) pedig a Hála, a Megbocsátás és az Optimizmus, valamint az alacsonyabb szociális szorongás összefüggéseit tárták fel veterán katonáknál. Peterson, Park és Seligman (2006) a Bátorság, a Kedvesség és a Humor jelentőségére mutatott rá a betegségekből való felgyógyulásban, míg Vela és munkatársai (2016) kutatásában a Hála, a Remény és a Kitartás erősségei határozták meg legerősebben az étellel való elégedettséget.

Az iskolai teljesítmény vonatkozásában született kutatások a különböző erősségek és az iskolai eredmények összefüggéseire irányulnak. Park és Peterson (2009) szerint a Kitartás, a Szeretet, a Hála és a Remény karaktererősségek határozzák meg a leginkább a tanulmányi teljesítményt a középiskolában és a felsőoktatásban, Lounsbury és munkatársai (2009) vizsgálatában pedig a Kitartás, az Önszabályozás, a Körültekintés, az Ítéloképesség és a Tanulás szeretete volt a teljesítmény meghatározó faktora.

Az újabb vizsgálatok már komplexebb összefüggéseket vizsgálnak, például a jelentéstartalomra irányuló és az erősségfókuszú intervenciók összetett hatását (Pang és Ruch, 2019), vagy a különböző erősségek megváltoztatható vagy stabil jellegét nyomonkövetéses vizsgálatokon keresztül (Gander és mtsai, 2019). Ezek a kutatások igen különbözőek, de mindegyik rámutat az erősségek jelentősebb vagy kevésbé jelentős, de mindenképp meghatározó jellegére az egyéni jóllét és teljesítmény szempontjából.

A pozitív pszichológiai intervenciók

A pozitív pszichológiai intervenciók általános célja a pozitív érzések, viselkedések és kogníciók elősegítése és a jóllét növelése (Sin és Lyubomirsky, 2009). Az intervenció célja akkor lehet „pozitív”, ha javítani akarja az életminőséget, nem pedig orvosolni problémákat, éppen ezért a pozitív pszichológiai beavatkozásokban részt vevő egyének alapvetően az egészséges populációból kerülnek ki. A pozitív pszichológiai intervenciók a hétköznapi életet kívánják gazdagítani, ezáltal pedig segíthetik a negatív eseményekkel és érzésekkel való megküzdést is. Ezek az általános jellemzők még nem feltétlenül elegendőek ahhoz, hogy a pozitív pszichológiai intervenciókat elkülönítsük a jó, vagy jónak tűnő gyakorlati beavatkozásoktól, ezért Parks és Biswas-Diener (2013) meghatározták, hogy pontosan milyen további kritériumok alapján nevezhetünk egy beavatkozást pozitív pszichológiai intervenciónak. Ezek a kritériumok a következők:

- kutatási adatok támasztják alá a megbízhatóságát,
- a pozitív pszichológia egy vagy több konstruktumának fejlesztését célozzák,
- tudományosan bizonyított és empirikusan támogatott,
- hosszútávú hatásai vannak.

Ki kell tehát emelnünk, hogy csak a tudományosan igazolt és bizonyított beavatkozásokat tekinthetjük pozitív pszichológiai intervenciónak. Lehet, hogy vannak jól működő és hasznos gyakorlatok, de ezek csak a hatékonyságuk tudományos igazolása után nevezhetők pszichológiai beavatkozásnak.

Az intervenciók tartalma

A pozitív pszichológiai intervenciók hét fő kategóriába sorolhatók a tartalmuk alapján, vagyis aszerint, hogy pontosan mire irányulnak (Parks és Layous, 2016). Ezek a (1) savoring ('ízlelgetés', pozitív élményállapotok előidézése, fenntartása, növelése), (2) hála, (3) kedvesség, (4) empátia, (5) optimizmus, (6) erősségek és (7) a jelentéstartalom növelése. Jelen cikkben az erősségekre irányuló intervenciókra koncentrálunk, melyek az erősségek felismerését, használatát vagy fejlesztését célozzák. Seligman és munkatársai (2005) az 'azonosítsd és használd' alapelv jegyében az egyik első, erre irányuló vizsgálatukban a résztvevőket az erősségeik felismerésére és használatára kérték, ami csökkenő depressziós tünetekhez és magasabb jólléthez vezetett. Úgy gondolták, hogy az erősségek felismerése és tudatosabb használata lehet a kulcs az ilyen típusú beavatkozásokban. Néhány későbbi kutatás azonban rámutatott, hogy az erősségek azonosításán alapuló intervenciók könnyen vezethetnek oda, hogy az erősségeket stabilnak és megváltoztathatatlanak tartjuk (Biswas-Diener, Kashdan és Minhas, 2011), ezért inkább az erősségek fejlesztését és azok megváltoztathatóságának hangsúlyozását tartják az intervenciók fő feladatának. Az is lényegesnek tűnik továbbá, hogy az erősségek használata során felhívjuk a figyelmet a szituatív tényezők fontosságára, vagyis arra, hogy az erősségek a különböző helyzetekben nem egyformán adekvátak. Az őszinteség például nagyra értékelt tulajdonság, de bizonyos helyzetekben mégis bántó vagy fájdalmas lehet. A későbbi erősségelméletek

már beépítik a szituatív tényezőket az intervenciók alapmodellekbe, és az erősségek alul- vagy túlhasználatát is figyelembe veszik (Niemiec, 2018).

Az intervenciók kivitelezése

A pozitív pszichológiai intervenciók tehát jelentős potenciállal rendelkeznek, ugyanakkor van néhány kritikus pont és nehézség is a kivitelezésükben. Az elvégzésükhöz általában kell egy sajátos pszichológiai szakértelem és időráfordítás, ami költségeket jelent. Emellett nagyfokú motivációt és elköteleződést igényelhet az iskolák és a tanárok részéről a megvalósítás, például az órarend átszervezése, a tréningeken való részvétel, „házi feladat” készítése vagy a tanórákhoz szükséges kiegészítő anyagok keresése és előkészítése (Shankland és Rosset, 2017). A személy és a tevékenységek összeillése sem működik minden esetben maradéktalanul, bizonyos típusú feladatok és szemléletmód közelebb áll egyes emberekhez, míg mások kevésbé érzik azokat magukénak, illetve a kulturális különbségeket is érdemes figyelembe venni.

Az intervenciók szigorú kritériumrendszere, illetve az említett nehézségek talán azt sugallják, hogy ez túl nehéz feladatnak tűnik, ezáltal elbátortalanítjuk a tanárokat, iskolákat azok kipróbálásától. Ezért szeretnénk hangsúlyozni, hogy léteznek olyan rövidebb beavatkozási formák (Brief Positive Psychological Interventions), amelyek egy-egy tanár által is kivitelezhetőek, beépíthetőek a szokásos tanmenetbe, nem kívánnak jelentős időráfordítást és előzetes képzést, nincs szükség hozzájuk speciális anyagokra, illetve elég jól használhatóak a különböző korú és háttérű tanulók esetében (Shankland és Rosset, 2017). Emiatt alkalmasak arra, hogy a pozitív pszichológia alapfogalmait és gyakorlatait az iskolai élet szereplői megismerjék, megszeressék, a szemléletmódját elsajátítsák, ezáltal pedig megteremtsék a rendszerszemléletű pozitív oktatás alapjait.

Az erősségekkel kapcsolatos pszichológiai munka általános jellemzői

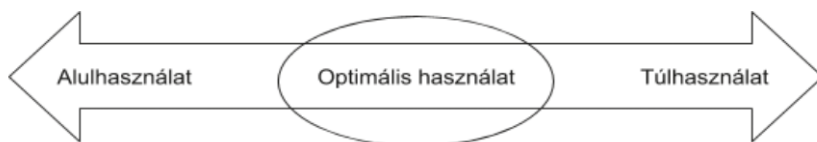
Az erősségek működési jellemzőinek ismerete nélkülözhetetlen ahhoz, hogy ezek fejlesztésére irányuló intervenciókat hajtsunk végre, ezért Biswas-Diener, Kashdan és Minhas (2011) megfogalmaztak néhány követendő irányelvet ezzel kapcsolatban. Úgy vélik, hogy

- az erősségek alkalmazása során nagyon fontos tudatosítani a szituációs tényezők hatását, azaz megvizsgálni, hogy az adott helyzetben melyik erősség használata és milyen mértékben a legoptimálisabb.
- a kliens elkötelezése az erősségek fejleszthetőségével kapcsolatban nagymértékben meghatározza azok használatának sikerét. Az intervencióknak az erősségek fejleszthető jellegét már a beavatkozás kezdetén erőteljesen kell hangsúlyozni.
- a személyes érdeklődés és értékrendszer jelentősen befolyásolja az erősségek használatának sikerességét.
- az intraperszonális jellemzők hatást gyakorolnak arra, hogy az emberek hogyan látják, hogyan értelmezik és hogyan alkalmazzák az erősségeiket.
- az erősségekkel való munka során érdemes túllépni az egyszerű értelmezéseken, és a ’legjobb öt’ vagy ’leggyengébb öt’ erősség meghatározásán túl azok mintázatát, együttes megjelenését, egymással való kapcsolatát is érdemes értelmezni.
- bizonyos élethelyzetekben az erősségekkel való munka nem megfelelő, vagy akár káros hatású is lehet. A pszichológiai sérülékenység bizonyos formái, vagy a koherens identitásértelmezés problémái esetén nem szerencsés az ilyen irányú intervenció. Az egyéb pszichológiai beavatkozásokhoz hasonlóan átgondoltan és megfontoltan kell alkalmazni ezeket is.

Az erősségek használatának optimális szintje

Az erősségek működésével kapcsolatban fontos jelenség azok alul- vagy túlhasználata (Niemic, 2018). Az alulhasználat során az egyébként pozitív hatású vonásainkat nem fejezzük ki, és olyan helyzetekben nem használjuk, ahol az megfelelő lenne. Az alulhasználat nem csak a legkevésbé kiemelkedő erősségeinkre utal, hanem arra is, hogy az egyébként ránk jellemző kiemelkedő erősségeket nem alkalmazzuk egy szituációban. Az alulhasználat fő oka (és majd a túlhasználaté is) tehát nem az adott erősség abszolút mértéke vagy hiánya, hanem a kontextuális és a személyiségbeli tényezők interakciójában és össze nem illésében keresendő. Ugyanígy előfordulhat az erősségek túlzott használata is, amely szintén negatív hatással lehet az egyénre és/vagy a környezetére. Az alulhasználatához hasonlóan itt is a szituáció és az egyéni válaszok össze nem illéséből fakad a probléma, általában a kontextus vagy az emberek szándékainak/motivációinak a félreértelmezésével jár együtt. Tipikus példája ennek az, amikor rossz szituációban alkalmazunk túlzott mértékben egy erősséget, és így például a bátorságból vakmerőség, vagy az őszinteségből tapintatlanság lesz. Freidlin és munkatársai (2017) rávilágítottak arra, hogy az erősségek alul- és túlhasználata létező jelenség, ami összefüggésbe hozható az alacsonyabb étellel való elégedettséggel és magasabb depresszióval, míg az optimális erősséghasználattal magasabb étellel való elégedettséggel, flourishinggal és kisebb mértékű depresszióval jár együtt.

Niemic (2014) az erősséghasználattal megnyilvánulásait egy kontinuum mentén képzelte el, amit az 1. ábra szemléltet. A kontinuum közepén található az optimális használat, ami az adott szituációnak megfelelő erősséghasználattal jelenti, a balra és jobbra történő elmozdulások pedig az alul- és túlműködés irányát jelzik. Ez a megközelítés azért nagyon lényeges, mert az erősségek használatát, így az azok fejlesztésére irányuló intervenciókat is egy olyan szituatív kontextusba helyezi, mely elősegíti az optimális használat kialakítását, ezáltal pedig stabil szemléleti keretet nyújt a beavatkozások számára.



1. ábra. A karaktererősségek használatának kontinuum (Niemic, 2019. 7.)

A karaktererősségek azonosítására és fejlesztésére irányuló iskolai intervenciók

Az empirikusan alátámasztott, adatokkal dokumentált iskolai pozitív pszichológiai beavatkozások négy fő területet érintenek: (1) a karaktererősségek, (2) a „mindfulness”, a jelentudatosság, (3) a hála és (4) a pozitív kapcsolatok területét. Az iskolai ’mindfulness gyakorlatok’ elsősorban a figyelem, a koncentráció és az önszabályozás fejlesztését célozzák, a karaktererősségekre irányuló beavatkozások a tanuláshoz kapcsolódó erősségek, az énhatékonyság, a megfelelő célok kitzzése és a társakhoz való pozitívabb hozzáállás mentén jelentenek változást. A hála tudatosítása pozitív érzelmeket és nagyobb elégedettséget generál, illetve a pozitív érzelmek közös megélésén keresztül a kapcsolatok erősítését szolgálja, míg a kifejezetten a kapcsolatokra irányuló beavatkozások a diákok, illetve a tanár-diák kapcsolatok támogató és kooperatív jellegét erősítik. Shankland és Rosset (2017) 16 olyan rövid iskolai pozitív intervenciót mutat be részletesen, melyek

az iskolai jóllét valamelyik fenti dimenzióját támogatják, ezek közül a továbbiakban az erősségekre irányuló beavatkozásokra fókuszálunk.

Az erősségfókuszú intervenciók hatása

Az első empirikus eredmény a karaktererősségek gyakorlatban való alkalmazásáról Seligman, Steen, Park és Peterson (2005) nevéhez fűződik. A fő erősségek azonosítása és azok egy héten keresztüli rendszeres, tudatos használata növelte a boldogságot és csökkentette a depressziós tüneteket a résztvevőkben. Ez a hatás fél évvel később is fennállt azoknál, akik továbbra is tudatosan használták az erősségeiket. A Proctor és munkatársai (2011) által létrehozott „Strengths gym program” egy olyan hat hónapos intervenció, mely kifejezetten a 13–14 éves diákok életkori sajátosságaira lett tervezve. Az intervenció programban kombinálják a tanárok által vezetett foglalkozásokat, nyitott megbeszéléseket, csoportos és egyéni feladatokat. A tanárok minden karaktererősségről kaptak egy összefoglalót, ami tartalmazta az erősség leírását és ahhoz kapcsolódó „erősségépítő” és „erősség-kihívás” gyakorlatokat, amiket aztán rugalmasan be tudtak építeni a tanórákba. A programban részt vevő diákok esetében nőtt az étellel való elégedettség és az önbecsülés, valamint több pozitív érzelmről számoltak be. Quinlan és munkatársai (2015) kutatásában a résztvevő általános iskolás diákok 6 alkalmon keresztül foglalkoztak karaktererősségekkel, ahol többek között megtanulták felismerni saját magukban és másokban az erősségeket. Bővítették az információikat a saját erősségeikről, az erősséghasználat jelentőségéről, ezeknek a kapcsolatokban

betöltött szerepéről. A beavatkozás eredményeként az intervenció csoportban részt vevő diákok többet használták az erősségeket, ami növelte a pozitív érzelmeket, de a megélt negatív érzelmekre nem volt hatással. Az osztály kohéziójára is pozitívan hatott az intervenció, összetartóbbnak élték meg az osztályközösséget, és kevesebb sűrűlődséget, nézeteltérést tapasztaltak a kontrollcsoporthoz képest. Egy átfogó szakirodalmi összefoglaló alapján (Ghielen és mtsai, 2017) a karaktererősségek fejlesztésére szolgáló intervenciók pozitívan hatnak a jóllét valamelyik komponensére, így az erősségalapú intervenciókat úgy lehet meghatározni, mint az egyén erősségeinek azonosítása és fejlesztése a jóllét vagy más pozitív kimenetek előmozdítása érdekében.

Az empirikusan alátámasztott, adatokkal dokumentált iskolai pozitív pszichológiai beavatkozások négy fő területet érintenek: (1) a karaktererősségek, (2) a „mindfulness”, a jelentéstartósság, (3) a hála és (4) a pozitív kapcsolatok területét.

Az iskolai 'mindfulness gyakorlatok' elsősorban a figyelem, a koncentráció és az önszabályozás fejlesztését célozzák, a karaktererősségekre irányuló beavatkozások a tanuláshoz kapcsolódó erősségek, az énhatékonyság, a megfelelő célok kitűzése és a társakhoz való pozitívabb hozzáállás mentén jelentenek változást.

A hála tudatosítása pozitív érzelmeket és nagyobb elégedettséget generál, illetve a pozitív érzelmek közös megélésén keresztül a kapcsolatok erősítését szolgálja, míg a kifejezetten a kapcsolatokra irányuló beavatkozások a diák-diák, illetve a tanár-diák kapcsolatokat támogató és kooperatív jellegét erősítik.

Az intervenció folyamatának kulcselemei

Lavy (2019) az említett tartalmi jellegzetességek mellett a következő kulcselemek szükségességét említi a fejlesztési folyamat során:

1. Elméleti tudás biztosítása, karaktererőségek konceptualizálása (erőségek meghatározása, leírása, erősségalapú nyelvezet tanítása, kialakítása).
2. Karaktererőségek felismerése (*strength spotting*) önmagunkban vagy másokban (példák biztosítása, erőségek felismerése könyvekben, filmekben, a mindennapi életben).
3. Olyan cselekvések ösztönzése, amelyekben gyakorolhatóak az erőségek (erőségek használata újszerű formában).
4. Önreflexió bátorítása a saját vagy mások erősséghasználatáról (az erősséghasználat körülményeinek, eredményeinek végiggondolása).

Ezek az elemek összhangban állnak a tapasztalati tanulás kulcselemeivel, melyek között ott van az általános/elméleti tudás biztosítása, a konkrét tapasztalat szerzése, az önreflexió, az absztrakció és az új helyzetekben történő alkalmazás. Ez a típusú tanulás hatékonyan elősegíti a gondolatok és a viselkedés változását, emellett az új szokások kialakulását ösztönzi (Kolb, 2014). A saját cselekvésekre történő reflektálás, ezen belül is a különböző szituációkban megnyilvánuló erőségekre történő reflexió, valamint az erre épülő szokások és viselkedések kialakítása nagyban hozzájárul a karaktererőségek építéséhez, fejlesztéséhez (Peterson és Seligman, 2004).

A rendszerszemléletű megközelítés szükségessége

Az egyénre irányuló intervenciók mellett Peterson (2006) szerint a pozitív pszichológiai intervenciókat szervezeti, azaz iskolai szinten is érdemes alkalmazni. Ebben az esetben a központi értékek és fogalmak kollektív szinten is megjelennek az intézményekben. Az intervenciók fókuszában itt már nemcsak a diákok erőségeinek a fejlesztése áll, hanem megjelenik a tanárok, vagy akár az egész iskola, az iskola mint intézmény erőségeinek a fejlesztése is (Lavy, 2019).

A tanulókra irányuló intervenciók

Azok a komplex intervenciók, amelyeknek a fókuszában a tanulók állnak, általában több foglalkozásból tevődnek össze, és az erőségeket több szempontból és szisztematikusan fejlesztik. Ezek az alkalmak gyakran kezdődnek a diákok saját erőségeinek a feltérképezésével, akár a VIA kérdőív kitöltésével, akár az erőségekről folytatott csoportos megbeszélés alapján. Ezek után érdemes definiálni és leírni, azaz mélyebben megismerni az erőségeket, melyet általában egy olyan gyakorlat követi, ami az erősség használatának az egyéni történeteit gyűjti össze. Mindenképp érdemes olyan feladatot is adni, amit a diákok az iskolán kívül, 'házi feladatként' is elvégezhetnek, például próbálják használni az erőségeiket hobbijuk közben, vagy kedvenc tantárgyuk esetében (Proctor és mtsai, 2011; Quinlan és mtsai, 2015). A legtöbb komplex intervenció programban bátorítják a diákokat az erőségeik új módon, új perspektívából való alkalmazására a napi kihívások során (Oppenheimer és mtsai, 2014; Quinlan és mtsai, 2012, 2015).

A diákokkal végzett intervenció programok hatással lehetnek a tanulásra, a teljesítményre (Ledertoug 2016; Rashid és mtsai, 2013), az étellel való elégedettségre (Proctor és mtsai, 2011), a szociális képességekre (Rashid és mtsai, 2013), és természetesen az

erősségek használatára (Quinlan és mtsai, 2015). Ezek a hatások erősebbek, ha az osztály által ismert tanár végzi az intervenciót, ez pedig az osztályban használatos nyelvre és a klímára is hatást gyakorol (Ledertoug 2016). Waters (2015) eredményei is azt támasztják alá, hogy a pozitív pszichológiai intervenciók sokkal hatásosabbak, ha azokat az iskolában tanító tanár végzi, nem pedig külsős tréner. Ennek oka egyszerű: valószínűleg nem a külső tréner inkompetenciája húzódik meg emögött, hanem az, hogy ha tanár végzi ezeket a gyakorlatokat, akkor valószínűleg ezt a témát jobban a sajátjának érzi. Beépíti a tanítás mindennapjaiba, ezáltal hatást gyakorol nem csak az adott, erről szóló tanórára, hanem az általános tanítási klímára és az osztálytermi kommunikációra. Ez pedig már a leghatékonyabb, a szervezeti szintű, 'whole school' beavatkozások egyszerűbb formáját jelenti.

A tanárookra irányuló intervenciók

A tanárokkal végzett erősségfókuszú intervenciók azon alapulnak, hogy a tanárok személyisége, motivációi és gondolkodásmódja jelentősen befolyásolja a tanítási folyamatot, a tanulókkal való kapcsolatot és a viselkedésükre gyakorolt hatást (Noddings 2015). Palmer (1998) szerint azt tanítjuk, akik vagyunk, éppen ezért az igazi karakterfejlődés az oktatásban a tanárokkal kezdődik. Ha valaki az erősségeiből tud dolgozni a munkája során, az pozitív hatást fejt ki a motivációjára, munkateljesítményére és jobban élvezi a munkáját (Lavy és mtsai, 2017; Littman-Ovadia és mtsai, 2017). Éppen ezért kiemelten fontos, hogy tanárok is megismerjék az erősségeiket, és alkalmazni tudják őket az oktatás során.

A karaktererősségekkel való munka a tanárok esetében épülhet Niemiec (2014) „aware–explore–apply”, azaz „tudatosítás–feltárás–alkalmazás” modelljére, ami szerint első lépésben tudatosítanunk kell az erősségek jelenlétét és fontosságát, azután feltárni és megismerni, végül pedig alkalmazni őket. Az erősségtudatosság kialakítására szolgálhat itt is a VIA kérdőív kitöltése, amivel képet lehet kapni a fő erősségekről.

A tanárok esetében is megjelenik az, hogy bátorítják őket az erősségeik használatára, új

A diákokkal végzett intervenciók programok hatással lehetnek a tanulásra, a teljesítményre (Ledertoug 2016; Rashid és mtsai, 2013), az élettel való elégedettségre (Proctor és mtsai, 2011), a szociális képességekre (Rashid és mtsai, 2013), és természetesen az erősségek használatára (Quinlan és mtsai, 2015). Ezek a hatások erősebbek, ha az osztály által ismert tanár végzi az intervenciót, ez pedig az osztályban használatos nyelvre és a klímára is hatást gyakorol (Ledertoug 2016). Waters (2015) eredményei is azt támasztják alá, hogy a pozitív pszichológiai intervenciók sokkal hatásosabbak, ha azokat az iskolában tanító tanár végzi, nem pedig külsős tréner. Ennek oka egyszerű: valószínűleg nem a külső tréner inkompetenciája húzódik meg emögött, hanem az, hogy ha tanár végzi ezeket a gyakorlatokat, akkor valószínűleg ezt a témát jobban a sajátjának érzi. Beépíti a tanítás mindennapjaiba, ezáltal hatást gyakorol nem csak az adott, erről szóló tanórára, hanem az általános tanítási klímára és az osztálytermi kommunikációra.

perspektívából való alkalmazására, ezen keresztül pedig az erősségalapú gondolkodásmód kialakítására (Lottman és mtsai, 2017).

Lavy (2019) szerint a tanárok által végzett intervenciók hosszabb távon fenntarthatók, mivel a tanároknak nagyobb a motivációja, valamint modell szerepet biztosítanak a diákok számára. Ez biztató állítás, azonban még nem állnak mögötte megbízható nyomonkövetéses adatok.

A teljes iskolára kiterjedő intervenciók

Az egész iskolára kiterjedő ('whole school') modellek közül a két legismertebb a Seligman (2011) és munkatársai által kidolgozott Penn Rugalmassági Program (Penn Resiliency Program), valamint a Geelong Gimnáziumi Projekt. A Penn Rugalmassági Program a mentális egészség megőrzését és a depresszió megelőzését célozza az optimizmus, a rugalmasság és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésén keresztül. A Geelong Projekt ennél tovább lépve először általános pozitív pszichológiai tartalmakat tanít a pedagógusoknak, majd azok megélését és oktatásba integrálását célozza meg (Hoare és mtsai, 2017). A jóllét támogatásának első lépéseként az erősségorientált nevelést és gondolkodást alakítják ki, majd ehhez kapcsolódva a Seligman (2011) által fémjelzett PERMA (Positive emotion, Engagement, Relationship, Meaning, Accomplishment) jóllét-modell elemeit helyezik a nevelés középpontjába, és az egész iskola szintjén a pozitív érzelmek, a kapcsolatok, a célok, a bevonódás, a teljesítmény és az egészség fejlesztését kívánják elérni. A teljes iskolát érintő programok természetesen nagyobb elkötelezettséget és energiabefektetést kívánnak, de emiatt a tanulói jóllétre gyakorolt hatásuk is jelentősebb.

Az iskolai szintű intervenciók többsége nem csupán a karaktererőségekre összpontosít, hanem inkább egy általános pozitív pszichológiai szemléletet alkalmaz, amelyben a karaktererőségek a fejlesztendő területek csak egy részét képezik. A pozitív pszichológiai szemléletmód iskolai kultúrába történő beépítése azért fontos, mert így hosszabb távon fenntarthatóvá válnak az egyébként rövidebb életű, ezáltal a hatásukat előbb-utóbb elvesztő beavatkozások (Orosz és mtsai, 2017).

Karaktererőségek fejlesztése a gyakorlatban

A karaktererősség-gyakorlatok az alábbi területeket célozzák meg (Linkins és mtsai, 2015):

1. Karaktererősség-alapú nyelvezet és gondolkodásmód kialakítása
2. Mások erősségeinek a felismerése és az azokról való gondolkodás
3. Saját erősségek azonosítása és az erről való gondolkodás fejlesztése
4. Az erősségek alkalmazása és gyakorlása
5. Csoport (osztály, iskola) erősségeinek azonosítása, fejlesztése

A következőkben olyan egyszerűen alkalmazható gyakorlatokat szeretnénk bemutatni, amelyek a fenti öt elem valamelyikét célozzák, illetve rövidegük és fókuszáltságuk miatt könnyen megvalósíthatóak iskolai környezetben, ezáltal pozitív hatással lehetnek a diákok tanulási képességeire és jóllétére (Shankland és Rosset, 2017). Ezek a rövid beavatkozások nem helyettesítik a rendszerszemléletű pozitív pszichológiai intervenciókat, ugyanakkor lehetőséget teremtenek az azokkal való ismerkedésre, az alapfogalmak elsajátítására, ezáltal pedig kiindulási pontot jelenthetnek az átfogó szemléletgazdagításra.

Erősségek azonosítása

Példakép

Ez az egyszerű bevezető gyakorlat arra szolgálhat, hogy az erősségekkel való munka egyik központi fogalmának, a VIA erősségek és erények rendszerének a megismerését előkészítsük. A feladat során megkérjük a tanulókat, hogy válasszanak egy olyan személyt, akire felnéznek, akit tisztelnek, utána pedig fogalmazzák meg a saját szavaikkal ennek a személyeknek a jellemző tulajdonságait, értékeiket, akár a kommunikációs módját, az erősségekről való gondolkodásmódját (Linkins és mtsai, 2015). Ha elkészültek a diákok az egyéni listával, készíthetnek egy osztályszintű listát is, ezzel fel lehet hívni a figyelmet az erősségek különböző módon való megjelenésére. A gyakorlat végzése során beindul a diákokban az arról való gondolkodásmód, hogy mitől lesz valaki jó, példaértékű ember, mi tesz valakit nagyszerűvé. Ez a gyakorlat az intervenciók kiindulási pontjaként szolgálhat, az erősségekről való gondolkodás elősegítésével pedig alapot nyújt a VIA rendszerezés megismertetéséhez (Shankland és Rosset, 2017).

Saját erősség-történet

A saját erősségek megismeréséhez jó lehetőséget kínál, ha megkérdezzük a tanulótól azt, hogy mi az a dolog, tevékenység, amire a saját életében büszke, amivel kapcsolatban meg szokták dicsérni, ami feltölti energiával, vagy amikor azt érezte, hogy a legjobb önmagát tudta adni egy helyzetben. Az ehhez kapcsolódó konkrét történetek elemzésén keresztül megismerhetjük, hogy melyek azok a helyzetek, ahol elemében érzi magát az egyén, amiről szívesen, lelkesen és energikusan mesél, és amelyek ezáltal körvonalazzák a sajátos erősségeit.

VIA Kérdőív kitöltése

A karaktererősségek pontosabb azonosítása érdekében érdemes kitölteni a VIA Youth (vagy felnőttek esetében az ő korosztályuknak megfelelő) kérdőívet, amely elérhető magyar nyelven is a <https://www.viacharacter.org/> oldalon. Ezáltal a diákok képet kapnak a saját erősség-profilukról, azonosíthatják a fő erősségeiket. A kitöltést ajánlatos csoportos megbeszéléssel folytatni, és felhívni arra a figyelmet, hogy mind a 24 karaktererősség mindenkiben megtalálható bizonyos mértékben (Niemic, 2018). A saját és mások erősségeiről való beszélgetés lehetővé teszi a VIA rendszer átfogó és strukturált bemutatását, az erősségek vizuális megjelenítése vagy kiírása pedig folyamatosan emlékezteti a tanulókat és a tanárokat a tanultakra.

Az erősségek azonosításának, a címkézésnek lehet negatív hatása is akkor, ha az emberek úgy gondolják, hogy az újonnan felfedezett erősségeik stabil és megváltoztathatatlan entitások (Dweck, 2006). Ekkor kevésbé valószínű, hogy erőfeszítéseket fordítanak az erősségek fejlesztésére és újszerű használatára (Smiley és Dweck, 1994), ezért a karaktererősségekkel való munka során hangsúlyozni és közvetíteni kell az erősségek (még a fő erősségek) fejleszthetőségét is (Biswas-Diener és mtsai, 2011).

360 fokos erősséértékelés

Ez a gyakorlat lehetőséget ad arra, hogy a tanulók több külső forrásból kapjanak visszajelzést a saját erősségeikkel kapcsolatban (Linkins és mtsai, 2015). A diákoknak válaszítaniuk kell öt embert, akiket az életük különböző területeiről viszonylag jól ismernek (pl. családtagokat, osztálytársakat, barátokat, akár tanárokat), és megkéri őket, hogy azonosítsák az ő erősségeiket a VIA rendszer alapján. Ehhez segítséget nyújt egy olyan lista, ami tartalmazza a 24 karaktererősséget és azok rövid, átfogó leírását (Shankland és Rosset, 2017). Ennél a gyakorlatnál lényeges, hogy a megkért személyek őszintén válaszoljanak, és olyan erősségeket jelöljenek meg, amik a legjobban jellemzik az adott diákokat. Limitálni is lehet a megjelölhető erősségek számát, pl. minden személy maximum 5 erősséget választhat ki. Ha megvannak az azonosított erősségek, a következő lépésben a diákok megkéri a részt vevő személyeket, hogy írjanak konkrét példát/szituációt, amikor az erősségek megnyilvánultak (Niemiec, 2018).

A gyakorlat folytatásaként érdemes összevetni a mások által jelölt erősségeket és az erősség-történeteket a diákok saját maguk által megfogalmazott erősségeivel és a kitöltött kérdőív eredményeivel. Igen hasznos reflektálni arra, hogy melyek azok az erősségek, amit mások és a diák saját maga is jellemzőnek tart (valószínűleg ezek lesznek a fő erősségek), vannak-e esetleges vakfoltok, olyan erősségek, amit mások jellemzőnek tartanak, de az egyén saját maga nem, vagy vannak-e olyan erősségek, amit a tanuló saját magára jellemzőnek tartott, de mások nem vették észre. Az önreflexiót lehet tovább folytatni azzal, hogy a diákok végiggondolják/leírják, hogyan fogják ezt az újonnan szerzett tudást alkalmazni. A gyakorlat segít integrált képet kialakítani az erősségekről és azok megnyilvánulásairól a másoktól kapott visszajelzések által (Niemiec, 2018), ezen túl építi a kapcsolatokat és érzékenyíti a környezetet a téma iránt.

Erősségek használata új módon

Az erősségek új módon való használatának hosszú távú hatása van a boldogságra és csökkenti a depresszív tüneteket (Gander és mtsai, 2013; Seligman és mtsai, 2005), ezért érdemes őket kipróbálni. Az egyik ehhez kapcsolódó gyakorlat lehet az, ahol először a diákok kiválasztanak egyet az öt fő erősségük közül, majd ezt az erősséget a következő egy hétben valamilyen újszerű módon, szokatlan formában kell használniuk. Dolgozhatnak a diákok párban és segíthetnek egymásnak kitalálni, hogyan tudják iskolai környezetben másképpen használni a kiválasztott erősséget. Ha a tanulóknak nehezen találunk az erősséghasználatra új módokat, példákkal lehet segíteni ezt a folyamatot (Shankland és Rosset, 2017). Ha valakinek a kitartás a fő erőssége, például kitűzhet minden napra egy új célt, végiggondolva a lehetséges akadályokat, vagy a tanulás szeretete mint fő erősség esetén minden napra valami új dolog megtanulását és valakivel történő megosztását (Niemiec, 2018) tervezheti. Az élményeket, tapasztalatokat, mint minden hasonló beavatkozás esetében, érdemes csoportosan is megbeszélni.

Erősségek/gyengeségek használata az élet különböző területein

Más változata lehet a gyakorlatnak, ha a diákok kiválasztanak egy erősséget, akár a fő erősségeik közül, akár pedig egy fejlesztendő területet, és meghatároznak néhány színteret (pl. család, baráti kapcsolat), ahol azt tudatosan alkalmazni kívánják. Végig kell gondolniuk és leírniuk, hogy hogyan használták azt, hogyan nyilvánult meg eddig az adott erősség a kiválasztott területeken. A múltbeli erősséghasználatra történő reflektálást követően új stratégiákat, új erősséghasználati módokat dolgozhatnak ki (Niemiec, 2018),

ezáltal tudatosabban figyelhetnek ezekre az élet különböző területein.

Erősség-megfigyelés

Az intervenciókban egyre gyakrabban jelenik meg az erősség-megfigyelés gyakorlata (Quinlan és mtsai, 2015), ahol a fókusz nem magán az erősség használatán van, hanem azon, hogy az egyén motivált és képes legyen másokban is felfedezni az erősségeket. Az erősség-megfigyelést tehát a saját és mások erősségeinek a meghatározási és megfigyelési képességeként lehet definiálni (Linley és mtsai, 2010).

Titkos megfigyelés

A titkos erősség-megfigyelés gyakorlata egyszerű módja a módszer iskolai kontextusban történő használatának. Ezt a gyakorlatot akkor érdemes elvégezni, amikor a diákoknak már van egy alapvető tudásuk a karaktererősségekről. A gyakorlat során minden diák kap egy titkos partnert az osztályból, akit egy héten keresztül kell megfigyelnie. A tanulóknak le kell jegyezniük, hogy a partnerük milyen erősségeket használt, azokat hogyan használta, és volt-e valamilyen pozitív kimenetele az erősség használatának. A hét végén megosztják társukkal az észrevételeiket, valamint reflektálnak arra, hogy milyen volt megfigyelni másokat az erősségeiken keresztül és visszajelzéseket kapni a saját erősségeikről. Ez a gyakorlat segít az erősségek felismerésében és tudatosításában, valamint lehetővé teszi az erősségalapú nyelvezet gyakorlását (Linkins és mtsai, 2015).

Erősségek a főhősök életében

A karaktererősségekkel végzett intervenciók egy jó lehetősége, amikor a meglévő gyakorlatokat építjük be különböző tanórákon a tanulási folyamatba. White és Waters (2015) az erősség-megfigyelési gyakorlatot integrálta angol tanórákba egy ausztrál középiskolában. Amikor a diákok már megismerték a VIA erősségek és erények rendszerét, irodalmi műveket kellett a karaktererősségek perspektívájából elemezniük, azaz feltárni a főhősök különböző erősségeit és ezek megnyilvánulását. Ez a gyakorlat egyrészt segítette a diákokat a karakterekkel való azonosulásban, illetve abban, hogy tudatosítsák az erősségek különböző megnyilvánulását mind az irodalmi művek szereplőiben, mind saját magukban.

A titkos erősség-megfigyelés gyakorlata egyszerű módja a módszer iskolai kontextusban történő használatának. Ezt a gyakorlatot akkor érdemes elvégezni, amikor a diákoknak már van egy alapvető tudásuk a karaktererősségekről. A gyakorlat során minden diák kap egy titkos partnert az osztályból, akit egy héten keresztül kell megfigyelnie. A tanulóknak le kell jegyezniük, hogy a partnerük milyen erősségeket használt, azokat hogyan használta, és volt-e valamilyen pozitív kimenetele az erősség használatának. A hét végén megosztják társukkal az észrevételeiket, valamint reflektálnak arra, hogy milyen volt megfigyelni másokat az erősségeiken keresztül és visszajelzéseket kapni a saját erősségeikről. Ez a gyakorlat segít az erősségek felismerésében és tudatosításában, valamint lehetővé teszi az erősségalapú nyelvezet gyakorlását (Linkins és mtsai, 2015).

Tanulók erősségeinek gyűjtése a tanárok által

Nem csak a diákok, hanem a tanárok esetében is előnyös az erősség megfigyelésének és felismerésének a képességét fejleszteni. Erre kiindulási lehetőség, hogy az erősségek általános megismerése után először a karaktererősségek lencséjén keresztül olvasnak el egy könyvet vagy néznek meg egy filmet. Ezt a képességet aztán jól lehet használni abban, hogy tudatosan keressék, illetve megnevezzék a tanulók erősségeit, kiemelkedő képességeit vagy megfelelő megnyilvánulásait. Erről visszajelzést adhatnak a tanulóknak, a szülőknek, tanártársaiknak. Ha az erősségek felismerése és megfigyelése beépül a napi tanítási rutinba, hamarabb fel lehet ismerni, ha egy diák túl- vagy alulhasználja valamelyik erősségét (Lottman és mtsai, 2017).

Erősség-visszajelzések a kollégáknak

Az egymásnak, tanártársaknak adott erősségalapú visszajelzés is nagyon jó hatású, a pozitív érzelmeken és a kapcsolatokon keresztül erősíti a munkavállalói jóllétet. Minde mellett, ha a tanároknak fejlődik az erősség-megfigyelési képességük, az pozitívan hat az általuk végzett intervenciók eredményességére is (Quinlan és mtsai, 2018).

Az itt bemutatott alapvető és egyszerű erősségfókuszú intervenciókat az iskolai élet jellegzetes eseményeihez és a tanítási folyamathoz is jól lehet illeszteni: például témahefték, projektek, nyelvi feladatok kiindulási pontját jelenthetik, a dicséret és a visszajelzés alapját képezhetik, illetve a feladat- és tevékenységválasztáshoz, a differenciáláshoz is támpontot nyújthatnak. Ezért fontosnak tartjuk, hogy a kezdeti, alkalmi kipróbálás után lehetőség szerint az iskolai feltételekhez illeszkedve minél több területen jelenjenek meg, hiszen akkor lehet tartós eredményekre számítani, ha a hatások is tartósan jelen vannak.

Összefoglalás

Az írásunk célja az volt, hogy a karaktererősségek és az ehhez kapcsolódó intervenciók formák ismertetésén keresztül bemutassuk a pozitív pszichológia iskolai alkalmazási lehetőségeinek a tudományos alapjait, ezáltal pedig bátorítsuk az érdeklődő tanárokat és tanulókat ezek kipróbálására. Az erősségek pozitív pszichológián belül elfoglalt helye mellett bemutattuk az intervenciók általános kritériumait, ezen belül pedig a karaktererősségekkel való munka jellegzetességeit. A tanulmány végén lévő gyakorlatokon keresztül olyan egyszerű eszközöket kívántunk átadni, amelyek bár nem helyettesítik a szervezeti szintű erősségközpontú szemléletmód kialakítását, de előkészíthetik azt. Úgy véljük a kutatások alapján, hogy az intervenciók hatása sokkal tartósabb, ha azok nem izoláltan, egy-egy tanórán, vagy egy-egy tanár munkájában, hanem a teljes szervezetet bevonva jelennek meg. Az egyéni szintű, tanulókra irányuló rövid beavatkozásoknál ugyanis hatékonyabb, ha az intervenció átfogó jellegű, például az erősségeket több szempontból is fejlesztjük, illetve ha az erősségfókuszú gondolkodásmód a tanórákon is megjelenik, ha az a tanárookra is irányul, illetve a teljes szervezeti kultúrát áthatja. Ugyanakkor a rövid intervenciók utat nyithatnak a később átfogó perspektíva-bővítés számára.

A pozitív pszichológiai orientációjú pedagógiai munka során figyelembe kell vennünk azt, hogy a pozitív pszichológiai intervenciók célterületei közül csak egy, bár igen fontos elem az erősségekkel való foglalkozás, ezen túl legalább hat másik olyan terület van (savoring, hála, kedvesség, empátia, optimizmus és jelentésteliség), amelyekkel kapcsolatban hatásvizsgálatok által alátámasztott adatok állnak a rendelkezésünkre a beavatkozások eredményességét illetően (Parks és Layous, 2016).

A rövid intervenciók alkalmazása, mint minden más pedagógiai beavatkozás, természetesen erőteljesen függ az adott tanuló- vagy tanár csoport jellegzetességeitől, a motiváció, a képességek, az érdeklődés vagy az életkori jellemzőktől. Ezeket mindig figyelembe kell venni, és az adott egyénhez vagy csoporthoz igazítani az intervenció gyakorlatok kivitelezését.

Azt is szem előtt kell tartanunk, hogy az egyéni erősségeket más módokon is lehet kategorizálni, ezért a beavatkozások iránya is változhat. Tanulmányunkban a pozitív pszichológiában leginkább elterjedt és kutatott VIA karaktererősségek rendszerét ismertettük, de számos más karaktererősség-rendszer (pl. StrengthFinder, pszichológiai tőke) is létezik, illetve a tanulási teljesítményben igen fontos kognitív képességek, erősségek keresése, a tehetségvizsgálatok (Fodor, 2019) vagy az érdeklődés feltérképezése is hasznos beavatkozási célterület lehet.

Irodalom

- A 2014-ben végrehajtott európai lakossági egészség-felmérés eredményei.* (2018). Budapest. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/elef/elef2014_ossze-foglalo.pdf
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B. & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *Journal of Positive Psychology*, 6(2), 106–118. DOI: [10.1080/17439760.2010.545429](https://doi.org/10.1080/17439760.2010.545429)
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Ballentine Books.
- Fodor Szilvia (2019). A csoportos képességméréseken alapuló tehetségazonosítás alapelvei és gyakorlati kérdései. In Bajor Péter, Balogh László, Bucsi Szabó Zsolt, Polonkai Mária & Révész György (szerk.), *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 154–166.
- Fodor Szilvia & Korényi Róbert (2019). Jólét és teljesítmény az iskolában – A kibékíthető ellentét. In Polonyi Tünde, Abari Kálmán & Szabó Fruzsina (szerk.), *Innováció az oktatásban*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó. 83–103.
- Freidlin, P., Littman-Ovadia, H. & Niemiec, R. M. (2017). Positive psychopathology: Social anxiety via character strengths underuse and overuse. *Personality and Individual Differences*, 108, 50–54. DOI: [10.1016/j.paid.2016.12.003](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.003)
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W. & Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1241–1259. DOI: [10.1007/s10902-012-9380-0](https://doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0)
- Gander, F., Hofmann, J., Proyer, R. T. & Ruch, W. (2019). Character strengths – Stability, change, and relationships with well-being changes. *Applied Research in Quality of Life*, 1–19. DOI: [10.1007/s11482-018-9690-4](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9690-4)
- Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M. & Meyers, M. C. (2017). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6) 1–13. DOI: [10.1080/17439760.2017.1365164](https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164)
- Hamvai Csaba & Pikó Bettina (2008). Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108(1), 71–92.
- Hoare, E., Bott, D. & Robinson, J. (2017). Learn it, Live it, Teach it, Embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 7(3), 56–71. DOI: [10.5502/ijw.v7i3.645](https://doi.org/10.5502/ijw.v7i3.645)
- Kashdan, T. B., Uswatte, G. & Julian, T. (2006). Gratitude and hedonic and eudaimonic well-being in Vietnam War veterans. *Behaviour Research and Therapy*, 44(2), 177–199. DOI: [10.1016/j.brat.2005.01.005](https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.01.005)
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Lavy, S., Littman-Ovadia, H. & Boiman-Meshita, M. (2017). The wind beneath my wings: Effects of social support on daily use of character strengths at work. *Journal of Career Assessment*, 25(4), 703–714. DOI: [10.1177/1069072716665861](https://doi.org/10.1177/1069072716665861)
- Lavy, S. (2019). A Review of Character Strengths Interventions in Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research Quality of Life*, 1–24. DOI: [10.1007/s11482-018-9700-6](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6)
- Ledertoug, M. M. (2016). Strengths-based learning – Children’s Character Strengths as a means to their learning potential. *PhD thesis*. DPU/Aarhus University, Denmark.
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. (2015). Through the lens of strength: a framework for educating the heart. *Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64–68. DOI: [10.1080/17439760.2014.888581](https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581)

- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Wood, A. M., Gillett, R. & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 8–17.
- Littman-Ovadia, H., Lavy, S. & Boiman-Meshita, M. (2017). When theory and research collide: Examining correlates of signature strengths use at work. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 527–548. DOI: [10.1007/s10902-016-9739-8](https://doi.org/10.1007/s10902-016-9739-8)
- Lottman, T. J., Zawaly, S. & Niemiec, R. (2017). Well-being and well-doing: Bringing mindfulness and character strengths to the early childhood classroom and home. In *Positive Psychology Interventions in Practice*. Springer International Publishing. 83–105. DOI: [10.1007/978-3-319-51787-2_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-51787-2_6)
- Lounsbury, J. W., Fisher, L. A., Levy, J. J. & Welsh, D. P. (2009). Investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research*, 7(1), 52–69.
- Niemiec, R. M. (2014). *Mindfulness and character strengths: A practical guide to flourishing..* Boston: Hogrefe.
- Niemiec, R. M. (2018). *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe Publishing. DOI: [10.1027/00492-000](https://doi.org/10.1027/00492-000)
- Niemiec, R. M. (2019). Finding the golden mean: the overuse, underuse, and optimal use of character strengths. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(3–4), 453–471. DOI: [10.1080/09515070.2019.1617674](https://doi.org/10.1080/09515070.2019.1617674)
- Noddings, N. (2015). *The challenge to Care in Schools, 2nd Edition*. Teachers College Press.
- Oláh Attila (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14(11), 39–47.
- Oláh Attila (2012). A pszichológia napos oldala. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 3–11. DOI: [10.1556/mpszle.67.2012.1.1](https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.1.1)
- Oppenheimer, M. F., Fialkov, C., Ecker, B. & Portnoy, S. (2014). Teaching to strengths: Character education for urban middle school students. *Journal of Research in Character Education*, 10(2), 91–105.
- Orosz, G., Péter-Szarka, Sz., Bóthe, B., Tóth-Király, I. & Berger, R. (2017). How Not to Do a Mindset Intervention: Learning from a Mindset Intervention among Students with Good Grades. *Frontiers in Psychology*, 8(311), 1–11. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.00311](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00311)
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pang, D. & Ruch, W. (2019). Fusing character strengths and mindfulness interventions: Benefits for job satisfaction and performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24(1), 150–162. DOI: [10.1037/ocp0000144](https://doi.org/10.1037/ocp0000144)
- Park, N. & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10(4), 1–10. DOI: [10.2202/1940-1639.1042](https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042)
- Parks, A. C. & Biswas-Diener, R. (2013). Positive interventions: Past, present, and future. In Kashdan, T. B. & Ciarrochi, J. (szerk.), *The Context Press mindfulness and acceptance practica series. Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being*. Context Press/New Harbinger Publications. 140–165.
- Parks, A. C. & Layous, K. (2016). Positive psychological interventions. In Norcross, J. C., VandenBos, G. R., Freedheim, D. K. & Krishnamurthy, R. (szerk.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of clinical psychology: Applications and methods*. American Psychological Association. 439–449. DOI: [10.1037/14861-023](https://doi.org/10.1037/14861-023)
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association – Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2006). Greater strengths of character and recovery from illness. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 17–26. DOI: [10.1080/17439760500372739](https://doi.org/10.1080/17439760500372739)
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Pléh Csaba (2012). A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 13–18. DOI: [10.1556/mpszle.67.2012.1.2](https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.1.2)
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F. & Linley, P. A. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388. DOI: [10.1080/17439760.2011.594079](https://doi.org/10.1080/17439760.2011.594079)
- Quinlan, D., Swain, N. & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145–1163. DOI: [10.1007/s10902-011-9311-5](https://doi.org/10.1007/s10902-011-9311-5)
- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C. & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How ‘other people matter’ in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 77–89. DOI: [10.1080/17439760.2014.920407](https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407)
- Quinlan, D., Vella-Brodrick, D. A., Gray, A. & Swain, N. (2018). Teachers matter: Student outcomes following a strengths intervention are mediated by teacher strengths spotting. *Journal of Happiness Studies*, 20(8), 1–17. DOI: [10.1007/s10902-018-0051-7](https://doi.org/10.1007/s10902-018-0051-7)
- Rashid, T., Anjum, A., Lennox, C., Quinlan, D., Niemiec, R. M., Mayerson, D. & Kazemi, F. (2013). Assessment of character strengths in children and adolescents. In Proctor, C. & Linley, P. A. (szerk.), *Research, applications, and interventions for children*

- and adolescents. Dordrecht: Springer. 81–115. DOI: [10.1007/978-94-007-6398-2_6](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6398-2_6)
- Seligman, M. E. P. (1999). The President's Address (Annual Report). *American Psychologist*, 54(8), 559–562.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5–14. DOI: [10.1037/0003-066x.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5)
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. DOI: [10.1037/0003-066x.60.5.410](https://doi.org/10.1037/0003-066x.60.5.410)
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish – élj boldogan! A boldogság és jól-lét radikálisan új értelmezése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Shankland, R. & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363–392. DOI: [10.1007/s10648-016-9357-3](https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3)
- Sin, N. & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487. DOI: [10.1002/jclp.20593](https://doi.org/10.1002/jclp.20593)
- Smiley, P. A. & Dweck, C.S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65(6), 1723–1743. DOI: [10.2307/1131290](https://doi.org/10.2307/1131290)
- Vela, J. C., Sparrow, G. S., Ikonomopoulos, J., Gonzalez, S. L. & Rodriguez, B. (2017). The role of character strengths and family importance on Mexican American college students' life satisfaction. *Journal of Hispanic Higher Education*, 16(3), 273–285. DOI: [10.1177/1538192716628958](https://doi.org/10.1177/1538192716628958)
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychological interventions. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. DOI: [10.1375/aedp.28.2.75](https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75)
- White, M. A. & Waters, L. E. (2015). A case study of 'the good school': examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69–76. DOI: [10.1080/17439760.2014.920408](https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920408)
- Wood, A. M., Maltby, J., Gillett, R., Linley, P. A. & Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 854–871. DOI: [10.1016/j.jrp.2007.11.003](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.003)

1. melléklet

A VIA karaktererősségek rendszere (Niemiec, 2018. 22. alapján)

Bölcsesség és tudás

Kreativitás: eredetiség, adaptivitás, találékonyság, új módon látni/csinálni a dolgokat
Kíváncsiság: érdeklődés, újdonságkeresés, felfedezés, nyitottság az új tapasztalatokra
Ítélnőképesség: kritikus gondolkodás, átgondolt döntések, több szempont figyelembevétel a döntéshozásnál
A tanulás szeretete: új képességek és készségek elsajátítása, az ismeretek szisztematikus bővítése
Perspektíva: bölcsesség, érett tanácsok adása, nagy „egész” figyelembevétel, holisztikus gondolkodásmód

Bátorság

Bátorság: hősiesség, szembenézni a félelmekkel, kiállni az igazságért, nem meghátrálni a kihívások és fenyegetések előtt
Kitartás: állhatatosság, szorgalom, az elkezdett tevékenységet befejezni, túllendülni az akadályokon
Őszinteség: hitelesség, nyíltság, őszinteség, becsületesség, igaznak lenni önmagunkhoz
Vitalitás: életerő, élénkség, energia, lelkesedés az élet iránt, teljes szívvel végezni a dolgokat

Emberiesség

Szeretet: szeretetet adni és kapni, értékelni a közeli kapcsolatokat másokkal, melegszívnűnek lenni
Kedvesség: nagylelkűség, gondoskodás, törődés, együttérzés, altruizmus, másokért való cselekedet
Társas intelligencia: tisztában lenni saját maga és mások érzéseivel/motivációjával, érzelmi intelligencia, tudja, mit kell tennie, hogy mások jól érezzék magukat

Igazságosság

Csapatmunka: lojalitás, társadalmi felelősségvállalás, hozzájárulni a csapat erőfeszítéseire
Méltányosság: az igazságosság elvének betartása, egyenlő lehetőség biztosítása mindenki számára, nem részrehajló
Vezetői képesség: mások pozitív irányú befolyásolása, csoport ösztönzése a feladatok elvégzésére, tevékenységek szervezése

Mértékletesség

Megbocsátás: elfogadni mások hiányosságait, második esélyt adni az embereknek, túlrendülni a sérelmeken

Alázatosság: szerénység, nem keresi a reflektorfényt, inkább hagyja, hogy a teljesítményei magukért beszéljenek

Körültekintés: következetesen óvatos választások, nem vállalni felesleges kockázatot, óvatosság

Önszabályozás: önkontroll, fegyelmezettség, érzelmek/impulzusok/vágyak irányítása

Transzcendencia

Szépség és kiválóság értékelése: a szépség csodálata, a kiválóság, képességek és az erkölcsi szépség értékelése

Hála: hálat adni a jó dolgokért, a köszönet kifejezése

Remény: optimizmus, pozitív jövőorientáltság, a jót várja a jövőtől és dolgozik azért, hogy ezeket elérje

Humor: játékoság, mosolyt csalni mások arcára, a helyzetek könnyedebb oldalát látni

Spiritualitás: kapcsolódás valami magasabb rendűhöz, célok, jelentésteliség, hit, vallásosság

Absztrakt

A pozitív pszichológia egyik központi eleme a karaktererősségek fogalma, illetve a 2004-ben kialakított VIA karaktererősségek rendszere (Peterson és Seligman, 2004). Az ebben leírt erősségek és személyes jellemzők a pozitív pszichológiai kutatások és intervenciók egyik fókuszpontját jelentik, melyek működéséről és hatásmechanizmusáról már elég sokat tudunk (Peterson, Park és Seligman, 2006; Vela és mtsai, 2016). Ugyanakkor az erősségek iskolai megjelenése, illetve az azok fejlesztésére irányuló iskolai gyakorlatok még kevésbé ismertek, alkalmazásuk nem gyakori. Cikkünkben ezért bemutatjuk a karaktererősségek fogalmát és működését, az erősségekkel kapcsolatos pszichológiai munka általános jellemzőit, valamint az ennek fejlesztésére irányuló intervenciókat. Ezen túl részletesebben ismertetjük a pozitív pszichológiai irányú, különösen az erősségek fejlesztésére irányuló beavatkozások iskolai lehetőségeit, melyek megteremtik az erősségorientált iskolai szervezeti kultúra és tanítási-tanulási folyamat tudományos alapjait. A tanulmány végén olyan rövid gyakorlatokat mutatunk be (pl. erősségek azonosítása, 360 fokos értékelés, erősség-megfigyelés), melyek lehetőséget teremtenek a rövid és egyszerűen kivitelezhető erősségfókuszú intervenciók iskolai kipróbálására, megismerésére.

Habók Anita¹ – Magyar Andrea²¹ SZTE BTK Neveléstudományi Intézet² SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; Hódmezővásárhelyi Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskola

Szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztés megvalósítása online tanulási környezetben

Felső tagozattól kezdve egyre több tantárggyal találkoznak a tanulók, és a tanulnivalók aránya is megnövekszik az alsó tagozathoz képest. Fontos, hogy ezzel a megnövekedett információmennyiséggel papíralapú és online környezetben egyaránt meg tudjanak birkózni. A tanulás szervezésében segít azoknak a stratégiáknak a használata, melyek a tananyag feldolgozásához, felidézéséhez és alkalmazásához kapcsolódnak. A tanulmányunk középpontjában álló online fejlesztő program felső tagozatos tanulóknak tanít szövegfeldolgozáshoz és szövegértéshez kapcsolódó tanulási stratégiákat, melyeket nemcsak bemutat a program, hanem az interaktív feladatok megoldásán keresztül tudatos stratégiahasználatra is ösztönöz.

Elméleti háttér

A tanulás tanulása

A tanulás tanulása fontos 21. századi kulcskompetencia, amelyre az Európai Parlament és Tanács ajánlásában (2006. L 394. 13.) összeállított kompetencialista is felhívja a figyelmet. Azokat a kulcskompetenciákat foglalták ebben össze, melyek az élethosszig tartó tanulás alapját képezik, és amelyek a tudásalapú társadalomban szükségesek (Fredriksson és mtsai, 2006). A nyolc kulcskompetencia: anyanyelven folytatott kommunikáció; idegen nyelveken folytatott kommunikáció; matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén; digitális kompetencia; a tanulás elsajátítása; szociális és állampolgári kompetenciák; kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia, valamint a kulturális tudatosság és kifejezőkészség. A következőkben bemutatott fejlesztő programunkban ezek közül többel is foglalkozunk, részletesen az anyanyelvi és tanulási képességek fejlesztésével.

Az Európai Parlament és Tanács ajánlása (2006; EURYDICE, 2002) a tanulás tanulása területét a következőképpen írja le: A tanuláshoz fontos, hogy a tanuló megszervezze és megtervezze tanulását, valamint ismerje fel azt, hogy a tanulás során felmerülnek-e akadályok, és ha igen, melyek, ezeket azonosítsa, és lehetőség szerint hárítsa el. Szükség van a tanulási folyamat alatt motivációra és a magabiztosságra is. A tanulás során olyan tudásra és képességekre kellene szert tenni, melyeket a tanuló az élet minden területén

alkalmaz, ilyen például a hétköznapi élet, vagy később a munkahely.

A tanárok gyakran bátorítják a tanulókat, hogy tanuljanak, vállaljanak felelősséget saját tanulásukért, azonban a tanulóknak tudniuk kell ehhez, hogy hogyan tanuljanak, és hogyan váljanak sikeres tanulókká. Magát a 'tanulás tanulása' fogalmat esetenként félre is értelmezik, és magával a tanulással azonosítják. Ezek a fogalmak természetesen szorosan összekapcsolódnak, de a tanulás tanulása fogalmat érdemes pontosítani (Stringher, 2014). A PISA vizsgálatban (2000) kezdetben az önszabályozott tanulás elmélete felől közelítették meg, olyan területeket vizsgálva, mint a tanulási stratégiák, motiváció, énkép és a tanulási helyzet preferenciája. Azóta némileg módosult, és a terület vizsgálata részben kiegészült a metakognícióval, a tanulási attitűddel, a vélekedésekkel és elköteleződéssel, és nem általánosságban csak a tanulásra vonatkozóan vizsgálták meg ezeket a területeket, hanem az adott kiemelt mérési terület vonatkozásában. Az olvasás esetében 2009-ben a kidolgozó stratégiák, a memorizáló stratégiák, a megértés és az emlékezet, valamint a kontrollstratégiák vizsgálata történt (OECD, 2010).

A 'tanulás tanulása' fogalom értelmezését tűzte ki célul Stringher (2014) elemzésében.

Eredményei alapján az a következtetés vonható le, hogy a tanulás tanulása komplex fogalom, különböző oldalról közelíthető meg, attól függően, hogy melyik komponensét szeretnénk hangsúlyozni. Moreno és Martin (2014) arra hívta fel a figyelmet, hogy a tanulás nemcsak abból áll, hogy a tanuló a tanulási anyag megtanulásához szükséges kognitív képességekkel rendelkezik, hanem ismeri a tanulás célját, kész a tanulásra és szabályozza a saját tanulását. A tanulótól az is elvárt, hogy ügynevezett metatudással is rendelkezzen a saját igényeiről, a feladatról, továbbá aktívan monitorozza a tanulását, melyhez az önszabályozást használja.

Hautamäki és munkatársai (2002. 39.) értelmezésében a tanulás tanulása „az új feladatokhoz való alkalmazkodás képessége és az erre való hajlandóság, a gondolkodáshoz való elkötelezettség aktiválása, valamint a remény perspektívái a tanulási tevékenységben és a tanulási tevékenységről való kognitív és affektív önszabályozás megőrzése által”. Kutatásunk szempontja alapján a definícióból a hajlandóság jelenik meg számunkra kulcsszóként, hogy a tanuló szándékában álljon a tanulás, az elkötelezettség, hogy elkötelezett legyen abban, hogy elgondolkodik a feladatokon, és a remény, hogy visszajelzéssel és online segítséggel, ha nehézségei vannak, remény nyílik számára a feladatok megoldásához.

Összességében az eddigi kutatások alapján a tanulás tanulása olyan komplex kulcskompetencia, amely abban segíti a tanulót, hogy képes legyen saját tanulási folyamatát megszervezni, megtervezni, tudatosan legyen képes ezt a folyamatot monitorozni, szabályozni, és elkötelezett legyen a saját céljainak megvalósítása érdekében.

Az Európai Parlament és Tanács ajánlása (2006; EURY-DICE, 2002) a tanulás tanulása területét a következőképpen írja le: A tanuláshoz fontos, hogy a tanuló megszervezze és megtervezze tanulását, valamint ismerje fel azt, hogy a tanulás során felmerülnek-e akadályok, és ha igen, melyek, ezeket azonosítsa, és lehetőség szerint hártsa el. Szükség van a tanulási folyamat alatt motivációra és a magabiztosságra is. A tanulás során olyan tudásra és képességekre kellene szert tenni, melyeket a tanuló az élet minden területén alkalmaz, ilyen például a hétköznapi élet, vagy később a munkahely.

Szövegértés

Az olvasás és szövegértés kutatása széleskörű, gyakran került már hazai és nemzetközi kutatások középpontjába. A legnagyobb volumenű vizsgálat, az OECD PISA vizsgálat (2009) értelmezésében a szövegértés komplex folyamat, „a szövegértés írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben” (Balázi, Ostorics, Schumann, Szalay és Szepesi, 2010. 25.; OECD, 2009. 23.). Eszerint a szövegértés több mint egyszerű olvasási folyamat: olyan tudás és képességek használatát jelenti, melyek alkalmazása a tanulótól nemcsak az iskolai tanulás során, de később a mindennapi életben is magas szinten elvárt. Steklács (2013. 3) meghatározása szerint „az olvasási stratégia nem más, mint egyrészt magának az olvasási folyamatnak, a folyamat módszerének, eljárásának a tudatos tervezése, kivitelezése, ellenőrzése és monitorizálása, másrészt a választott olvasási mód elemeinek elnevezése”. Az olvasás-szövegértés iskolai fejlesztése azért is lényeges, mert a tanulók a képességeik és stratégiáik alkalmazásával jutnak el a magas szintű olvasóvá válásig (OECD, 2016). Ehhez szükség van tapasztalatokra, előzetes tudásra és a stratégiahasználat automatizálódására. Az olvasás-szövegértés mérése a tanulás tanulása vizsgálataiban is megjelenik, például a finn frameworkben a szövegértelmezésen keresztül (Hautamäki és mtsai, 2002).

A fejlesztőprogram tartalma

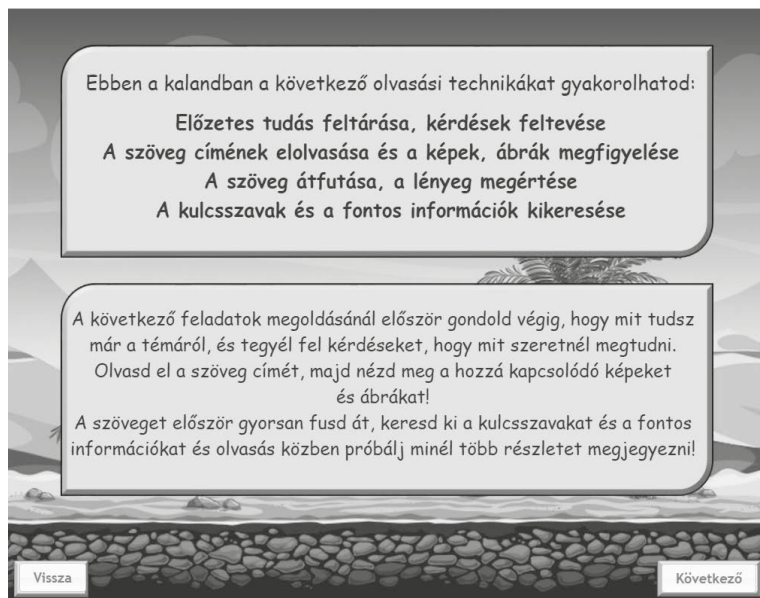
A szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő fejlesztőprogram felépítése különböző stratégiák tanítására és használatára épült. A tervezéskor azt tekintettük át, hogy melyek azok a stratégiák, amelyek használata a legtöbb tantárgyban megjelenik és gyakorlása a tanulás alapja. Ezután történt annak meghatározása, hogy mely stratégiák mutathatók be online környezetben és gyakorolhatják be a tanulók akár egyéni tanulásszervezési formában is. A képességek közül az olvasás-szövegértésre esett választásunk, mivel a szövegek olvasása és megértése minden tantárgy alapját képezik. A Nemzeti Alaptanterv (NAT, 2012. 31.) alapján 5. évfolyamtól elvárt a tanulóktól „az olvasási stratégiák, a szövegértő olvasást támogató olvasási típusok folyamatos gyakorlása (pl.: felkészülés az olvasásra, az előzetes tudás előhívása, jelentésalkotás, jóslás, következtetés, értelmezés, értékelés, kérdések, reflektálás a szövegre, összefoglalás).”

A Nemzeti Alaptanterv (NAT, 2012. 34–35.) *A tanulási képesség fejlesztése* című területéről kiválasztottuk azokat a pontokat, amelyek beépíthetők a fejlesztőprogramba, és amelyek fejlesztésével mi is foglalkoztunk. Eszerint beépítettük a programba a vázlatok készítésének egyes típusait és ezek gyakorlását, ami fogalmi térképen, fűrtábrán és cselekményalapú ábrák bemutatásán, valamint ezek megalkotásán keresztül valósult meg. A tanulók különféle témájú és műfajú szövegeket kaptak ezekhez a feladathoz. Első lépésként az adott technikát ismerték meg, majd ők maguk is kipróbálhatták ezeket. További szövegfeldolgozó technikák bemutatásán keresztül hangsúly került a kulcsszavak keresésére, az információk rendszerezésére, a szövegtömörítésre, továbbá a szöveg időbeli folyamatainak megállapítására. A tanulás során kiemelt cél, hogy a tanulók felismerjék és megértsék a szövegekben rejlő összefüggéseket, és észrevegyék az egyszerűbb ok-okozati összefüggéseket. Programunk erre is kitért. A tanuláshoz nélkülözhetetlen az információk emlékezeti rögzítése, melyhez a szöveginformációk megfigyelését és azonosítását vontuk be a fejlesztésbe, segítve így a felidéző folyamatok gyakorlását.

A Nemzeti Alaptanterv (NAT, 2012. 31–33.) alapján az *Olvasás, az írott szöveg megértése* területéről az általános iskolás korcsoportunkhoz igazodva építettünk be a különböző fejlesztési feladatokat. A globális olvasást gyakoroltató feladatok mellett megjelent az értelmező olvasás is, mely nélkülözhetetlen az értő olvasás kialakításához. Egyes szövegeknél a tanulóktól életkorukhoz igazodóan kulcsszavak kiválasztását, ok-okozati kapcsolatok felfedezését és reflexiót is vártunk. A szöveg egyes részeinek beazonosítása és tagolása mellett szöveg-összefoglalásra is kiterjedt a programunk. A tanulóktól vártuk, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelően a szereplők cselekedeteit megítélik, nézeteit megértésük, valamint megatartásformákat értelmezzenek. Mivel a tanulás során a szövegekhez gyakran kapcsolódnak ábrák vagy táblázatok is, melyek a szövegértelmezést segítik, így hangsúlyt helyeztünk a képek, illusztrációk megfigyelésére és a szöveggel való összefüggésük megállapítására (NAT, 2012).

A tanulóknak gyakran van nehézségük azzal, hogy egy adott szöveget és a hozzá tartozó információkat feldolgozzák. A programunkban változatos szövegfajtákat állítottunk a középpontba folyamatos és nem folyamatos szövegeken keresztül, és megjelennek az élményszerző szövegek, szépirodalmi szövegek, valamint a természettudományos szövegek is. Így a tartalmat tekintve mindegyik modulban megtalálhatóak diszciplináris ismeretek, melyek egy-egy gyakorolt stratégia tantárgyi tartalmát adják, de beépülnek köznapi témájú szövegek is, melyekkel a mindennapokban találkozhatnak és meg kell érteniük. A szövegtípus szerint a magyarázó és adatközlő típusú szövegek képezték a program alapját.

A fejlesztőprogram nyolc úgynevezett modulra tagolódt, amelyeknek a megoldása egy-egy alkalommal történt. A modulok szerkezete minden esetben keretes volt. Először a tanulók rövid információt olvashattak a feladataikról, majd arról olvashattak, hogy mit fognak gyakorolni az adott modulban. Például a hallott információkat kell elképzelniük, jegyzetelni kell, a szöveg minél több részletét kell megfigyelni, hallott információkat kell összekapcsolni, vagy a szöveg tartalmát kell megjósolni. Azonban nemcsak arra hívtuk fel a figyelmüket, hogy mit fognak gyakorolni, de arra is, hogy a feladatok megoldása során mire figyeljenek (1. ábra).



1. ábra. Az 1. modul tartalma és a modul alapját képező stratégiákra vonatkozó instrukciók

Ezután következett a feladatok megoldása (2. ábra). Majd a tanulóktól érdeklődtünk arról, hogy mit gondoltak a feladatokról, mennyire voltak azok nehezek vagy érdekesek. A modulok végén a tanulók számára újra összefoglaltuk az alkalmazott stratégiákat, és rövid kérdőív formájában érdeklődtünk arról, hogy a jövőben használják-e ezeket a stratégiákat. Minden modul végén feladat volt az, hogy a tanulók használják a stratégiákat a következő alkalomig, hogy rögzüljön a használatuk. Természetesen nem elég rá egy-két hét, azonban ez a kezdet, a cél legyen az, hogy feladattól függően tudják a stratégiákat alkalmazni. Az egyes modulok nehézsége körülbelül azonos, és a megoldásra szánt idő is körülbelül egy tanórát foglalt magában.

2. ábra. Az első modul egyik szövegéhez kapcsolódó feladat

Minta és adatgyűjtés

A fejlesztőprogram tesztelésében négy intézmény tanulói vettek részt, így a mérésben összesen 127 felső tagozatos tanuló adatai szerepelnek. A mérés időszaka a 2018–2019-es tanévben zajlott az eDia rendszerben (Csapó és Molnár, 2019). Minden iskolába előzetesen ellátogattunk, bemutattuk a program elméleti alapjait, és ismertettük a fejlesztőprogramot. A mérést vezető tanárok számára személyes találkozásra is lehetőség nyílt. Ebben a mérési időszakban a bevont csoportok megoldották az előtesztet, a nyolc modul feladatait, valamint az utótesztet. A tesztelési időszakban kértük a bevont pedagógusokat, hogy jelezzék számunkra, amennyiben a program működésében problémát tapasztalnak, illetve ha bármelyik item nem jól működik. A tanári visszajelzések a program továbbfejlesztésének alapját fogják képezni. A tesztelési idő leteltét követően egy kérdőívet közvetítettünk ki a bevont tanárok részére, amelyben további javaslatokat fogalmazhattak meg a program működésével és továbbfejlesztésével kapcsolatban.

A kérdőívre adott válaszok alapján tudtunk tájékozódni a mérések körülményeiről. A visszajelzéseket áttanulmányoztuk, összegeztük, és a program további fejlesztésének az alapjaként kezeljük. A visszajelzések szerint a fejlesztés minden iskolában több mint

hat hétig tartott, átlagosan egy órát vett igénybe alkalmanként. A legtöbb intézmény heti rendszerességgel tartott foglalkozásokat különböző tanórákon, iskolaotthon keretében, illetve informatika órákon.

Módszerek

Az adatgyűjtés többféle módszer alkalmazásával történt. A mérésben részt vevő tanulók eredményeit a rendszerben rögzítettük. Ezen kívül a mérésre jelentkezett tanárok részére egy kérdőívet küldtünk ki, amelyben a mérések körülményeiről, a mérések során adódott problémákról, valamint a szaktanárok véleményéről gyűjtöttünk be adatokat. Az adatgyűjtés interjúval is kiegészült.

Eredmények

Elvégeztük az itemekre vonatkozóan az alapstatisztikai számításokat, amit az 1. táblázatban foglaltunk össze.

1. táblázat. A fejlesztőprogram alapstatisztikai mutatói

| Modul | Itemszám | N | M (%p) | Min | Max | Range | Crb α |
|-------|----------|-----|--------|-------|-------|-------|--------------|
| 1. | 28 | 126 | 47,9 | 0,048 | 0,802 | 0,754 | 0,863 |
| 2. | 25 | 93 | 61,7 | 0,366 | 0,871 | 0,505 | 0,925 |
| 3. | 8 | 92 | 90,1 | 0,870 | 0,924 | 0,054 | 0,901 |
| 4. | 45 | 87 | 49,4 | 0,126 | 0,782 | 0,655 | 0,955 |
| 5. | 30 | 75 | 45,5 | 0,013 | 0,773 | 0,760 | 0,921 |
| 6. | 20 | 82 | 61,5 | 0,366 | 0,951 | 0,585 | 0,950 |
| 7. | 44 | 68 | 44,8 | 0,044 | 0,868 | 0,824 | 0,905 |
| 8. | 30 | 73 | 38,4 | 0,164 | 0,781 | 0,616 | 0,927 |

Az elemzések eredménye szerint mindegyik modul reliabilitása megfelelő. Az átlagokat tekintve a 8-as modul bizonyult a legnehezebbnek, és a 3-as modul volt a legkönnyebb. A 8. modul a tanulók közötti együttműködésre épített. Közösen kellett adatokat rendszerezni, összefüggéseket feltárni és következtetéseket levonni. A 3. modul az egyszerű ok-okozati összefüggés felismerését igényelte, következtetéseket kellett levonni a kapott információk alapján, motivációk, magatartásformák felismerésére és értelmezésére volt szükség. Az eredmények szóródása megfelelően alakult mindegyik modul tekintetében.

A kérdőívre adott válaszok alapján tudtunk tájékozódni a mérésekkel kapcsolatos véleményekről. A programot nagyon hasznosnak, illetve hasznosnak találták a bevont pedagógusok, és a tanulóknak nagyon tetszett, illetve tetszett a fejlesztés.

A javaslatok között szerepelt, hogy táblagépre, egyéb okoseszközre is optimalizálni lehetne a feladatokat, talán így többen tudnák használni. Legtöbb esetben az informatika termék férőhelye korlátozott, óraütközések miatt nehezebben megoldható a gépes használat, és a gyerekek otthon is többet gyakorolhatnának. A program dizájnját alapvetően jónak tartották, javaslatként merült fel, hogy személyre szabhatóbb, egyéni felülettel (pl. bölcsek köve összesítő tábla, saját avatar) még motiválóbba lehetne tenni a gyerekek számára.

Nagyon hasznosak találták a gondolatérkép típusú feladatokat, hiszen a tanulásmódszertanhoz is elengedhetetlenek, és ezek főként az ötödikes korosztály számára jelentenek újdonságot, ezért legtöbbször ijesztők számukra. Így kihívás közben találkoznak a

jelenséggel, megismerkedhetnek a lényegkiemelés újabb formájával. Hasznosnak ítélték meg a tanárok a nyolcadik kaland kooperatív tanulásra ösztönző feladatsorát is, amelynek szükségességét jelzi, hogy meglepően nehezen ment a csoportoknak.

Javaslatként fogalmazták meg, hogy több feladat legyen hallható és olvasható egyszerre. Továbbá önálló véleményalkotást igénylő, illetve kikövetkeztethető információra rákérdező feladattípusokkal egészítenék még ki a programot, mivel a tapasztalataik szerint ezek mennek a legnehezebben a korosztálynak.

A pontozási rendszerrel kapcsolatban azt jelezték vissza, hogy nagyon jól működött a jutalmazási rendszer, és az, hogy százalékos eredmény mellett bölcsességköveket is kaptak. Hasznosnak tartanak viszont a tanárok, ha ezek nem „vesznének el”, és egy összesített eredménytábla praktikusabban mutatná a teljesítményt. Az is további fejlesztési terület lehet, hogy jelenleg nem lehet megnézni a már elkészített feladatoknál, hogy hány százalékos lett az első próbálkozás, mivel a rendszer felülírja az előző próbálkozásokat, és mindig csak az utolsó próbálkozás eredményét rögzíti. Azonban, ha tudnák követni, hogy hol tartanak, az motiválná a diákokat, hogy újra és újra elvégezzék a feladatot.

A visszajelzésekkel kapcsolatban a következő megoldásokat javasolták: többszöri helytelen válasz esetén rávezető segítség felvillanása, a helyes gondolatmenet terelése, illetve a helyes megoldás magyarázata választható formában többszöri helytelen válasz esetén. A pedagógusok szerint sokszor a diákok nem értették, hogy kellett volna adott eredményig eljutni. Tanári segítséggel nincs ezzel probléma, sőt egyes feladatoknál van is konkrét segítség beépítve, de kevésnek bizonyult, mivel egyféleképpen magyaráz, a tanulók pedig különbözőképpen gondolkodnak és lehet, hogy egy-egy tanuló számára más típusú magyarázatra van szükség. A többszöri, többtípusú segítségnyújtás az önálló feladatvégzést, otthoni gyakorlást támogatná.

A tanárok számára tanári kézikönyvet is készítettünk, melyet érthetőnek, praktikusnak ítélték meg, jól segítette a pedagógusok munkáját. Javaslatként merült fel itt is a feladatoknál a lehetséges megoldási stratégiáinak, levezetésének megadása. További segédanyagként javasolják differenciált oktatásra (SNI, BTMN tanulók) vonatkozó javaslatok beépítését egyes feladatsorok kapcsán.

Az IKT-eszközök elterjedésével a szövegek típusai és jellemzői is jelentősen megváltoztak. Míg az iskolai olvasás inkább a tankönyvekhez és papíralapú információkhoz kötődik, addig az otthoni információk jórészt digitális forrásokhoz kapcsolódnak. Így a tanulóknak különböző típusú olvasási stratégiák használatát kell megtanulni és a változásokhoz a stratégiák tanításának is alkalmazkodni kell. Fejlesztő programunk ezért különböző típusú olvasási stratégiák bemutatását és gyakorlását tűzte ki célul tantárgyfüggetlen keretek közé helyezve. A digitális környezetbe illeszkedő fejlesztő programunk elvégzésében részt vevő tanulók eredményei arra világítottak rá, hogy alkalmas a program osztálytermi alkalmazására, ugyanakkor egyéni tanulásra is. A tanárok visszajelzései arra mutattak rá, hogy a tanulók számára részletesebb feladatmagyarázat, több rávezető segítség hatékonyabban támogatná az egyéni tanulást.

Összegzés

A tanulók nagy mennyiségű és különböző típusú szöveggel találkoznak az iskolában és a mindennapjaikban. Az IKT-eszközök elterjedésével a szövegek típusai és jellemzői is jelentősen megváltoztak. Míg az iskolai olvasás inkább a tankönyvekhez és papíralapú információkhoz kötődik, addig az otthoni információk jórészt digitális forrásokhoz kapcsolódnak. Így a tanulóknak különböző típusú olvasási stratégiák használatát kell megtanulni és a változásokhoz a stratégiák tanításának is alkalmazkodni kell. Fejlesztő programunk ezért különböző típusú olvasási stratégiák bemutatását és gyakorlását tűzte ki célul tantárgyfüggetlen keretek közé helyezve. A digitális környezetbe illeszkedő fejlesztő programunk elvégzésében részt vevő tanulók eredményei arra világítottak rá, hogy alkalmas a program osztálytermi alkalmazására, ugyanakkor egyéni tanulásra is. A tanárok visszajelzései arra mutattak rá, hogy a tanulók számára részletesebb feladatmagyarázat, több rávezető segítség hatékonyabban támogatná az egyéni tanulást. A tanulók eredményeinek összesítését egy táblázat segíthetné, mely a tanulók számára motivációt jelenthetne a tanuláshoz. Az eredmények arra is ráirányítják a figyelmet, hogy az együttműködésen, csoportmunkán alapuló feladatmegoldás továbbra is olyan terület, melyet gyakorolni kell osztálytermi környezetben is.

Felhívás

Várjuk azon tanárok jelentkezését, aki szeretnének használni a fejlesztő programot. A programról bővebb információ olvasható: <http://edia.hu/elea/hogyan-tanuljak/>

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány írása alatt Habók Anita Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

Balászi Ildikó, Balkányi Péter, Ostorics László, Palincsár Ildikó, Rábainé Szabó Annamária, Szepesi Ildikó, Szipőcsné Krolopp Judit & Vadász Csaba (2014). *Az országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Csapó Benő & Molnár Gyöngyvér (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia system. *Frontiers in Psychology*, 10, 1522. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.01522](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01522)

Európai Parlament és Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006). Melléklet: Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz – európai referenciakeret. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, L 394/10.; L 394/16.

EURYDICE (2002). *Kulcskompetenciák, egy kialakulóban lévő fogalom az általános kötelező oktatás területén*. Brüsszel: Enschedé/Van Muyswinkel.

Fredriksson, U., Hoskins, B., Adey, P., Chisholm, L., Csapó, B., Grønmo, L. S., Jedeskog, G., Kloosterman, P., Kupiainen, S., Hautamäki, J., McCormick, R., Moreno, A., Sorensen, E., Deakin-Crick, R. & Demetriou, A. (2006). *Learning to learn network meeting report*. European Commission: Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning.

Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002). *Assessing, learning to learn, A framework*. Helsinki, Finland: Helsinki University – National Board of Education in Finland.

Moreno, A. & Martin, E. (2014). The Spanish approach to learning to learn. In Deakin-Crick, R., Ren, K. & Stringher, C. (szerk.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. London – New York: Routledge. 196–213.

NAT 2012. *Nemzeti alaptanterv. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.* <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200110.kor&targetdate=&printTitle>
Utolsó letöltés: 2019. 11. 16.

OECD (2009). *PISA 2009 Assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science.* Paris: OECD. DOI: [10.1787/9789264062658-en](https://doi.org/10.1787/9789264062658-en)

OECD (2010). *PISA 2009 Results: learning to learn – Student engagement, strategies and practices (Volume III).* Paris: OECD. DOI: [10.1787/9789264083943-en](https://doi.org/10.1787/9789264083943-en)

OECD (2016). *PISA 2018. Draft analytical frameworks.* Paris: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>

Steklács János (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés.* Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In Deakin-Crick, R., Ren, K. & Stringher, C. (szerk.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice.* London – New York: Routledge. 9–40. DOI: [10.4324/9780203078044-2](https://doi.org/10.4324/9780203078044-2)

Absztrakt

A felső tagozatos általános iskolások olvasási szokásait a papíralappal szemben egyre inkább meghatározza az online környezet. Felső tagozattól kezdve megnövekszik a tantárgyak száma, ezzel együtt a tantárgyakhoz kapcsolódó szövegek mennyisége is emelkedik az alsó tagozathoz képest. Míg a szövegek egy részével papíralapon találkoznak a tanulók, a másik részét digitális formában olvassák. Ez az újfajta tanulási környezet szükségessé teszi, hogy a tanulók olvasási stratégiáikat az online helyzetekben is gyakorolják, valamint új stratégiákat sajátítsanak el. A tanulmányunkban bemutatott fejlesztő program felső tagozatos tanulóknak tanít szövegértéshez és szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó tanulási stratégiáikat, továbbá lehetővé teszi a stratégiák gyakorlását. A fejlesztő program tantárgyfüggetlen tartalomra épülve valósítja meg a tanulást. Az eredmények azt mutatták, hogy a program osztálytermi környezetben alkalmazható, továbbá egyéni tanulás keretében is megoldhatóak a feladatok. A tanulók eredményei arra hívták fel a figyelmünket, hogy az együttműködés okozta a legnagyobb nehézséget a feladatok megoldása során. Az eredmény azt jelzi, hogy ilyen típusú feladatok intenzívebb gyakorlására lenne szükség. A tanároktól kapott visszajelzések segítik a program jövőbeli továbbfejlesztését. Arra mutattak rá az észrevételek, hogy a tanulók számára az eddigieknél részletesebb, differenciáltabb magyarázatokra és segítségnyújtásra van szükség. A különféle tanulási stílusok alapján pedig a szemléltetés mellett a feladatok felolvasása és szóbeli magyarázata is támogatóbb környezetet teremtene. Mivel programunk tanulóbarát környezet kialakítását tűzte ki célul, mely a tanulók számára egyben motivációt is jelent, ezért a tanulói eredmények részletesebb dokumentálását is tervezzük megvalósítani.

Úgy, mint a nagyok!

Kreatív workshop általános iskolásoknak

„Az oktatást azáltal tehetjük jobban tanuló szervezetté, hogy sok-sok jó minőségű visszajelzést, visszacsatoló kört építünk a rendszerbe. Visszacsatoló köröket alakítunk ki ott is, ahol eddig nem voltak ilyenek, és a visszajelzések technikáját, finomságát javítjuk, gyakoriságát növeljük ott, ahol már léteznek ilyenek, csak nem működnek elég hatékonyan.” (Csapó, 2007. 5.)

Bevezetés

Tanulmányunk célkitűzése *Az otthonom jobba tételére VÁLLALKOZOM* című workshop átfogó kritikai bemutatása. A szerzők egy olyan kreatív oktatásmódszertani eszköz fejlesztésére vállalkoztak, mely azonnali visszajelzést nyújt a workshopot tartó trénernek és/vagy pedagógusnak. A visszajelzés nem csupán a workshop eredményeire hagyatkozik, maga a folyamat is tükröt állít a pedagógus elé. Az iskola mint tanuló szervezet jelenik meg, a workshop a diákok és a tréner egyidejű, közös tanulását szorgalmazza, ami az egyéni fejlődésen túl a szervezeti tudás gyarapításához is hozzájárul.

Az elmúlt évtizedek számos olyan változást hoztak (így például a globalizáció, technológiai innováció, digitális és információs írástudás), amelyek komoly hatással voltak az alapfokú oktatási rendszer tanulásban és személyiségfejlődésben betöltött szerepének helyzetére és felfogására is (Radó, 2017). Egyes tanulmányok megkérdőjelezték a kötelezően követendő, országosan egységes kerettantervek elsőségét az elsajátítandó kimeneteli képességek, kompetenciák javára (ld. pl. Seikkula–Leino, 2011; So és Kang, 2014; Szebeni, 2010), a merev, tantárgyakra épülő oktatási kereteket a jelenségek tágabb keretekben történő megértését célzó tapasztalásalapú oktatási egységek javára (ld. pl. Penuel és mtsai, 2019; Symeonidis és Schwarz, 2016), vagy épp a tanárok szerepét a frontális helyett a partneri jellegű oktatás javára (ld. pl. Collard és Looney, 2014).

A tanulmányban bemutatott módszerünk számára az ilyen jellegű kezdeményezések jelenthetik a nyitottságot, a befogadó szemléletet. Tovább erősíti a designkommunikáció módszertanára épülő foglalkozásunk létjogosultságát, hogy a jelenleg a közoktatásban részt vevő generációk iskolai fejlesztésében a szakirodalom a kritikus gondolkodásra és a problémamegoldására fókuszáló tanulási módszereket helyezi előtérbe a frontális, tudásközpontú oktatás helyett, abból a célból, hogy a megváltozott körülmények között boldogulni tudjanak (Pásztor-Kovács, 2015).

Az előbbiekkal összhangban Zolnai és szerzőtársai (2016) a magyarországi közoktatási helyzetképet nemzetközi viszonylatban vizsgáló tanulmányukban állítják, hogy a felülről induló reformtörekvések tovább növelhetik a bizonytalanságot, ami segítő szándéka ellenére hátráltató tényező lehet. Mi több, a folyamatos reformtörekvések hatására a „pedagógusközösségben évek óta él egyfajta szkepszis a felülről jövő, újabb és újabb reformokkal szemben” (Veres, 2016. 43.). A valódi változáshoz ugyanis elengedhetetlen, hogy jelen legyen a rendszerben a belső akarat és az együttműködési készség is, vagyis a

központosított reformok sikeréhez az alulról induló kezdeményezés lehet a kulcstényező (Halász, 2008).

A szakirodalom ilyen irányú álláspontja okán véljük igazoltnak, hogy oktatásmódszertani eszközünk integrálását a pedagógusokon keresztül szeretnénk eljuttatni az alapfokú oktatási intézményekbe. Ha a reformtörekvések során a legfontosabb szereplőket sikerül meggyőzni a módszer előremutató jellegéről, az sok esetben azonnali bevonódást és bizalmat jelenthet (Zolnai és mtsai, 2016). A cél valóban a tanulás eredményesebbé tétele (Molnár, 2019). Ehhez szakítani kell a korábbi lineáris modellel, és a változásra alkalmas környezet megteremtését szükséges szem előtt tartani, ahol a probléma barát, a segítségkérés pedig az erőt és a bátorságot jelenti (Fullan, 2008). Saját fejlesztésű designkommunikáció workshopunk bemutatásán keresztül ehhez a célhoz szeretnénk hozzájárulni.

A kooperációban rejlő oktatásmódszertani lehetőségek

Tanulmányunk első szakaszában az általunk ismertetett designkommunikáció módszertánához kapcsolódó, elméleti alapjaival párhuzamba állítható, az oktatási reformtörekvéseket szem előtt tartó oktatásmódszertani lehetőségeket vesszük górcső alá, kiemelt figyelmet fordítva a kooperációra, a problémaalapú tanulási módszerekre, valamint ezen módszerek elsődleges alkalmazóira: a pedagógusokra és a diákokra.

A tanulás értelmezésére hatással vannak a társadalomban és a gazdaságban mindenkor aktuálisan zajló folyamatok, a tudományos és technológiai eredmények, megközelítések. Olyan tanulási készségek kerülnek előtérbe a 21. században, melyek az életben való boldogulást egyaránt támogatják. A modern tanulásemelvények, köztük az aktív tanulás is erre építenek (Molnár, 2010), szerepük az oktatásban egyre inkább felértékelődik (Watkins és mtsai, 2007). A konstruktív pedagógiához kapcsolódó fogalmát állítjuk vizsgálódásunk középpontjába, amely szerint az aktív jelleg úgy jelenik meg, hogy a diák számára kihívást jelent-e mentális képességeinek működtetése a tanulás folyamata alatt (Molnár, 2010). A tanuló a tudását aktívan konstruálja meg, a környezetben végbemenő interakciókon keresztül (de Corte, 2001).

A diákok passzív szerepének megváltoztatására a kulcsstratégiát a kooperatív együttműködések sorozata jelenti (Johnson és Johnson, 2008). A csoportos tanulás a csoporton belüli interakciókban realizálódik. A tanulás alanya nem csak az egyén, hanem a csoport

Noha a csoportmunka fontossága egyre inkább teret nyer az általános iskolai oktatási ideológiában, kiemelt hangsúlyt kell fektetni arra is, hogy ennek legyen egy jól körvonalazott kerete, melynek segítségével a tanárok képesek meghozni saját szabályrendszerüket, ami az adott oktatási környezethez, kultúrához és a gyerekekhez igazodik (Galton és Williamson, 2003). A csoportmunka arra ösztönzi mind a gyermekeket, mind a tanáraikat, hogy alakítsanak ki támogató kapcsolatokat, amelyek elősegítik az akadémiai teljesítményt, a pozitív társadalmi magatartást és a motivációt (Baines és mtsai, 2016). Aronson és szerzőtársai (1978) kísérleteinek eredményei alapján – ahol a gyerekeket kis csoportokba osztotta, és mindenkinek valamit meg kellett tanítania a csoportnak – növelni lehet az együttműködést és az aktív bevonódást a tanulási folyamatba.

egésze (Knight, 2002). A kooperatív személelmód szerint a tanulás eredményessége nő, ha lehetőséget biztosítunk a diákoknak az együttműködésre, ahol összehasonlíthatják, megvitathatják a stratégiákat és az adott problémára létező megoldásokat, esetleg közösen hozhatnak létre újakat. A csoportmunka jótékony hatása ugyanakkor nem jelenti az egyéni úton szerzett tudás fontosságának tagadását, a legjobb eredmény eléréséhez a két tanulástípus harmonikus viszonya szükséges (Csikos, 2010).

Noha a csoportmunka fontossága egyre inkább teret nyer az általános iskolai oktatási ideológiában, kiemelt hangsúlyt kell fektetni arra is, hogy ennek legyen egy jól körvonalazott kerete, melynek segítségével a tanárok képesek meghozni saját szabályrendszereiket, ami az adott oktatási környezethez, kultúrához és a gyerekekhez igazodik (Galton és Williamson, 2003). A csoportmunka arra ösztönzi mind a gyerekeket, mind a tanáraikat, hogy alakítsanak ki támogató kapcsolatokat, amelyek elősegítik az akadémiai teljesítményt, a pozitív társadalmi magatartást és a motivációt (Baines és mtsai, 2016). Aronson és szerzőtársai (1978) kísérleteinek eredményei alapján – ahol a gyerekeket kis csoportokba osztotta, és mindenkinek valamit meg kellett tanítania a csoportnak – növelni lehet az együttműködést és az aktív bevonódást a tanulási folyamatba. A versengést támogató környezettel szemben azok a módszerek, melyek együttműködést eredményeznek, alkalmasabbak az öndíjazó motiváció megteremtésére (Kim, 1998).

Csoportmunka az általános iskolában: problémaalapú tanulás és a pedagógus szerepe a csoportmunkában

A Z generációhoz a hozzávetőlegesen 1995 és 2012 között született gyermekeket soroljuk (Juhász, 2017), az itt bemutatott saját fejlesztésű workshopunk alkalmazása során most erre a korosztályra fókuszálunk. Az „interneten felnövő, annak képi és nyelvi világát ismerő generáció tagjai, akik rövid, képekkel ellátott, naprakész, igazából real time információkat kezelnek” (Törőcsik és mtsai, 2014). A generáció mibenlétét, fő jellemvonásait már az elnevezés is igen erősen szemlélteti, amivel ezt a generációt a szakirodalom felruhazza (Pais, 2013): bedrótozott nemzedék, dotcom gyerekek, Facebook-generáció vagy éppen digitális öslakosok név jelzi a korosztályos sajátosságot (Prensky, 2001). Rendkívül jól kezelik az online térhez kapcsolódni képes eszközöket, egyszerre több platformon vannak jelen, és a nagy online nyilvánosságban való megjelenés is természetes, megszokott jelenség számukra, legtöbb esetben ők generálják azt. A kapcsolatok fontosak számukra, de a kapcsolat online/offline jellege diverz képet mutat, az online világ identitásuk alakulásának jelentős befolyásoló tényezőjévé válik. Szabadságigényük éppen ebből kifolyólag is magas.

A Z generáció tagjainak hozzáállása a formális hatalmi viszonyokra építő vezetéssel szemben elutasító, míg a szakmai fejlődés igénye a munkahelyi célok és a karrierépítés fölött áll. A csapatmunkát élvezik, hiszen ott hierarchia mentesen képesek fejlődni. Így fontos, hogy erre már az általános iskolában építeni kell (Smola és Sutton, 2002). Eszközként szolgálhatnak az aktív tanulás módszerei, melyek a hagyományos tanulási módszerekkel szemben intenzívebb szerepvállalást és aktivitást várnak el a diákoktól. Az aktív tanulás stratégiái, mint a kutatás, eset, felfedezés, projekt vagy problémaalapú tanulás (Nagy, 2010) gyakran építenek a csoport együtt-tanulására is. A diákokat feladatok helyett a kreatív gondolkodást igénylő problémákkal szembesítik, ahol a feladat egyszerre a megoldás és az ahhoz vezető út (Bús, 2015). Kérdésekre felelnek, s ezzel párhuzamosan saját kérdéseket fogalmaznak meg, személyes tapasztalatokat gyűjtenek, és segítik egymást a tanulásban (Vastagh, 1999).

Barrows (1984) meghatározásában a tanulóközpontúság a tanár facilitátor szerepe (feladata a beszélgetések ösztönzése), a probléma középpontba helyezése és a tanulói

csoportmunka köré épül. A módszer a tanári szerepfelfogást és nézőpontot nagymértékben alakítja át (Molnár, 2004). A problémaalapú tanulás (Problem-Based Learning, PBL) (Nagy, 2010; Tóth 2017) olyan oktatási megközelítés, ahol a tanulási folyamat kiindulási pontja maga a probléma. A probléma típusa és meghatározása az oktatási intézmény sajátosságaitól függ. A problémák általában a valós életre alapozva fogalmazódnak meg, olyan formában, mely találkozik az oktatási céllal és követelményrendszerrel. Lehetnek ezek fiktív problémák, ugyanakkor alapvető, hogy ez az oktatási célokat is szolgálja, hiszen ez meghatározza a tanulási folyamat irányát is (de Graaf és Kolmos, 2003).

Mint oktatási módszer, a problémaalapú tanulás során a csoportban, közösen dolgozás és az életszerű probléma keresése megváltoztatja a diákok tanulását, pozitívan hat a kritikai és az analitikus gondolkodásra (Duch, 1996). Mint fejlesztési-oktatási megközelítés olyan problémákra épít, melyek esetében nincs egy egyszerű, állandó helyes megoldást, nem is biztos, hogy egyáltalán létezik legjobb megoldás (Finkle és Torp, 1995), divergens gondolkodást, feltételez, és vár el a diákoktól, nyílt problémamegoldó helyzetet teremt (Dorst, 2011).

A PBL másik kiemelt jelentőségű eleme a csoportmunka. Ez segít kialakítani egy biztonságos közeget, ahol a diákok jól érzik magukat, és nem félnek kérdezni, fejleszti a kommunikációs képességet, a csoportmunkában a tanulók aktív részesei a munkának, ami felelősségteljes feladat, így fontosnak érezhetik magukat, a csoport számít rájuk. Összességében, a PBL alkalmazásába állított csoportmunka is növeli a diákok teljesítményét, a társadalmi beilleszkedéshez elengedhetetlen képességeket fejleszt, a többi csoporttag meghallgatásán keresztül hatással van az empátiára, támogatja a probléma gazdagabb, több, eltérő nézőpontból való megértését is (Molnár, 2005).

A tanári pálya olyan foglalkozás, melyben a visszacsatoló információk nagyon rossz minőségűek. Az igazán fontos és meghatározó eredmény csak nagyon hosszú idő után lesz elérhető a pedagógus számára. Fejlődni ennél fogva nehéz, előfordul, hogy éveken keresztül ugyanúgy tanítanak, és nem is kerül tudomásukra, hogy adott esetben az a módszer, amit alkalmaznak, nem a jó irányba vezet (Csapó, 2007). A csoportmunka során ezzel szemben az eredmények egyértelműek és azonnal láthatóak (Gillies, 2003).

A csoportmunka sok esetben mint rejtett eszköz jelenik meg a pedagógus kezében, ami a tanuló számára tudattalanul működik, hatással van a hatékony munkavégzésre és a motivációra egyaránt (Pajor, 2015). Galton és Williamson (2003) értekezése szerint nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a csoportmunka eredménye látható, a visszajelzés azonnal eljut a pedagógushoz és a diákokhoz is, egy időben. Felmerülhet a pedagógus részéről az az aggodalom, hogy a csoportmunka alapvetően felnőtt feladat, és nem várható el, hogy egy ilyen feladatot a kisgyermekek jól megoldjanak. Ebből kifolyólag szükség van bizonyosságra, hogy az erőfeszítések mind az érintett tanulási folyamatok, mind a tanulási eredmények szempontjából megérik az erőn felüli energiabefektetést, tehát a pedagógusokat motiválttá kell tenni a csoportmunka alkalmazására.

A gyerekekben az együttműködésre való nyitottság már az osztályterem berendezésével, a diákok ültetésével elkezdődik. Galton és Williamson (2003) szerint, ha a diákokat csoportokba ülteti a pedagógus, akkor sokkal hamarabb készletet éreznek nem csak eszközeik, de véleményeik megosztására, cseréjére is, az egyéni eredményekért folyó versengést felváltja a közös munka lehetőségében rejlő örömeik kiaknázása. Számtalan általános iskolákban megvalósult megfigyelés bizonyította, hogy a beszélgetés a gyerekek között az osztályteremben sokkal kisebb mértékű, mint a feltételezett ilyen irányú cselekvés (Galton és mtsai, 1980; Mortimore és mtsai, 1988).

Tanulmányunkban szemléltetjük a csoportmunkában rejlő, minden résztvevőre (tanár, diák) kiterjedő tanulási potenciált. Meghatározzuk azokat a tulajdonságokat, melyekre a sikeres tanár definíciója épít, majd ezt szembeállítjuk a csoportmunka sajátosságaival.

Tímár (2006) alapján sikeres tanár az, aki (1) jó kapcsolatban van diákjaival: a csoportmunka segít a hierarchia mentes kapcsolat kialakításában, a helyzet megváltozásával egy időre más kontextusba kerül a diák és a tanár; (2) alkalmaz új tanítási módszereket: a csoportmunka nagyon sok esetben jelenik meg az innovatív oktatásmódszertani eszközök elemeként; (3) képes a konfliktuskezelésre és irányításra: csoportmunka esetén a tanár mint tréner van jelen, a háttérből ugyan, de irányítani kell a folyamatokat, átlendíteni a diákokat a konfliktuson, amennyiben felmerül; (4) változni képes: a csoportmunka a folyamatos alkalmazkodásról szól, az új ötletek megjelenéséről, elvetéséről vagy integrálásáról; (5) kreatív: ahogy a csoportmunka is erre épít, célja a kreativitás fejlesztése a közös ötletgeneráláson keresztül.

A wikipédia mint csoportkohéziós erő

A hierarchia jelen van a gazdaságban, az oktatásban, a társadalom számos területén. Alá-fölrendeltségi viszony jelenik meg a munkavállalók és munkáltatók, a fővállalkozók és alvállalkozók, a pedagógusok és diákok, az egyén és a társadalom között egyaránt. Egyre inkább megjelennek olyan felületek és szerveződések, melyek a hatalmi hierarchia helyett sokkal inkább az egyenrangúságra és az együttműködésre építenek. Itt jelölünk meg példaként a blogokat, az úgynevezett wiki-munkahelyeket, a „szabadúszó” foglalkoztatási jelenséget, de ide tartoznak a mátrix-szervezetek, valamint az is, hogy a fogyasztók már egyre inkább részt vesznek a gyártásban, nemcsak fogyasztói, de alkotói is a piaci termékeknek (Tapscott és Williams, 2006).

A wikipédia Benkler (2006) megfogalmazásában az egyenrangúak együttműködését jelenti. A megszokott kiscsoportos együttműködés helyett/mellett a cél az egész csoport együttgondolkodása. A wikipédia négy alappillére épül, ezek a (1) nyíltság, (2) az egyenrangúak együttműködése, (3) a megosztás és a (4) globális cselekvés (Tapscott és Williams, 2006). Jelen tanulmány keretrendszerében a wikipédia az az együttműködési forma, mely a bemutatandó kreatív oktatásmódszertani eszköz csoportkohéziós jelentőségét adja. Falus (2001) pedagógusokkal készített interjúinak összegző eredménye arra világított rá, hogy a tanulóközpontú módszerek minimális alkalmazásának háttérében a túl kevés idő, a módszer gyakorlati ismeretének hiánya mellett az osztályok nagy létszáma merült fel mint a csoportmunkát gátló tényező. Ezt az állítást a wikipédia felülírhatja (Falus, 2001). Egy korábbi kutatás során mesterképzésre járó hallgatók wikipédia mint csoportkohéziós együttműködését vették górcső alá, ahol egyértelműsíthető volt a tömeges kooperáció, a definiálatlan nagycsoportos együttműködés pozitív hatása (Cosovan és Horváth, 2017). Az alapfokú oktatásra vetítve egy fiatalabb korosztály számára a csoportban dolgozás maga is új élmény, a teljes együttműködés, egy osztályszintű közös feladatmegoldás könnyen kizökkentheti őket a komfortzónából, ugyanakkor lehetőséget teremt a csoportban rejlő erő és csoporttudás kihasználására. A wikipédia négy alappillére az általános iskolai oktatásban a következőképpen értelmezhető: (1) A nyíltság: Befogadó hozzáállást feltételez, mind az oktató, mind a diákok oldaláról. Egy új helyzetben kell képesnek lenniük a résztvevőknek megtalálni a biztonságot, alkalmazkodni az új szituációhoz. Tudatosítaniuk kell a szereplőknek a hozzászólásuk értékét, a felelősségüket az új rendszerben; a megváltozott keretekhez gyorsan kell alkalmazkodniuk, hiszen, ha nem találják meg a komfortérzést, akkor a sikeres együttműködés is megkérdőjelezhető. (2) Egyenrangúak együttműködése: Mindenki egyforma, a csoport minden tagjának véleménye, hozzászólása egyaránt értékes, függetlenül attól, hogy megalapozott érvelés vagy intuitív ötlet. A tréner, az oktató, a tanár és a diákok között nem állhat fent hierarchikus viszony, az együttműködés a partnerségen alapul. (3) A megosztás: A munka során minden ötlet és eredmény bárki számára rendelkezésre áll. A formába öntött közösségi tudás

nem titkos, a hangsúly a folyamat és az eredmény közzétételére kerül. (4) A globális cselekvés a tanteremben azt jelenti, hogy a folyamat végét követően az eredmények, a következtetések elérhetővé válnak más, a projektben részt nem vevő diákok, adott esetben a másik általános iskola diákjai számára is.

A jelen tanulmány központi elemét képező kreatív oktatásmódszertani workshop egyik alappilléret jelenti a wikinómikus együttműködés, mely lehetőséget teremt az osztály egyenrangú együttalkotására, így megteremti a kereteket a közösség aktív formálódására. A wikinómia a designkommunikáció mint módszertani keret katalizátoraként realizálódik, a szemléletre építő csoportos kreatív alkotói folyamat eszközkészletét biztosítja.

Designkommunikáció: a kreatív-alkotó workshop alappillére

„A designkommunikáció egy olyan kapcsolatteremtési szemlélet, amely HÍD-ként jelenik meg a különböző diszciplínák és diskurzusok, a társadalom és a gazdaság jelenségei között.” (Cosovan és Horváth, 2017. 36.) Egy tervezői megközelítés, amelynek segítségével olyan problémára keressük a megoldást, amire nem bizonyos, hogy van jó megoldás. Éppen ezért a megoldás és a hozzá vezető út egyaránt fontossá válik. A designkommunikáció szemléletét alkalmazó tervező számára nem állnak rendelkezésre kész megoldások, nincs egy definiált lépéssorozat, így a probléma megoldása és a hozzá vezető út egyszerre, egy időben realizálódik, definíciószerűen fejlesztésbe, fejlődésbe integrált kommunikációról beszélünk (Co & Co, 2008). „A kommunikáció ebben a formában tehát nem egy utólagosan hozzáadott sallang, hanem a problémakereséssel, problémamegoldással együtt születik és kódolódik a termék, a szolgáltatás vagy éppen az eljárás fejlődésébe.” (Cosovan és Horváth, 2016. 38.)

A designkommunikáció szemlélete alkalmas arra, hogy valós idejű kapcsolatot teremtsen oktatás, kutatás és vállalkozás között (Cosovan és Horváth, 2017). Alaptézise, hogy nem minden ember tervező, de mindenki képes kreatív kapcsolatteremtésre (Cosovan, 2009). A diákok felé történő kommunikációnak ez a kiindulópontja. A designkommunikáció nem keretezi be a kreativitást, szabad utat enged a tervezőknek, ami a szabadságérzetten túl felelősséget és nonkonformitást is von maga után. Egyúttal arra ösztönzi a fiatal alkotókat, hogy ezen az ingoványos talajon is megtalálják a megoldást és a hozzá vezető utat. A kreatitásnak kiemelt szerepe van az oktatásban, mi több, a kreatív problémamegoldás fejlettsége az egyén munkaerőpiaci elhelyezkedésével is egyre szorosabb kapcsolatban áll (OECD, 2014). Mindezek alapján a szerzők emellett érvelnek, hogy a designkommunikációnak kiemelt szerepe lehet az oktatásban is, azáltal, hogy a problémát lehetőségként közelíti meg, ezzel is utat teremtve a tervezésnek. A kiinduláshoz, a tervezéshez és az eredmény értékeléséhez, a hibázási lehetőség minimálisra csökkentése érdekében, a designkommunikáció szemlélete megjelenít egy három lépcsős tervezési struktúrát, viszonyrendszert (Cosovan, 2009; Horváth, Cosovan, Horváth és Namaz, 2018): (1) anyag–anyagtalán (a megfogható, tárgyi jelentésen túl a szimbolikus mögöttes tartalom és a hozzá társított képzet azonos értékítéletet képvisel), (2) túlélés–fennmaradás–fejlődés (a tervezés tárgya a múltból inspirálódik, a jelenben innovatív, meghatározó értéket képvisel, és a jövőre nézve rejt magában még kiaknázatlan, időálló lehetőségeket), (3) állandó–változó (folyamatosan mozgásban, változásban lévő folyamatokban és környezetben képes stabilan megtartani pozícióját és minőségét). A viszonyrendszert kiegészíti az értékek feltárása, valamint a látszólagos és a valós kockázat differenciálása.

A designkommunikáció szemléletének kreatív oktatásmódszertani eszközként történő alkalmazásának kiindulópontja, hogy biztosítja a résztvevőket arról, hogy képesek értéket teremteni. Kész megoldási keretet nem nyújt, ugyanakkor támpontokat, iránymutatást ad, valamint háromlépcsős tervezési viszonyrendszert biztosít, segítségképpen az

eligazodáshoz. A kezdeti káosz a megoldás formálódásával egyszerre kristályosodik a módszert alkalmazók fejében, a sikerélmény, az eredmény flow-élményhez vezethet (Csíkszentmihályi, 2001). „Tökéletes élmény, vagyis áramlat akkor következik be, amikor a magas szinten kimunkált képességek és az embert próbára tevő feladatok »találkoznak«” (Oláh, 1999, 16). „A tökéletes élmény alapja a »flow«, vagyis az a jelenség, amikor annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltöri mellett, az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán magáért.” (Csíkszentmihályi, 1991. 11.) Ez a flow-élmény még intenzívebbé válhat, amikor a designkommunikáció és a wikipédia együtt és egyszerre van jelen, hiszen itt a csoportdinamika, a közösség együttalkotása hozzáadott értéként jelentkezik, a részt vevő diákok képesek egy jobb eredmény érdekében a csoport javaslatához alkalmazkodni (Cosovan és Horváth, 2017).

A kutatás módszertana: Akciókutatás

Empirikus kutatásunk során az akciókutatás, azon belül is a részvételi akciókutatás módszertanát alkalmaztuk. Az akciókutatás egy meghatározó képviselőjének definíciója alapján e kutatás lényege, hogy „megpróbálja újra összekapcsolni a cselekvést a reflexióval, az elméletet a gyakorlattal, másokkal együttműködésben, az embereket foglalkoztató problémákkal kapcsolatos gyakorlati megoldások keresésére” (Reason és Bradbury, 2001. 1.). Az akciókutatás gyakorlati alkalmazásaiban közös pont, hogy mindegyik gyakorlati eredményre és tudásra fókuszáló módszertan, mely az elméleti tudáson túl a gyakorlatban bekövetkező változást is szeretne felmutatni, és célja egy olyan tudás létrehozása, mely a mindennapi gyakorlatban támogatja az embereket (Csillag, 2016).

Csillag (2016) tanulmánya alapján a részvételi paradigma legjellemzőbb sajátosságain keresztül választ ad a társadalomtudományban fennálló hármassal „képviselő, érvényesség és gyakorlat jelenlegi” kutatási krízisére (Denzin és Lincoln, 1994. 28.): (1) A kutatásban részt vevők nem csak a kutatás alanyai, hanem kutatótársak, a kutatás eredménye közös alkotómunka eredménye. (2) A kutató maga is a kutatás alanya, tudása a valós tapasztalatain alapszik, amihez persze a megfelelő kritikai szubjektivitás elengedhetetlen. (3) Az elmélet és a gyakorlat integrálása egy, a gyakorlat számára is érvényes tudást hoz létre. A részvételi akciókutatás „a részvételt és a hatalmi viszonyok változását, a közösségeket érintő döntéshozatali folyamatokban való részvételt helyezi középpontjába”, valamint „a lehetőségek szerint az összes releváns szereplőt bevonja a valamilyen

A designkommunikáció szemléletének kreatív oktatásmódszertani eszközként történő alkalmazásának kiindulópontja, hogy biztosítja a résztvevőket arról, hogy képesek értéket teremteni. Kész megoldási kérést nem nyújt, ugyanakkor támpontokat, iránymutatást ad, valamint háromlépcsős tervezési viszonyrendszert biztosít, segítségképpen az eligazodáshoz. A kezdeti káosz a megoldás formálódásával egyszerre kristályosodik a módszert alkalmazók fejében, a sikerélmény, az eredmény flow-élményhez vezethet (Csíkszentmihályi, 2001). „Tökéletes élmény, vagyis áramlat akkor következik be, amikor a magas szinten kimunkált képességek és az embert próbára tevő feladatok »találkoznak«” (Oláh, 1999, 16).

szempontból problémásnak ítélt helyzet értékelésének folyamatába abból a célból, hogy változásokat és konkrét cselekvéseket hozzon létre” (Bodorkós, 2010. 31., 37.). A részvételi akciókutatásban észrevételezik a kutatók a legteljesebb demokráciát (Csillag és mtsai, 2018). A részvételi akciókutatás a tudományos kutatás egy sajátos megközelítése: a kutató(k), a helyi közösség tudására épít, a közös tanulás folyamatát helyezi fókuszba, ahol ennek a tanulásnak az eredményét a csoport a saját fejlődésére, adott probléma megoldására hasznosítja. Ez a közös tanulási folyamat elvárja az akció és reflexió állandó, aktív jelenlétét. A részvételi kutatás célja a problémák mélyebb megértésén túl a társadalmi tudás megteremtése és a különböző tudástípusok (szakértői/tréneri és az osztályközösség tudása) szinergikus összekapcsolása (Pataki és Vári, 2011). Mindezek alapján az egyenrangú szerepekre építő designkommunikáció megfelelő központi megközelítésként szolgálhat egy akciókutatás vizsgálatához.

A pedagógiai gyakorlat akciókutatása adott oktatási tevékenység/eszköz célját és az ehhez képest realizálódó eredményt hasonlítja és elemzi. Az akciókutatás a pedagógiában azt jelenti, hogy mindennapi dolgokat integrálunk az oktatási gyakorlatba, ahol azt kibontjuk, és megvizsgáljuk a jelentőségét. Sajátossága, hogy nem csak a folyamat kimenete kerül a vizsgálat fókuszába, hanem önmagában a folyamat is hangsúlyossá válik. Lehetőséget teremt, hogy a diákok teljesítménye mellett maga a tanulási folyamat is kiemelt helyet kapjon a megfigyelésben, ezzel párhuzamosan nem lehet elégszer hangsúlyozni az akciókutatás közösségfejlesztő szerepét (Havas, 2004).

A kutatás limitációi, a designkommunikáció workshop korlátai

A következőkben bemutatott empirikus kutatás eredményei nem egy reprezentatív kutatás összegzését tárják az olvasó elé. A kvalitatív kutatás interpretatív, értelmező, feltáró jellege, a miértek, a mélyebb összefüggések megtalálása kerül a fókuszba. A kutatók munkájuk során a jelentésalkotást, a minták, témák feltárását tűzték ki célul (Mitev-Horváth, 2015), az általánosítás, a számszerűsíthető, összegző eredmények nem képezik részét az alkalmazott kutatási módszertannak.

A részvételi akciókutatásban észrevételezik a kutatók a legteljesebb demokráciát (Lajos, 2018). Így tehát az akciókutatás során a kutató aktív és szabadabbnak tűnő szerepéből adódóan fellépő torzító hatások jelenléte nem elhanyagolható, ugyanakkor egy tapasztalt kutató önreflexív, nyitott narratívát hoz létre, ez a kritikai szubjektivitás -ha jól használják-valójában még segítheti is az olvasóval való összehangolódást (Horváth és Mitev, 2015).

A saját fejlesztésű és a következőkben részletesen ismertetett designkommunikáció workshop korlátairól is szót kell ejtenünk, hogy az eredményt ennek tükrében értelmezhesse az olvasó. Jelen tanulmányban egy workshop eredményeit prezentáljuk, ami nagyon tanulságos, segítségével kirajzolódott egy irány, azonban a módszer validálásához még további állomásokra, szélesebb körű mintavételre van szükség, mely folyamat már elkezdődött, és egy távolabbi kutatási célként megfogalmazódott az alkotókban. Ez hosszabb terepmunkát is jelent majd, mely a vizsgált jelenség mélyebb megértését teszi lehetővé, részleteket tár fel, növelve így a kutatás hitelességét. A módszer a kreativitásra, a problémamegoldásra, alkotói megközelítésre épít, így még egy fontos kockázatra érdemes felhívni a figyelmet: a legnagyobb veszélyt az újszerű foglalkozás sikerében az jelentheti, ha egy tanuló nem képes rádöbenni saját kreatív, alkotói, tervezői képességére, és ebből fakadóan a félelme, a megfelelési kényszere erősebb, mint az áramlat. Ez azonban az eddigi tapasztalatok alapján ritkán fordul elő. Fontos kiemelni, hogy a módszer ezzel egy időben próbálja ezeket a gátakat áttörni, és a félelemben, szorongásban rejlő energiákat az aktivitás, cselekvés szintjére csoportosítani.

A megfogalmazott kutatási kérdés

Empirikus kutatásunk során a designkommunikáció módszertanát az oktatás területén alkalmazzuk, ahol a kutatás résztvevői általános iskolás korú gyerekek. Az akciókutatásunk során arra a kutatási kérdésre keressük a választ, hogy *Az otthonom jobbá tételére VÁLLALKOZOM* kreatív oktatásmódszertani eszköz gyakorol-e hatást a közösség építésére, a tömeges együttműködés mint a csoportmunka egy sajátos verziója segít-e formálni a közösség együtt alkotását, a közös döntéshozást és az eredmény ennek tükrében történő értékelését. A kutatási kérdés megválaszolását az akciókutatás tárgyát képező workshop eredményei és a részt vevő diákok által írt reflexiók elemzése segíti, melyet a tanulmány második részében ismertetünk.

Az akciókutatás tárgya: *Az otthonom jobbá tételére VÁLLALKOZOM* workshop

A workshop célkitűzése a kreativitás fejlesztésére irányult, a tömeges együttműködésen keresztül a csoportkohéziót is formálni hivatott. Másodlagos célja a vállalkozói kedv növelése volt egy olyan téma középpontba állításával, mely ismerős és közeli a részt vevő diákoknak, hiszen a workshop során arra vállalkoznak, hogy jobbá teszik az otthonukat. A vállalkozó kedv korai kialakítása kiemelt jelentőségű, európai szintű kezdeményezés (ld. Vállalkozás 2020 cselekvési terv [Entrepreneurship Action Plan 2020]), amely abból a két felismerésből fakad, hogy a vállalkozói ismeretek oktatása jelenleg elégtelen a különböző oktatási szinteken, valamint, hogy a vállalkozói ismeretek tanítása helyett a vállalkozói lét tapasztalásalapú megismerése hozhatja meg a fiatalokban a vállalkozói kedv kialakulását (Allegra és mtsai, 2013).

A workshop témájának kialakítása során fontosnak tartottuk egy olyan téma meghatározását, ami közeli, ismerős és kézzelfogható a diákok számára, amivel mindannyian azonosulni tudnak, egyértelmű közös pontként definiálható számukra. A téma kialakításánál szerepet kapott az a kritérium is, hogy több irányból – mind piaci, mind társadalmi oldalról – megközelíthető legyen a problémafelvetés. A döntés, hogy az otthonunk jobbá tételét piaci, profitorientált alapokra helyezve, vagy jótékony jellegű, társadalmi kezdeményezés oldaláról közelítik meg, determinálhatja a csoport vállalkozói attitűdjét is.

A téma, a probléma korrekt felvetése a problémaalapú tanítás problémameghatározására vonatkozó szempontjait is szem előtt tartotta (de Graaf és Kolmos, 2003). A workshop termékfejlesztési folyamata és maga a workshop mint oktatásmódszertani eszköz is a designkommunikáció módszertanát alkalmazza, melyben a problémaközpontú tanulás elemei is fellelhetőek. A csoportmunka lehetőségét a wikinómia, vagyis a tömeges együttműködés teremti meg: szokatlan helyzetben, szokatlan összetételben, közösen kell megoldásra jutni a diákoknak, ami a komfortzónájukon túlmutató szituációba helyezi őket. Ennél fogva nemcsak a szokatlan „tanóra”, a tréner személye, a feldolgozott téma, de az együttműködés módja, az interaktív tanulás is újszerű élmény a diákoknak.

A téma, a probléma korrekt felvetése a problémaalapú tanítás problémameghatározására vonatkozó szempontjait is szem előtt tartotta (de Graaf és Kolmos, 2003). A workshop termékfejlesztési folyamata és maga a workshop mint oktatásmódszertani eszköz is a designkommunikáció módszertanát alkalmazza, melyben a problémaközpontú tanulás elemei is fellelhetőek. A csoportmunka lehetőségét a wikinómia, vagyis a tömeges együttműködés teremti meg: szokatlan helyzetben, szokatlan összetételben, közösen kell megoldásra jutni a diákoknak, ami a komfortzónájukon túlmutató szituációba helyezi őket. Ennélfogva nemcsak a szokatlan „tanóra”, a tréner személye, a feldolgozott téma, de az együttműködés módja, az interaktív tanulás is újszerű élmény a diákoknak.

A workshop kialakítása során a legfontosabb irányadó szempontot az integrálhatóság jelentette. A kreatív oktatásmódszertani eszköz létrehozása során a legfontosabb szempontok között rögzítettük, hogy olyan terméket alkossunk, ami a csoportmunkára, a közös tervezésre, alkotásra épít, kizökkenti a diákokat az iskolai keretek közül, egyben lehetővé teszi a zárt iskolai szabályok között történő megvalósítást. A workshopnak nincs különleges vagy költséges eszközigénye, egy osztályterem, írószér és papír elegendő a megvalósításhoz. Szükséges ugyanakkor a formális osztályterem-elrendezés helyett egy nyitott, befogadó, egymás felé forduló kialakítás, de ez a legtöbb iskolában gond nélkül megoldhatóvá válhat, és segít a diákoknak a vélemények verbális megosztásában (Galton és Williamson, 2003).

A workshop kialakítása lehetővé teszi, hogy a pedagógusok is részt vegyenek, és közösen alkossanak a diákokkal, ugyanakkor azt az alaptézist, miszerint a tervezési folyamatban mindenki egyenrangú félként vesz részt, nincsenek alá-fölérendeltségi viszonyok, a résztvevők összetétele nem befolyásolja. Ez azt jelenti, hogy eltérő korú gyerekek és tanárok együtt is részt vehetnek a folyamatban, de hierarchikus megkülönböztetés ez esetben sem áll fent. Ugyanakkor korábbi pilot workshopok során azt tapasztaltuk, hogy nehézséget jelentett a pedagógusoknak kilépni hagyományos szerepükből. Annak ellenére, hogy rögzítve volt az egyenlőség, és eltöröltük a workshop idejére a hierarchiát, sok esetben megjelent a nem tudatos, ösztönös befolyásolás, a diákok finom terelgetése. Jelen pilot workshop összetétele azonban a kor szempontjából homogénnek tekinthető, így itt ilyen tekintetben kétség vagy bizonytalanság, az eltérő szerepekből adódó kommunikációs nehézségek nem álltak fent.

Az első, csak diákokból álló workshop a dunántúli régióban valósult meg, melynek részleteit az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. A vizsgált workshop részletei

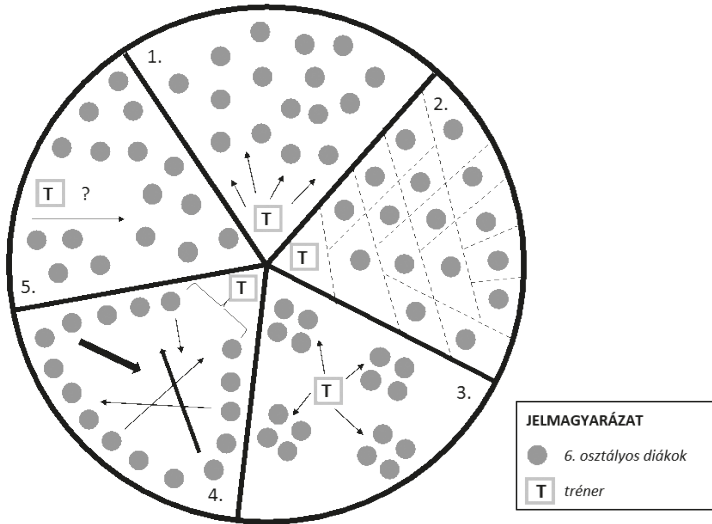
| | |
|-------------------------------|---|
| Helyszín | Tapolcai Bárdos Lajos Általános Iskola Kazinczy Ferenc tagintézmény |
| Iskola jellege | állami oktatási központ |
| Iskolában tanuló diákok száma | 588 |
| Workshop időpontja | 2019.01.24. (csütörtök) |
| Workshop időtartama | 2,5 óra (összesen 3 tanóra, szünetekkel összekötve) |
| Workshop résztvevői | 16 fő 6. osztályos diák (egy osztály) |

A workshop összesen 2,5 órát vett igénybe, ami optimális időtartam egy workshop számára, a diákok ennél tovább már nehezen képesek figyelni. Ezt bizonyítja az is, hogy a figyelem tartóssága (az aktív figyelem időtartama) életkoronként változik, de a 30 percet még 14 éves kor fölött sem haladja meg. A számunkra kiemelt korosztály esetében (10–12 éves kor) ez 25 perc körüli időintervallumra tehető (Torda, 2000). Korábbi

kutatási eredményeink (Horváth, Cosovan, Csordás, Horváth és Mitev, 2019) alapján választottuk ki azt a korosztályt, akik már fogékonyak, nyitottak lehetnek egy ilyen jellegű közös tervezésre, együtt gondolkodásra, csoportmunkára. A kutatás megalapozása során az osztályfőnökkel történt előzetes egyeztetéskor kiderült, hogy tehetséges, ugyanakkor sokszor nehezen kezelhető közösségről van szó. A közösség szó alapvetően megkérdőjelezhető, hiszen a legnagyobb problémát az jelenti, hogy a diákok nem tudnak együttműködni a hétköznapi feladatokban, ami a workshop nézőpontjából is kihívást jelentett. A diákok nem tudtak a tréningről, így nem tudtak rá készülni sem, a vezető pedagógus annyit jelzett nekik előtte egy nappal, hogy ezen a napon lesz valami meglepetés. Váratlanul érte őket az új helyzet, amibe kerültek, de ehhez könnyen és gyorsan alkalmazkodtak.

A tréning szerkezetileg 5 jól elkülöníthető részből állt össze (1. ábra), amely fázisokban a bevonódási szint, a nyíltság és a tréner szerepe is differenciálódott:

1. A bemutatkozást követően a tréner – jelen tanulmány első szerzője – félórás prezentációban bemutatta a designkommunikáció módszertanát, a tervezői attitűdöt a befogadók életkorához igazodó nyelvezettel, és hangsúlyozta a hibázás lehetőségét. Ez utóbbi fontosságát az adja, hogy az iskolai környezetben ugyan előtérbe kerülhet a feladatmegoldás fontossága, ugyanakkor ez gyakran a hibázás lehetőségének (sőt, fontosságának) felvázolása nélkül történik, ami sokszor pont a siker legnagyobb hátráltatójaként jelenik meg (Sahlberg, 2009). A designkommunikáció tervezői megközelítésének bemutatásán túl a tréner legfontosabb feladata ebben a szakaszban, hogy kialakítson egy biztonságos környezetet a diákok számára, egy olyan légkört, ahol minden hozzászólás egyaránt értékes, függetlenül attól, hogy ki mondja, és ahol mindenki egyenrangú tervezőként van jelen.
2. Ismertettük a konkrét témát, ami a diákok otthonának, környezetének jobbá tételére épül. Első lépésben önállóan kell ötleteket gyűjteniük, végiggondolva azokat a problémákat, amelyek a környezetükben jelen vannak, és véleményük szerint, ha ezeket a problémákat sikerülne megoldani, akkor a városuk, a közvetlen környezetük (jelen esetben: Tapolca város) jobb és élhetőbb közeg lenne.
3. A résztvevők véletlenszerűen csoportokba kerültek, jelen esetben négy darab négyfős csoport jött létre. Ebben a kisebb csoportban az előzőekben egyénileg azonosított problémákra keresik a csoportok az ötletet, a megoldást. Közösén meg kell határozniuk, hogy mivel tudnák ők maguk jobbá tenni a közvetlen környezetüket. Fontos, hogy minden csapattagnak egyet kell érteni a döntéssel, az ötletet támogatni kell.
4. A közös tervezés utolsó lépése, amikor a négy csoport egy közösséggé formálódik, és az összes résztvevőnek közösén konszenzusra kell jutnia. Vagy kiválasztják valamelyik csoport ötletét, vagy azokból új ötletet hoznak létre, amit pontosan részleteznek, megterveznek, a megvalósítást is lebonyolítják és/vagy előkészítik. Ez a workshop legnehezebb pontja, hiszen ez az a szituáció, amivel oktatási keretek között még a legtöbben nem találkoztak. A tréner felelőssége is ekkor a legnagyobb, hiszen nem szabad a csoportot befolyásolni. Ugyanakkor az ő felelőssége az is, hogy a jó ötletek, az értékes hozzászólások építsék, és kerüljenek bele a tervezési folyamatba.
5. A tréning záróakkordját a reflexió jelenti, amit a diákok írnak. Kapnak egy üres, fehér lapot, amire az érzéseiket és a tapasztalataikat kellett rögzíteniük: Hogyan érezték magukat; hogyan definiálnák saját szerepüket; mi az, ami tetszett nekik, és mi az, ami nem; bármi egyéb, amit eszükbe jut, és szeretnének megosztani.



1. ábra. A tréning ötlépéses folyamata a tréner és a résztvevők relációjában (Forrás: saját szerkesztés)

A workshop sikerét és eredményességét a diákok és az általuk létrehozott produktum határozzák meg. A jelen pilot kutatásban részt vevő gyerekek egy nyári, városi fesztivál-jellegű esemény koncepciójának kidolgozása mellett döntöttek, ez lett az „A.R.T. (Aktív Rendezvény Tapolcáért)”. Az esemény célkitűzése, hogy minden évben egy – a leginkább fontos és sürgető –, a várost érintő problémát meg lehessen oldani a rendezvény bevételéből. A családi rendezvény központi elemét egy vásár adja, melynek bevétele szintén hátrányos helyzetű tapolcai lakosok segítésére, életminőségük elfogadhatóvá tételére törekszik. A vásár mellett helyet kapnak főző- és sportversenyek, kézműves foglalkozások, előadások, közösségi programok egyaránt. A diákok a segítséssel és a város fejlesztésén túl közösségépítő szerepet tulajdonítottak az eseménynek, mert úgy vélték, erre minimális a lehetőség a városban. A város jobbá tételét sokkal inkább közelítették meg a társadalmi oldalról, a „jobbá tételt” a segítséssel definiálták, egy nonprofit vállalkozás körvonalai kezdtek kirajzolódni. Meglepő volt, ahogy a vállalkozói kedv és a segítő szándék egyszerre, egy időben volt jelen az alkotási, terméktervezési folyamatban. Korábbi, heterogén csoportösszetételben (tanárok, 6. és 8. osztályos diákok) megvalósított workshopok sokkal kevésbé engedtek teret a nonprofit jellegű tervezésnek, ott erőteljesebben jelent meg a profitorientált terméktervezés.

Gyerekszáj – a workshop záróakkordjaként elkészült reflexiók elemzése

Az akciókutatás záró szakaszában a tréner kérése az volt, hogy „emlékkönyv-jelleggel” minden résztvevő írja le, hogyan érezte magát, és hogyan definiálná a saját szerepét, mi az, ami tetszett neki a workshop során, és mi az, ami nem. Egyéb megkötés időben, terjedelemben nem volt, szabadon írhatták le gondolataikat. Fontos megjegyezni, hogy egyrészt a gyerekek életkorából adódóan, másrészt az idő rövidsége okán nem születtek hosszú reflexiók, egy A4-es méretű írólap felét töltötték ki kézírással. A reflexiók tanulmányozásakor Strauss és Corbin (1990) hármas kódolási logikáját (nyílt, axiális, szelektív kódolás) alkalmaztuk.

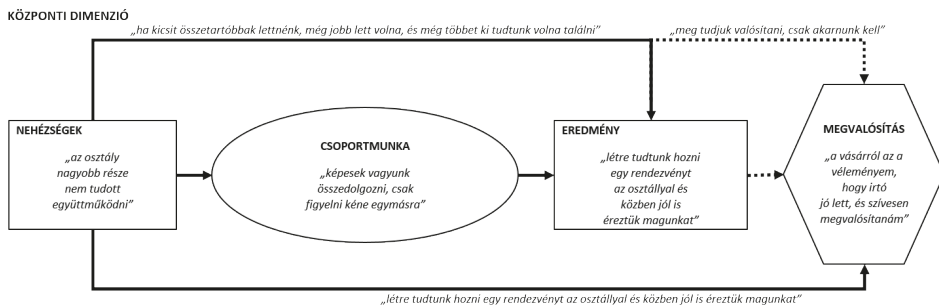
A nyílt kódolási szakaszban a kategóriák létrehozásának folyamata zajlott, a reflexiók elfogulatlan olvasása, minden észrevételezett kategória rögzítése és elnevezése. Kilenc

kategóriát azonosítottunk: (1) első reakció, (2) hogyan érezte magát a workshopon, (3) a designkommunikáció prezentáció jellemzése, (4) saját szerepének definiálása, (5) a feladat jellemzése, (6) a kialakult eredmény, (7) csoportmunka, (8) a tréner jellemzése, (9) a sikert nehezítő tényezők. Az axiális kódolás szakaszában meghatároztuk az azonosított kulcskategóriák közötti kapcsolatot, feltártuk a köztük lévő szinergiákat. Három fő dimenziót azonosítottunk, amelyeket a továbbiakban részletesen kifejtünk. Egy dimenziót alkotnak a saját szerepdefiníció és a diákok workshopkal kapcsolatos élményei. Szorosan kapcsolódott emellett a designkommunikáció prezentációjának jellemzése és a tréner szerepe, hiszen a tréner jelenléte a prezentáció ismertetésénél az egyik legerősebb. Végül a legszorosabb kapcsolatot a kialakult eredmény, a csoportmunka és a csoportmunkát nehezítő tényezők között azonosítottuk. A szelektív kódolás jelenti a záró szakaszt, melynek során kiválasztottuk a központi jelenséget, és létrehoztuk a központi elem történetét, a kulcsmotívum fókuszba helyezésével (Horváth és Mitev, 2015). A szelektív kódolás során kulcsmotívumként a csoportmunkát és eredményét azonosítottuk:

1. Szerepdefiníció és élményfaktor: A reflexiók elemzése alapján egyértelműen megfigyelhető volt, hogy a két dimenzió összekapcsolódik, hiszen a workshop élmény jellegét nagyban befolyásolta saját szerepük. Szinte kivétel nélkül azt válaszolták, hogy nagyon jól / jól / nagyobb részben jól érezték magukat, ám a legtöbb esetben ehhez saját szerepüket is társították: „ezek voltak a legjobb órák”, „az én alapötletemre épült ez az egész, és jó érzés volt, hogy mindenkinek tetszett”, „jól éreztem magam, csak az én véleményem nem került bele az ötletbe”, „Minden tetszett, csak én nem nagyon tudtam benne részt venni”, „Mondtam ötleteket, amik jók is voltak [...] ezek voltak a legjobb órák”. Kirajzolódik, hogy az élmény és a saját hozzáadott érték nem szétválasztható, akkor érzik jól magukat a diákok, ha ők is aktív résztvevői lehetnek a foglalkozásnak, ami a PBL és az aktív tanulási módszerek létjogosultságát erősíti.
2. A designkommunikáció módszerét ismertető prezentáció és a tréner szerepe: A módszertan bemutatása prezentáció formában valósult meg, közvetlenül a workshop kezdeti szakaszában, így ez az első intenzív kapcsolat a tréner és a diákok között. A tréner a workshop folyamán végig jelen van, azonban a módszertani bemutatást követően a háttérbe húzódik, és a koordinálásban vesz részt, valamint segít megteremteni azokat a kereteket, melyben a csoport képes együtt dolgozni és haladni az eredménnyel. A diákok a workshopot tanóráként definiálták: „sok mindent megtanultam ezen a három órán”. Ez önmagában nem okozott meglepetést, hiszen ebben a paradigmában szocializálódtak. Ezzel szemben meglepő eredményt jelentett, és a későbbiekben további elemzésre is alapot adhat, hogy a tréner nem azonosították a tanári szereppel. A tréner megítélése pozitív volt a gyerekek körében, a türelmes és a kedves jelzőkkel illették: „[A tréner] nagyon kedves és türelmes”, „le a kalappal, hogy ilyen nyugodt maradt”. A prezentáció kapcsán megjelent a helyzet kivételessége, a szerzett tudás és a tréner szerepe, aki türelemmel felvezette az előadást, majd megteremtette azt a közeget, amiben ők alkotni képesek: „jó volt az előadás”, „Amit [a tréner] mondott először az a beszámoló, amivel foglalkozik, azt nagyon érdekesnek találtam”, „örültem, hogy jött [a tréner], mert legalább 3 óra alatt olyan dolgokról beszélt, amit szerintem az osztály nagy része nem is tudott”, „olyan jó dolgokkal állt nekünk elő, ami vagy amivel mi is tudunk segíteni másokon vagy a környezetünkön.”, „nagyon megtetszett ez a dolog”.
3. Központi motívum: A közösségi alkotás nehézségei és az eredmény: A beszámolók terjedelmének legnagyobb részét tette ki, amikor a csoportról és a közösen létrehozott eredményről beszéltek, és nagy hangsúly került azokra a nehézségekre, próbatételekre is, melyek hátráltatták az eredmény megszületését. A negatívumok összecsengtek azzal, amit az osztályfőnök a workshop előkészítése során felvázolt

az osztályról: nagyon heterogén csoport, akik rendkívül nehezen működnek közösként. Ezt alátámasztották a reflexióban általuk definiált problémák is, miszerint: „mindig egymás szavába vágunk”, „mindenki egyszerre beszélt”, „nem voltunk elég egyhangúak a döntésben”, „az osztály nagyobb része nem tudott együttműködni”, „legkönnyebb ötleteket kitalálni volt, legnehezebb, amikor együtt kellett dolgozni”. Ugyanakkor az eredmény és az eredmény elérését segítő csoportmunka feloldotta és felülírta a gyerekek által is felismert nehézségeket. Előterbe került az, hogy ők ezt egy csapatként képesek voltak megoldani, teljesíteni, nem is akármilyen minőségben, amit ők is értékelték, ami nekik is tetszett: „tök fura volt, hogy ezt így 16-an össze tudtuk hozni”, „képesek vagyunk összedolgozni, csak figyelni kéne egymásra”, „sikerült összehozni mégis valamit”, „egy picit megtanultunk összedolgozni”, „jó volt, hogy csapatba kellett dolgozni”, „közösen találtuk ki az ötleteket, mindenki beleszólhatott a dolgokba”. Az eredményre büszkéek voltak, sikerélményként könyvelték el, de ez a sikerélmény nem csak az eredménynek, hanem a közös együtt-alkotásnak is szólt: „létre tudtunk hozni egy rendezvényt az osztállyal és közben jól is éreztük magunkat”, „nagyon jó lett szerintem a végeredmény, és nem azért, mert mi csináltuk, hanem tényleg”, „2 óra alatt sikerült megtervezni a mi kis rendezvényünket”. Kifejezetten fontos eredmény, hogy a gyerekekben tudatosult az a gondolat, hogy az eredmény nem áll meg a tervezésnél, a megvalósítás még hátravan, ennek felismerése ugyancsak az eredmény dimenziójához kapcsolódik, ami a gyerekek reflexiójában a csoportmunkával együtt jelent meg, a tervezés következő lépéseként tartják számon, amit ugyancsak együtt kell, hogy teljesítsenek: „a vásárról az a véleményem, hogy irtó jó lett, és szívesen megvalósítanám”, „meg tudjuk valósítani, csak akarnunk kell”.

A kialakított központi jelenség négyes egységét a 2. ábra szemlélteti. A felismert nehézségek ellenére a csoport képes volt csoportként működni, és létrehozni az eredményt, amit az esemény megtervezésében rögzítettek. Valamint az eredmény indikálja a jövőbeni megvalósítás lehetőségét. A diákok felismerték, hogy ha a nehézségeket kiküszöbölik, akkor még jobb eredmény születik, valamint a megvalósítás is reálissá válhat, ha a csoport igazán akarja. A csoportban rejlő erő és a megvalósítás kapcsolata pedig ott jelenik meg, hogy úgy lennének képesek az esemény létrehozására, hogy közben csapatként tudnának működni, és jól is éreznék magukat, ezzel felismernék a csoportban rejlő értéket és erőt.



2. ábra. A központi dimenzió négyes egysége (Forrás: saját szerkesztés)

Összegzés

A jelen tanulmány empirikus kutatásának fő eredményei két pillér köré csoportosíthatók. Az egyik a workshop során létrehozott produktum, a másik a folyamat élménye, a csoportmunka, a wikinómikus együttműködés. *Az otthonom jobbá tételére VÁLLALKOZOM workshop* aktív tanulási módszer, ahol a diákok valós probléma megoldásán dolgoznak újszerű környezetben. Ez az új, idegen szituáció a közös együttműködésre, a probléma közös megoldására ösztönzi őket. A közösségként nehezen funkcionáló osztály sikeresen megvalósított a workshop során egy projektet. Túlléptek a menet közben felmerülő konfliktushelyzeten, és létrehoztak egy rendezvényt az otthonuk jobbá tétele érdekében. Tervezőkké váltak, a designkommunikáció módszertanát alkalmazva megvalósult a kreatív, alkotói kapcsolatteremtés (Cosovan, 2009) megosztották ötleteiket egy hierarchiamentes környezetben, ahol mindenki elmondhatta a véleményét. A legfontosabb eredmény a saját sikerélményük: felismerték, hogy megfelelő környezetben képesek az együttgondolkodásra, a közösségi alkotásra, amit a wikinómikus együttműködés keretrendszer segítt elő.

Egy ilyen jellegű workshop oktatásba történő integrálása, a workshop népszerűsítése és az oktatás szereplőivel történő ismeretése a tanulmány eredményei által körvonalazott jövőbeni cél. A tanulmányban bemutatott workshop a pedagógusok számára alternatív módszertant biztosít, ahol a folyamatos visszajelzés támogatja a kölcsönös tanulást, fejlődést, mind a tanulmányi problémákra, mind a közösségben felmerülő problémákra megoldást nyújthat, és rávilágít a legfontosabb bizonytalanságokra egyén és közösség szintjén egyaránt. Az értekezés nem titkolt célja, hogy a folyóirat hasábjain keresztül párbeszédet kezdeményezzen az oktatás legfontosabb szereplő között. Párbeszédet nyit annak érdekében, hogy egy ilyen jellegű, eszközt nem igénylő, a zárt oktatási keretrendszerbe rugalmasan illeszthető oktatásmódszertani eszköz fejlődhesen, és teret kapjon a tantárgyi tematikában. Kutatásunk társadalmi célja a termékfejlesztés tökéletesítésén túl a társadalmi hasznosság az egyén számára, az, hogy a workshop helyi szinten élményt, hasznosságot és új szemléletmódot hozzon a diákoknak.

Az otthonom jobbá tételére VÁLLALKOZOM workshop aktív tanulási módszer, ahol a diákok valós probléma megoldásán dolgoznak újszerű környezetben. Ez az új, idegen szituáció a közös együttműködésre, a probléma közös megoldására ösztönzi őket. A közösségként nehezen funkcionáló osztály sikeresen megvalósított a workshop során egy projektet. Túlléptek a menet közben felmerülő konfliktushelyzeten, és létrehoztak egy rendezvényt az otthonuk jobbá tétele érdekében. Tervezőkké váltak, a designkommunikáció módszertanát alkalmazva megvalósult a kreatív, alkotói kapcsolatteremtés (Cosovan, 2009) megosztották ötleteiket egy hierarchiamentes környezetben, ahol mindenki elmondhatta a véleményét.

Irodalom

- Allegra, M., La Guardia, D., Ottaviano, S., Dal Grande, V. & Gentile, M. (2013). A serious game to promote and facilitate entrepreneurship education for young students. In Long, C. A., Mastorakis, N. E. & Mladenov, V. (szerk.), *Recent Advances in Education and Educational Technologies – Proceedings of the 2013 International Conference on Education and Educational Technologies*, Rhodes, Jul 16–19, 2013. 256–263.
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Baines, E., Blatchford, P. & Kutnick, P. (2016). *Promoting effective group work in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners*. London: Routledge. DOI: [10.4324/9781315730363](https://doi.org/10.4324/9781315730363)
- Benkler, Y. (2006). *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*. New Haven, Conn: Yale University Press
- Bodorkós Barbara (2010). Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei. *Doktori (PhD) értekezés*. Szent István Egyetem, Környezettudományi Doktori Iskola, Gödöllő.
- Bús Enikő (2015). Problémaközpontúság és tanítási módszerek vizsgálata általános és középiskolai pedagógusok körében. In Tóth Zoltán (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és Nevelés – Gyakorlat és Tudomány*. Debrecen: Magyar Tudományos Akadémia Nevelési Pedagógiai Bizottsága – Debreceni Egyetem. 59–67.
- Co & Co Communications Kft. (2008). *Designkommunikáció = Fejlesztésbe integrált kommunikáció. Szabadalmi Közlöny és Védjegyzésterítő, 113(12[1])*. Lajstromszám: 196961.
- Collard, P. & Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education, 49(3)*, 348–364. DOI: [10.1111/ejed.12090](https://doi.org/10.1111/ejed.12090)
- Cosovan Attila & Horváth Dóra (2016). Emóció–Ráció: Tervezés–Vezetés: Designkommunikáció. *Vezetéstudomány, 47(3)*, 36–45.
- Cosovan Attila & Horváth Dóra (2017). Miért nem TÜKRÖZÖDIK a JÖVŐTERVEZÉS a mindennapi oktatási gyakorlatban?: Wikinómikus együttműködés tapasztalatai a marketing MSc képzésben. In Bányai Edit, Lányi Beatrix & Töröcsik Mária (szerk.), *Tükröződés, társadalmi tudományok, trendek, fogyasztás: Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért (EMOK) XXIII. országos konferencia: Tanulmánykötet*. 584–593.
- Cosovan Attila (2009). *DISCO*. Budapest: Co&Co Communication. http://issuu.com/cosovan/docs/ca_disco_web
- Csapó Benő (2007) A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle, 57(3–4)*, 11–23. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-ko-Csapo-Tanari.html>
- Csikós Csaba (2010). Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés. *Iskolakultúra, 20(12)*, 52–60.
- Csikszentmihályi Mihály (2001). *Flow: az áramlat, a tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Csillag Sára (2016). A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata. *Prosperitas, 3(2)*, 36–62.
- Csillag Sára, Udvarhelyi Éva Tessza, Málóvicz György, Gosztonyi Márton & Gelei András (2018). Mi az a részvételi akciókutatás (RAK)? Kik azok a részvételi akciókutatók? Ötféle élmény és értelmezés (szerkesztett interjú). *Kovács, 22(1–4)*, 53–83.
- D. Molnár Éva (2019). Nevelhet-e a neveléstudomány? A neveléstudomány az elvárások összttüzében. *Apertúra*, tavasz. DOI: [10.31176/apertura.2019.14.3.7](https://doi.org/10.31176/apertura.2019.14.3.7)
- de Corte, E. (2001). Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia, 101(4)*, 413–434.
- de Graaf, E. & Kolmos, A. (2003). Characteristics of problem-based learning. *International Journal of Engineering Education, 19(5)*, 657–662.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994, szerk.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dorst, K. (2011). The core of 'design thinking' and its application. *Design Studies, 32(6)*, 521–532. DOI: [10.1016/j.destud.2011.07.006](https://doi.org/10.1016/j.destud.2011.07.006)
- Duch, B. J. (1996). Problem-Based Learning in Physics: The Power of Students Teaching Students. *Journal of College Science Teaching, 15(5)*, 326–29.
- Falus Iván (2003). Az oktatás stratégiái és módszerei. In Falus Iván (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 243–296.
- Finkle, S. L. & Torp, L. L. (1995). *Introductory Documents. Center for Problem-Based Learning*. Aurora, IL: Illinois Math and Science Academy.
- Fullan, M. (2008a). *Változás és változtatás I. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Fullan, M. (2008b). *Változás és változtatás. II. A folytatás*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Fullan, M. (2008c). *Változás és változtatás. III. A ráadás*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Galton, M. J., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom*. London: Routledge.

- Galton, M. & Williamson, J. (2003). *Group work in the primary classroom*. London: Routledge. DOI: [10.4324/9780203392713](https://doi.org/10.4324/9780203392713)
- Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1–2), 35–49. DOI: [10.1016/S0883-0355\(03\)00072-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00072-7)
- Halász Gábor (2008). Előszó a magyar kiadáshoz. In Fullan, M., *Változás és változtatás I. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 8–9.
- Havas Péter (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(6), 3–8.
- Horváth Daniella Dominika, Cosovan Attila, Csordás Tamás, Horváth Dóra & Mitev Ariel (2019). Vállalkozásra fel, gyerekek! – A vállalkozói attitűd fejlesztési lehetőségei gyermekkorban a designkommunikáció módszertanának alkalmazásával. In Kőszegi Irén Rita (szerk.), *III. Gazdálkodás és Menedzsment Tudományos Konferencia – „Versenyképesség és innováció” – 2018. 09. 27–28., Kecskemét, Tanulmánykötet*. 415–421.
- Horváth Dóra & Mitev Ariel (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest: Alinea.
- Horváth Dóra, Cosovan Attila, Horváth Daniella & Namaz Lachin (2018). Tanulás-munka interfáce. A valós idejű találkozások jelentősége a digitális oktatási környezetben. *Vezetéstudomány*, 49(12), 67–77. DOI: [10.14267/veztud.2018.12.08](https://doi.org/10.14267/veztud.2018.12.08)
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, 47, 29–30. DOI: [10.5926/arepj.1962.47.0_29](https://doi.org/10.5926/arepj.1962.47.0_29)
- Juhász Csilla (2017). Z generációs hallgatók felsőoktatási motivációjának vizsgálata. *Közép- Európai Közlemények*, 10(2), 131–141.
- Kim Rita (1998). A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(3), 44–54.
- Knight, L. (2002). Network learning: Exploring learning by interorganizational networks. *Human Relations*, 55(4), 427–454. DOI: [10.1177/0018726702554003](https://doi.org/10.1177/0018726702554003)
- Lajos Veronika (2018). Mi az a részvételi akciókutatás (RAK)? Kik azok a részvételi akciókutatók? Ötféle élmény és értelmezés (szerkesztett interjú). *Kovács*, 1, 53–83.
- Molnár Gyöngyvér (2004). Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 14(2), 12–19.
- Molnár Gyöngyvér (2005). A probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 15(10), 31–43.
- Molnár Gyöngyvér (2010). Technológiaalapú mérésértékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 22–34.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L. & Ecob, R. (1988). *School matters*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Nagy Lászlóné (2010). A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, 20(12), 31–51.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems. Volume V*. Paris: OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264208070-en](https://doi.org/10.1787/9789264208070-en)
- Oláh Attila (1999). A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiség tényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 9(6–7), 15–27.
- Pais, E. R. (2013). *Alapvetések a Z generáció tudomány-kommunikációjához*. http://www.art.pte.hu/kutatocsoportok/zenepedagogiai_es_pszichologiai_kutatocsoport
- Pajor Gabriella (2015). „Gyorsabban, magasabban, bátrabban” – de hogyan?: teljesítménymotiváció iskolai környezetben. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- Pásztor-Kovács Anita (2015). Kollaboratív problémamegoldó képesség: egy új, integratív elméleti keret. *Iskolakultúra*, 25(2), 3–16. DOI: [10.17543/iskult.2015.2.3](https://doi.org/10.17543/iskult.2015.2.3)
- Pataki György & Vári Anna (2011, szerk.). Részvétel–Akció–Kutatás. Magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció- és kooperatív kutatásokból. Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézete.
- Penuel, W. R., Turner, M. L., Jacobs, J. K., Van Horne, K. & Sumner, T. (2019). Developing tasks to assess phenomenon-based science learning: Challenges and lessons learned from building proximal transfer tasks. *Science Education*, (ahead of print). DOI: [10.1002/sc.21544](https://doi.org/10.1002/sc.21544)
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. DOI: [10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)
- Radó Péter (2017). *Az iskola jövője*. Budapest: Noran Libro.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001, szerk.). *Handbook of action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sahlberg, P. (2009). The role of education in promoting creativity: potential barriers and enabling factors. In Villalba, E. (szerk.), *Measuring creativity: Proceedings for the conference, “Can creativity be measured?” Brussels, May 28–29, 2009*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 337–344.
- Seikkula–Leino, J. (2011). The implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive schools. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 69–85. DOI: [10.1080/00220270903544685](https://doi.org/10.1080/00220270903544685)
- Smola, K. W. & Sutton, C. D. (2002). Generational differences: revisiting generational work values

for the new millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23(4), 363–382. DOI: [10.1002/job.147](https://doi.org/10.1002/job.147)

So, K. & Kang, J. (2014). Curriculum reform in Korea: Issues and challenges for twenty-first century learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 795–803. DOI: [10.1007/s40299-013-0161-2](https://doi.org/10.1007/s40299-013-0161-2)

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Symeonidis, V. & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: Te Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Ósviatowe*, 28(2), 31–47.

Szebeni Rita (2010). A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere. *Doktori (PhD) értekezés*. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.

Tapscott, D. & Williams, A. D. (2006). *Wikinómia. Hogyan változtat meg mindent a tömeges együttműködés*. Budapest: HVG Könyvek.

Tímár Éva (2006). Tantestületi légkörvizsgálat. *Iskolakultúra*, 16(3), 11–23.

Torda Ágnes (2000). *Figyelemfejlesztő program*. Budapest: OKI PTK.

Tóth Péter (2017). Tanulóközpontú tanulás és problémamegoldás: a probléma alapú tanulás. Tóth Péter, Hanczvikkel Adrienn & Duchon Jenő (szerk.). *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Budapest: Óbudai Egyetem. 79–97.

Töröcsik Mária, Szűcs Krisztián & Kehl Dániel (2014). Generációs gondolkodás – A Z és az Y generáció életstílus csoportjai. *Marketing & Management*, 48(klnsz. 2), 3–15.

Vastagh Zoltán (1999, szerk.). *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III. Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet.

Veres Gábor (2016). Gondolkodás- és képességfejlesztés: kihívások és megoldások a SAILS projektben. *Iskolakultúra*, 26(3), 43–56. DOI: [10.17543/iskult.2016.3.43](https://doi.org/10.17543/iskult.2016.3.43)

Watkins, C., Carnell, E. & Lodge C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. London: Paul Chapman Publishing. DOI: [10.4135/9781446211472](https://doi.org/10.4135/9781446211472)

Zolnai Erika, Balogh Erzsébet, Barnucz Nóra, Fónai Mihály & Hüse Lajos (2016). Lehetőség, kihívás vagy akadály? A közoktatás integrációs feladatai – nemzetközi kitekintés és magyarországi helyzetkép. *Különleges Bánásmód*, 2(2), 5–21.

Horváth Daniella Dominika

Budapesti Corvinus Egyetem,
Marketing és Média Intézet, Marketing-,
Média- és Designkommunikáció Tanszék

Horváth Dóra

Budapesti Corvinus Egyetem,
Marketing és Média Intézet, Marketing-,
Média- és Designkommunikáció Tanszék

Csordás Tamás

Budapesti Corvinus Egyetem,
Marketing és Média Intézet, Marketing-,
Média- és Designkommunikáció Tanszék

Cosovan Attila

Budapesti Corvinus Egyetem,
Marketing és Média Intézet, Marketing-,
Média- és Designkommunikáció Tanszék

Absztrakt

Tanulmányunkban a designkommunikáció módszertanára építő és a wikinómia eszközkészletét felhasználó „Az otthonom jobbá tételére vállalkozom” saját fejlesztésű kreatív oktatásmódszertani eszköz kerül bemutatásra. A workshop kifejlesztése során a cél egy olyan a zárt iskolai keretrendszerbe integrálható oktatásmódszertani eszköz megalkotása volt, mely kreativitást fejleszt, közösséget formál, és folyamatos visszajelzést nyújt a pedagógusoknak, diákoknak. Tanulmányunkban először a kooperációra építő, azt aktívan használó oktatást fejleszteni hivatott módszertanok kerülnek ismertetésre, kiemelt hangsúlyt fektetve azok csoportmunkára építő jellegére. Részletesen ismertetjük a problémaalapú tanulásban rejlő lehetőségeket, mely az általunk fejlesztett workshop kiindulópontja volt. Bemutatásra a wikinómia mint tömeges együttműködés és a hozzá kapcsolódó oktatási lehetőségek, valamint ismertetésre kerül a fejlesztésünk alapját jelentő designkommunikáció kreatív tervezői módszertana. A tanulmány záró szakaszában a részvételi akciókutatás és a reflexiók narratív elemzésének módszertanát alkalmazva ismertetjük a workshop pontos menetét az oktatási termékünk pilot projektjei egyikének eredményeit. A Veszprém megyében megvalósult kutatás legfontosabb eredménye a közösség együttalkotásán keresztül megvalósult kohéziós erő és annak közösségformáló ereje, a terméktervezés hozzáadott értékét jelentő sikerélmény, valamint a módszerben rejlő tanulási potenciál.

Két magániskola a Horthy-korszakban

Esettanulmány

„...a gyerek nem kapkodó, türelmetlen rossz emberke, hanem lassú, óvatos és gondos munkára képes kis ember.”

(Bélaváry Burchard Erzsébet)

A levéltári forrásokra épülő tanulmány célja az, hogy bepillantást nyújtson a Horthy-korszak magániskoláinak világába. Igyekszik megvilágítani a szülői döntések hátterét gyermekeik iskoláztatásával kapcsolatban, valamint az érintett iskolába járó tanulók társadalmi/családi hátterét, vallási hovatartozását. A rendelkezésre álló, de többnyire töredékes információk alapján megkísérli az eltérő szemlélettel és módszerekkel működő intézmények belső világát is feltárni, különös tekintettel a tanulói fluktuáció és az iskolából történő kimaradás okainak bemutatására.

Bevezetés

Az első világháború éveit – annak ellenére, hogy a városban nem zajlottak harci cselekmények – megsínylette Budapest iskolahálózata. Az épületek egy részét katonai célokra használták, a többiben pedig a túlszűfolttság okozott amortizációs problémákat (ld. Mann, 2002. 108.).

A trianoni békeszerződést követően az elcsatolt területekről érkező menekült családok részben a fővárosban, részben pedig az agglomerációs övezetben telepedtek le, de hasonlóan tettek azok is, akik a jobb megélhetés reményében az ország más tájairól érkeztek. Mindennek ellenére – szemben a közhiedelemmel – nem növekedett meg drámai mértékben a főváros lakossága, amint azt a kortárs statisztikus megállapította: „A magyar fővárost [...] mindenki milliós városnak gondolta s íme kiderül, hogy Budapest lakosság az évfordulón mindössze 924 424 lélek.” (Kovács, 1921. 63.)¹

Jelen témánk szempontjából fontosabbak azonban a következő évtized adatai. Budapesten a növekedés mértéke továbbra is visszafogott volt, szemben a fővárost övező agglomerációval.

¹ A korábbi évtizedek növekedéséhez képest az utolsó 10 évben – és ebbe már az említett menekülőket is beleszámolták – csak 5,2 százalékot tett ki a szaporodás mértéke.

1. táblázat. Budapest és az agglomeráció népességének növekedés 1920–1930 között
(Forrás: Preisich, 1968. 202.)

| | | |
|------------------------------|------------------|-------------|
| Budapest | 77 000 fő | 0,8% |
| Budapest körüli agglomeráció | 133 000 fő | 4,4% |

A növekedés térbeli eloszlása még érdekesebb, mert a fővárosban az I. kerület került az élre 32,6 százalékos mutatóval (Kovács, 1921. 61.), míg az agglomerációban a hadiipar fejlődése nyomán Csepelen emelkedett átlag felett a népesség (Preisich, 1968. 202.). Tehát éppen azokról a területekről van szó, ahol az általunk vizsgált két iskola elhelyezkedett.

Magániskolák már korábban is alakultak országszerte, amelyek részben felekezeti jellegűek voltak, részben pedig speciális szülői igényeket igyekeztek kielégíteni. A következőkben vizsgált két intézmény közül az egyik Montessori-módszert alkalmazva igyekezett tanulókat gyűjteni, míg a másik intézmény, amely hagyományos állami tanterv alapján végezte tevékenységét, inkább egy helyi szintű demográfiai problémára igyekezett a szülők igényei alapján megoldást találni.

Felmerülhet az olvasóban, hogy miért pont ezt a két intézményt vizsgáljuk. Alapvetően két oka van:

1. Bélaváry Burchard Erzsébetről számos szaktanulmány készült, amelyek sok mindent bemutatnak mind személyéről, mind eszméiről, munkásságáról. Feltűnő volt viszont ezeket tanulmányozva, hogy az általa létrehozott iskoláról, annak tanulóiról – tágabb értelemben véve annak történetéről – kevés szó esett. Jelen megközelítés inkább szociológiai természetű, és arra keres választ, hogy a társadalom mely körei igényelték gyermekeik számára nemcsak az alternatívitást, hanem a távolságtartást is az állami szféra intézményeitől.
2. A másik ok, amely a csepeli iskola kiválasztását indokolta, a forráscsoport különlegességével magyarázható. Mint majd látni fogjuk, mindössze egy év anyagát őrzi a levéltár, de az tartalmi szempontból gazdagnak bizonyult.

A tanulmány egyfajta mélyfúrásként értelmezhető, előkészületként egy nagyobb terjedelmű munkához. Az eltérő szakmai szempontokat képviselő magániskolák belső életének szociológiai jellegű feltárása és összehasonlító elemzése mindenképpen jelentős kihívás a kutatás számára.

Krisztinaváros

Bélaváry Burchard Erzsébet² (1897–1987) a hazai reformpedagógiai törekvések ismert alakja volt. 1916-ban végzett Budapesten a Csalogány utcai tanítóképzőben, de saját szavai szerint nem volt megelégedve az ott tanultakkal. A képzőintézmény módszerében elsősorban a kérdve kifejtő módszert, illetve a tanulóktól megkövetelt, a padosorokban szinte mozdulatlanlanságot igénylő fegyelmet elváró pedagógusi attitűdöt kifogásolta (ld. Burchard, 1987. 1187.). Az iskola elvégzését követően nem talált állást, nem folytatótt iskolai gyakorlati tevékenységet.³

² A család történetére ld. Nagy, 1857. 213–215.; Kovács, 2013. 805–823. (különösen a bevezető részt); Klement, 2005.

³ Az életrajzi adatok forrásai: <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/b-74700/burchard-belavary-erzsebet-74E73/>; https://hu.wikipedia.org/wiki/B%C3%A9lav%C3%A9ry_Burchard_Erzs%C3%A9bet; *Pedagógiai Lexikon*, I. 158., Pukánszky Béla szócikke; *Burchard-Bélaváry kiállítás a Iohanneumban*. 2018. március 27. , <https://ppke.hu/aktualis/>

A helyzet megoldását az hozta meg a számára, hogy 1920-ben elolvasta Maria Montessori könyvét, amely rendkívül hatást gyakorolt rá. Ezt követően Bécsben, illetve 1923-1924-ben Amszterdamban vett részt Montessori-tanfolyamokon.⁴

Hazatérését követően 1926-ban látott hozzá az óvodával egybekötött alternatív, Maria Montessori módszereit alkalmazó iskola megszervezéséhez. Ezekben az években azonban ez már nem volt egyszerű vállalkozás.⁵

A kisebbik gondot az jelentette az alapító számára, hogy az új intézmény számára a nyilvánosságra vonatkozó engedélyt kellett elsőként megszereznie, amely az államilag elfogadott bizonyítványok kiadásának alapvető feltételét jelentette.

A nagyobb nehézséget az okozta, hogy a korabeli rendelkezéseknek megfelelően előre kellett (volna) benyújtani a tanmenetet és a heti órarendet. Az oktatásirányítás célja ezeknek a dokumentumoknak az előállításaival a hagyományos módszerek szerint oktató állami intézmények ellenőrzése volt. Ez a gyakorlat azonban alapvetően ellentétes volt az alternatív iskolák által képviselt elvekkel, illetve az általuk alkalmazott módszerekkel. Nem véletlen tehát, hogy az adminisztrációs eljárások csak 1929. február 9-én zárultak le, mert ekkor érkezett meg az

burchard-belavary-kiallitas-a-iohanneumban; Új iskolák Magyarországon a XX. század első felében. Nemzetközi pedagógiai tanácskozás. Galánta, 1996. kerikata.hu; Kozák Péter: Burchard-Béla Erzsébet. <http://nevpont.hu/view/11176>

⁴ Talán nem tekinthető véletlennek, hogy a Montessori-módszert választotta. Karig Sára (1914–1999) életútinterjújában említést tett arról, hogy éppen ezekben az években (ti. amikor ő Baján kezdett iskolába járni) érte el Magyarországot ez a szisztéma, „a gyermekek testi és lelki higiénikus nevelésének elmélete és gyakorlata [...] A gyerekszobában volt az ebédőasztalunk, és arra nagyon erősen emlékszem, hogy nem volt semmink, amit ne forráztak volna minden alkalommal a mosogatásnál [...] nekem semmiféle gyermekbetegségem nem volt” (Karig, 2019. 46.)

⁵ Az alternatív jelzőt egy korábban kimunkált szempont alapján alkalmazzuk, miszerint olyan oktatási formáról van szó, amely markáns módon eltér módszereiben az oktatásügy fő áramától, de ezt mégis intézményesült keretek között teszi meg olyan módon, hogy az iskolát a közoktatási rendszer keretei között működtette (ld. Nagy, 2004. 75.).

A kisebbik gondot az jelentette az alapító számára, hogy az új intézmény számára a nyilvánosságra vonatkozó engedélyt kellett elsőként megszereznie, amely az államilag elfogadott bizonyítványok kiadásának alapvető feltételét jelentette.

A nagyobb nehézséget az okozta, hogy a korabeli rendelkezéseknek megfelelően előre kellett (volna) benyújtani a tanmenetet és a heti órarendet. Az oktatásirányítás célja ezeknek a dokumentumoknak az előállításaival a hagyományos módszerek szerint oktató állami intézmények ellenőrzése volt. Ez a gyakorlat azonban alapvetően ellentétes volt az alternatív iskolák által képviselt elvekkel, illetve az általuk alkalmazott módszerekkel. Nem véletlen tehát, hogy az adminisztrációs eljárások csak 1929. február 9-én zárultak le, mert ekkor érkezett meg az engedély. Igaz viszont, hogy azt 1928 szeptemberére „visszadátumozták”, így az első iskolai év indítására már 1928 szeptemberében sor kerülhetett. (Erről a megoldásról az alapítónak lehetettek információi, hiszen biztosra kellett mennie akkor, amikor hivatalos engedély nélkül vágott bele az első tanévbe.)

engedély. Igaz viszont, hogy azt 1928 szeptemberére „visszadátumozták”, így az első iskolai év indítására már 1928 szeptemberében sor kerülhetett.⁶ (Erről a megoldásról az alapítónak lehetettek információi, hiszen biztosra kellett mennie akkor, amikor hivatalos engedély nélkül vágott bele az első tanévbe.)

Az iskola szervezése⁷

Az óvoda és az iskola megszervezését megelőző években Bélaváry Burchard Erzsébet többnyire külföldön tartózkodott, így nem volt módja arra, hogy intenzíven részt vegyen a hazai „szakmai közélet” eseményeiben. Ennek ellenére valószínűleg volt módja arról tájékozódni, hogy éppen ezekben az években jelentős változások történtek az oktatás világában, köztük olyanok is, amelyek az ún. „magánalapítású” intézményeket is erőteljesen érintik majd.

Valószínű tehát, hogy amikor a magyarországi néptanítók VIII. egyetemes gyűlését rendezték, akkor Bélaváry Burchard Erzsébet nem tartózkodott itthon⁸, így az ott zajló szakmai vitákhoz nem szólhatott hozzá.

Ezek mellett a konferencia nem szűkölködött ideológiai állásfoglalások megfogalmazásában sem, ami – Trianont követően – sok mindent előrevetített az iskola jövőjét illetően. Például Mosdóssy Imre királyi tanfelügyelő felszólalásában már arra helyezte a hangsúlyt, hogy „...vállvetett munkával kell dolgoznunk, hogy megteremtjük az új iskolát, amely a magyar erkölcsnek, a magyar tudásnak, a magyar életrealitásnak és társadalmi életre való nevelésnek templomává teszi az iskolát”. A végső cél természetesen a kultúrfőlény megteremtése volt, amely eszme rövid időn belül az oktatáspolitikai vezérfonalává vált (Simon, 1923. 32.).

A gondolatot a III. Társadalmi szakosztályban Balázs Béla által tartott előadást vitte tovább, amely igyekezett konkrétabbá tenni a tanfelügyelő gondolatait. *Hogyan tehetjük az alföldi magyart hazafiasan gondolkodóvá?* címet viselő előadásában azt javasolta, hogy olyan bizottságot kell alakítani, amely alkalmas arra, hogy a tananyagba, a tanmenetekbe azokat az ismereteket illessze be, „melyek a faji öntudat, a hazafias kötelességtudás érzelmének, a faji egyyüvértartozás, integritás, az irredentizmus eszméjének erősítésére a legalkalmasabbak” (Simon, 1923. 85.).

Éppen azokban a hónapokban, amikor az óvoda és az iskola szervezése a legnagyobb erőfeszítéseket követelte meg, tartották meg a Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszust.

⁶ A dátum érdekessége az, hogy éppen 100 évvel korábban ebben a városrészben hozta létre az első óvodát Brunsvik Teréz. (Ma az I.kerületben, az Attila úton emléktábla jelzi ezt.) Érdemes azonban arra is felfigyelni, hogy az óvoda létrehozása már abban az időszakban sem volt könnyű. Nemcsak az engedélyek megszerzése okozott nehézséget, hanem az az óvoda fenntartása is. Szerencsére az óvodába járó szülők foglalkozását részben ismerjük (71 fő). Az esetek többségében a környéken élő mesteremberekről van szó (asztalosok, borkorcsoyolász, disznópásztor, hentesek, molnárlegény, szőlőmunkások (30 fő!)), és néhány kvalifikáltabb foglalkozás képviselői: 1 orvosdoktor, 3 nyomdász, 1 nyelvmester (Nagy, 2004. 63.) Száz év elteltével természetesen nagyot változott a lakosság összetétele, részben nemzetiségi, részben pedig foglalkozási szerkezet/iskolázottság szempontjából is (ld. Hornyák, 2003).

⁷ Nem ez volt az első olyan intézmény, amely a fővárosban Montessori módszert alkalmazta. 1912-ben nyílt meg a Szent Mária misszionárius nővérek Hermina úti zárdája, ahol már ezzel a módszerrel foglalkoztak a gyerekekkel (ld. Nemesné és Baloghy, 1935. 33.). A kötetben a Montessori-mozgalom vázlatos történetét Burchard-Bélaváry Erzsébet írta.

⁸ Ez nem volt ritka pillanat, mert ha csak tehetette, igyekezett ismereteit és kapcsolatait külföldön gazdagítani. Így pl. 1930-ban Rómában részt vett egy Montessori-tanfolyamon. Valószínűleg az év nyarán kerülhetett sor erre az utazásra. A külföldi utazások és a személyes kapcsolatfelvétel Maria Montessorival azonban optimizmust tükröz, mint ahogyan az is – mint látni fogjuk –, hogy Bélaváry-Burchard Erzsébet, ha csak tehetette, népszerűsítette iskoláját és az abban alkalmazott módszereket.

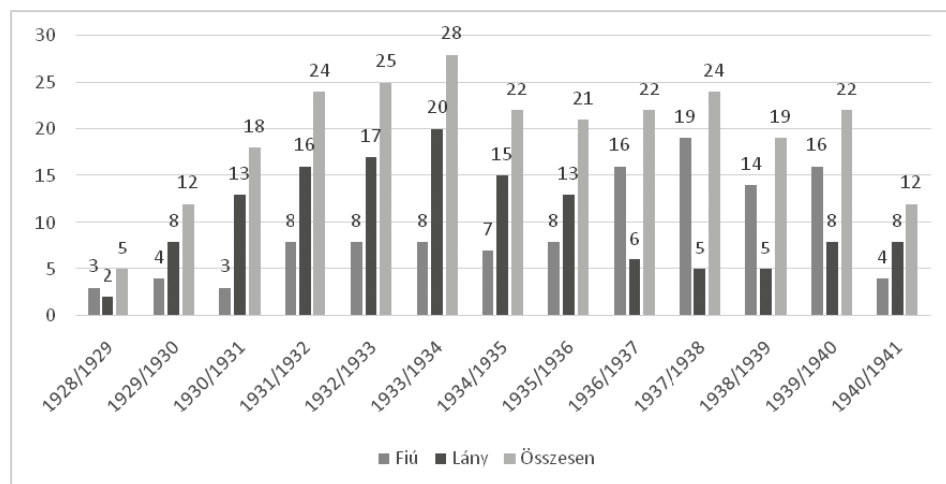
A II. Kisdednevelési szakosztály munkájában, amely 1928. júl. 4-én ülésezett, a jegyzőkönyvek tanúsága szerint Bélaváry Burchard Erzsébet nem vett részt, de valószínűleg lehetettek információi az ott zajlottakról. Számára különösen fontos kérdéseket tárgyaltak, így például az óvónők anyagi ügye mellett szóba került az óvodák zsúfoltsága, valamint a szülők szerepe a gyermekek nevelésben (ld. Simon és Papp, 1928)⁹, és ami különösen izgalmas témának bizonyult, az az óvoda és iskola közötti átlépés – mind a mai napig nem teljesen megoldott – kérdése volt.

Ami a szervezendő óvoda, illetve iskola fenntartási költségeit illeti, a forrásokról nem rendelkezünk információkkal. Az azonban nyilvánvaló, hogy azokban az években, amikor csekélyebb számban látogatták a gyerekek az intézményt, biztos, hogy a szülők által fizetett tandíjak nem fedezték a munkatársak bérét és – modernebb kifejezéssel élve – a fenntartás, a „rezi” költségeit sem.

Az iskola indulása

A kedvezőtlen előjelek ellenére az óvoda és az iskola szervezése végül befejeződött, és a már korábban felvett óvodások átléphetek az iskolába. Az első év tehát 5 tanulóval indult. Ez a tendencia, hogy tí. az óvodások egy része a magániskolában kezdi meg tanulmányait, a későbbiekben is jellemző marad, de a létszámok növekedésével már „kívülről” érkeznek a tanulók.

A következő években – mint ez a következő ábrán látható – határozottan növekedett az iskolában a tanulók létszáma, a csúcst az 1933/34-es tanévben érte el. (Megjegyzendő, hogy ez a létszám is elmarad az eredetileg tervezett 40 felvett fős tanulói létszámtól.)



1. ábra. Tanulói létszámok alakulása az iskolában (fő)
(Forrás: Budapest Főváros Levéltára. Anyakönyvek. VIII. 469.)

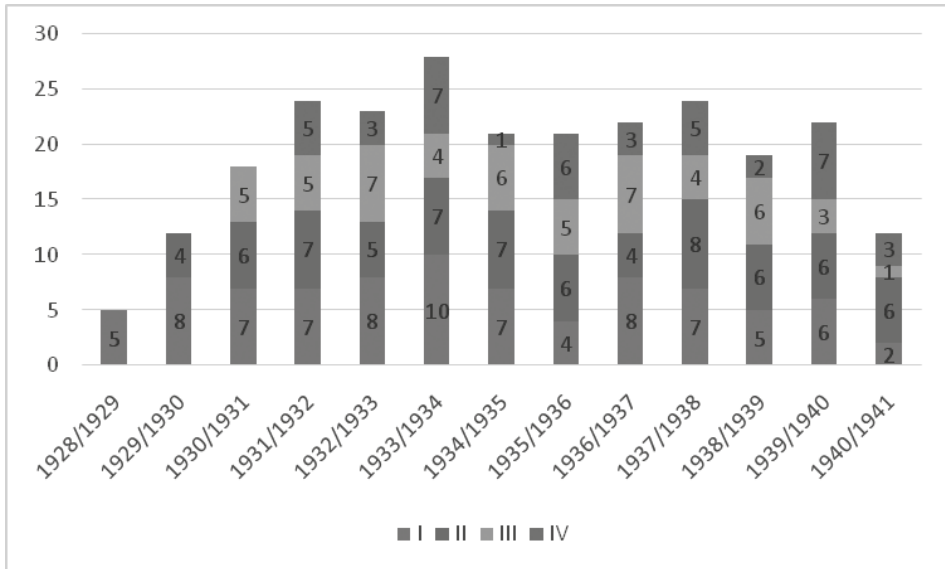
A létszámok alakulása az egyes évfolyamokon pontosabban tükrözi az iskola működését. Az jól látszik, hogy néhány kivételes évet leszámítva a belépő évfolyamokon általában az iskolai létszám egészét tekintve magas volt a létszám, aminek egyik oka az, hogy a

⁹ A kérdés kapcsán jegyezte meg Papp Ilona, hogy „a kisdedek értelmi neveléshez is kevés szülő ért” (Simon és Papp, 1928. 143.).

gyerekek egy része az óvodából érkezett, de a pontos létszámról nem áll rendelkezésre kimutatás.

Ami a tanulók előrehaladását illeti, az biztosan megállapítható, hogy sok esetben – később bemutatandó okok miatt – sok családnak nem volt módja arra, hogy a gyermeket a negyedik évfolyamig bent tartsa az iskolában, és fordítva: arra is bőven van példa, hogy a magasabb évfolyamokra érkeznek tanulók. (Néhány egyedi példa azt mutatja, hogy vannak olyanok, akik csak egy tanévet töltenek ebben az iskolában.)

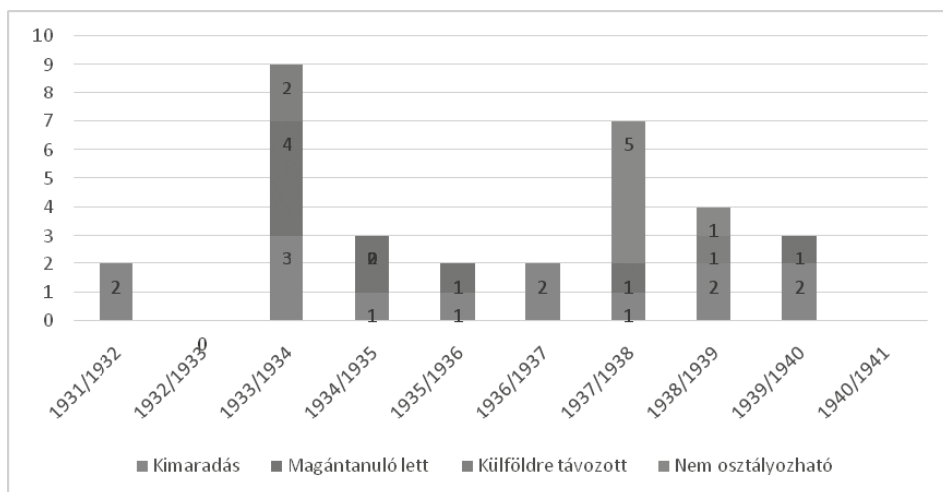
Az utolsó évben bekövetkezett nagyobb arányú létszámcsökkenés politikai okok miatt következik be, ennek okaira később még kitérünk.



2. ábra. A tanulói létszámok alakulása az egyes évfolyamokon (fő)
(Forrás: Budapest Főváros Levéltára. Anyakönyvek. VIII. 469.)

Így tehát hagyományos tanulói előrehaladásról csak a tanulók egy része esetében beszélhetünk. A tanulói kimaradások okai részben ismertek, de több esetben csak annyit szerepel az anyakönyvben, hogy „kimaradt”. A tanulók közül többen időközben külföldre távoztak, ennek okát többnyire a szülők külföldi „munkavállalásában” lehet fellelni.

Azoknak a tanulóknak az esetében, akik magántanulóként folytatták tanulmányaikat, részben betegség, részben pedig költözés miatt döntöttek a szülők a státuszváltásról. Ez utóbbi esetében nagy a valószínűsége annak, hogy az „alternatív” iskolai oktatást követően a szülők nem szerették volna, hogy gyermekük hagyományos iskolai oktatási keretek között folytassa tanulmányait.

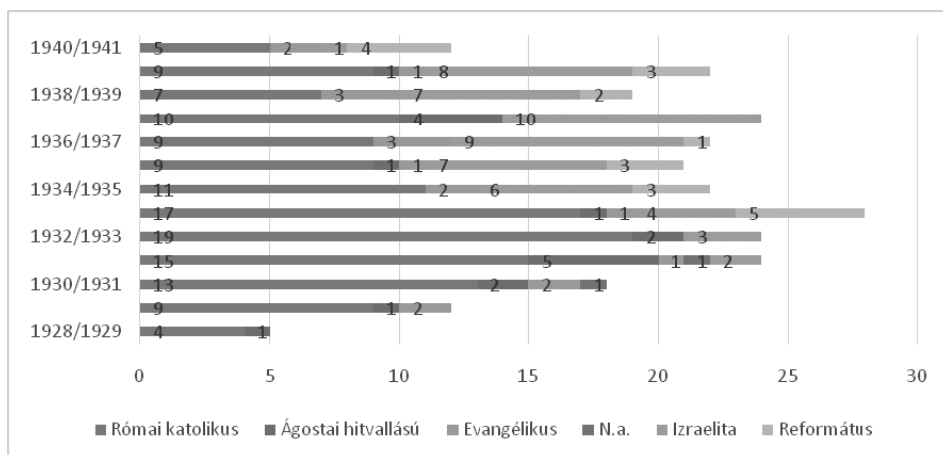


3. ábra. Az iskolai kimaradás okai (fő) (Forrás: Budapest Főváros Levéltára. Anyakönyvek. VIII. 469.)

A tanulók vallási megoszlása – figyelembe véve az iskola helyszínét – nem okoz meglepetést. Túlnyomórészen a Krisztinavárosban jelentős többséget alkotó katolikus családok gyermekei vannak jelen, és a többi felekezet aránya is megfelel az országos arányoknak.

Az igazán érdekes kérdés a zsidó tanulók jelenléte. Jól látható, hogy az évek előrehaladtával egyre nagyobb számban vannak jelen az intézményben, de arányuk egyetlen évben sem haladja meg a többi felekezethez tartozó tanulók összesített arányát.

Az iskola bezárása végül azért következett be, mert – bár a dokumentum nem került elő – az iskolát kötelezték a zsidó származású tanulók kizárására. Erre Bélaváry Burchard Erzsébet nem volt hajlandó. Az óvoda azonban tovább működött, aminek az volt az oka, hogy az alapító munkatársai így egy ideig megtarthatták állásukat.



4. ábra. A tanulók vallási megoszlása (fő) (Forrás: Budapest Főváros Levéltára. Anyakönyvek. VIII. 469.)

A szülők választása és az iskola működése

Fölmerül a kérdés, hogy milyen szándék vagy milyen ok(ok) vezették a szülőket arra, hogy egy alternatív oktatási forma mellett döntsenek.

Valószínűleg nem tévedhetünk nagyot, ha feltételezzük, hogy a választásban fontos szerepe lehetett a szülők saját iskolai élményeinek. Noha a véleményüket nem ismerjük, de rendelkezésünkre áll egy irodalmi alkotás, amelyet szerzője éppen ezekben az években fejezett be.

„Történelmi regényt írok, ez a dolog a régi történelmi múltban folyik le; a múlt században; annak is az utolsó évében. Abban az időben volt a humanista iskola legsúlyosabb válsága. A tanterv és a tananyag az élettől teljesen idegen volt. Latin klasszikusokon nevelték a diákságot, hexameterekkel abrakoltatták őket, de a fiúk nem akarták ropogtatni ezt a zabot. De nem akarták a többi tárgyat sem, mert még az élet-anyagot áruló címek, mint a történelem, a természetrajz, a természettan is, olyan elvont volt, hogy még nehezebb volt, mint a klasszika filológia.

A tanár is oly idegen volt a tananyaggal szemben, mint a diák. A tanár bejött a zszibongó osztályba, s erejének legnagyobb részét a fegyvelmezés foglalta le, ami elég nagy munka volt, mert hiszen a tanítási anyagot valósággal kalapáccsal s kegyetlen szigorral lehetett csak a fiúk fejébe verni. A tanár leült a katedrán elhelyezett székre, s onnan nem állott fel többet, míg csak a megváltó csengettyűszó fel nem hangzott.

Közben félórát magyarázott, s félórát feleltetett. A magyarázat alatt az egész osztály aludt, a felelés alatt pedig drukkolt, hogy rá ne kerüljön a sor. Akit kiszóltottak, annak ki kellett menni a fekete tábla elibe, s ott vallást tenni arról, hogy körülbelül mi maradt meg a fejében a tudományból, amit előző órán a tanár lehetőleg szó szerint elmondott, ahogy a tankönyvben van, s aztán otthon privát szorgalomból be kellett vágni a szöveget. Tisztán a memóriára volt építve ez a tanítás. Aki szalmázott s a maga szavaival mondta el a napi leckét, az az egész osztály közmulatságára szerepelt, mert hisz mindenki előtt ott volt kinyitva a könyv, s azzal szórakoztak a fiúk, hogy ellenőrizték, hogy zavarja össze szekundában-testvérük a mondatokat. De aki kivágta a rezet s elfújta az egész anyagot szó szerint, az mindenesetre köztiszteletet szerzett magának. A fiúk is tudták ezt úgy homályosan, s igazat adtak a szüleiknek ebben a magas reményben és vágyban. Oly magas volt a jutalom, hogy azért el kell viselni ezeket a gyötrelmes nehéz iskolai órákat, amelyekben semmi örömük nem volt. Tanulták a logaritmust és a vegytani képleteket. Tanulták heti nyolc órán át a latint, s még a nyolcadik osztályban sem volt köztük egy sem, aki latinul egy egyszerű mondatot ki tudott volna élőszóval mondani. Tanulták a görögöt az ötödik osztálytól kezdve heti négy órán, s fogalmuk sem volt, hogy mi az az aorisztosz. Arról meg pláne nem, hogy a görög kultúra mennyi szépet produkált. Tanulták a németet is, a harmadik osztálytól kezdve, de hat év alatt annyit sem voltak képesek bevágni, hogy ha a sors külföldre vitte volna őket, egy pohár vizet képesek lettek volna kérni. De hogy is tanulták volna meg, mikor a német tanár maga sem tudott németül, s a szakvizsgán már negyedik ízben bukott el. Nem lehetett kitenni az iskolából, mert egy főember lányát idejében elvette, Fieber tanár vérverejtékesen vergődött Schiller Tell Vilmosával és Goethe Iphigeniájával.

S nyaggatta a nyelvtani szabályokat az előtte ismeretes nyelvtani kulcsok segítségével. Minden nyelv egy kaptafára volt húzva a tanítás menetében. Úgy ment a latin, mint a görög vagy a német. De a németet a német gyermeknek is úgy

tanították, hogy ha az osztályba német anyanyelvű gyermek került, rendes dolog volt, hogy éppen a németből elégségest kapott.

És pedig olyan német tanártól, aki a pincérmél utazás közben, ha ugyan utazott valaha, csak a legnagyobb nehézséggel tudott megrendelni egy ebédet. Így alakult ki az a közszellem a diákok közt, amely egyszerűen börtönnek s kínzókamrának tekintette az iskolai életet, s mikor a nyolcadikba került, akkorára már úgy vélte, elég jogot szerzett hozzá, hogy felszabadítsa magát a tanulás rettentő kényszere alól, s előlegezze magának egy jövőendő boldogabb kornak a szabadságait.” (Móricz, 1939. 41–42.)

A szövegben bemutatott iskola és az ott tanító pedagógusok – noha „csak” irodalmi alkotásról van szó – a korban alkalmazott módszerek és „tanártípusok” révén az intézmények és személyek egyik halmazára lehettek tipikusan jellemzők, ám ahol ezek a jelenségek valamilyen formában jelen voltak, akkor sokak számára tették keserű „élménnyé” az iskolai éveket.

Emellett fontos szempont lehetett a döntésben az is, hogy a magániskolákba – és ebben az esetben ez biztosan elmondható – sokkal kevesebb gyerek járt, ami megkönnyítette a pedagógusok munkáját, hiszen egy-egy tanulóval történő foglalkozásra jóval több idő esett, mint a sok esetben túlszűfolt állami fenntartású intézményekben. A túlszűfoltóság nem újkeletű probléma volt a főváros iskoláiban, erre már a század első éveiben felhívták az oktatási kormányzat figyelmét (Kunfi, 1975. 52.).

A másik problémát a korszerűtlen, nagy mennyiségű tananyag okozta, amely a tanuló túlterheltségéhez vezetett. A tananyag feldolgozását nem könnyítette meg a legtöbb esetben alkalmazott módszer, amely „csak többé-kevésbé gyarló szóbeli közlés, sarlatán kísérlet, hebehurgya általánosítás. E módszerei bűnözéseket végül betetőzik a koncentrikus tanmenetek, amelyek az áttekinthetőséget s az összefüggéseket kizárva, a kalkulus-osztásnak és vizsgálatoknak tetemre hívásával kényszerítik a szerencsétlen tanulókat a nagy tömegű, értéktelen és széteső ismeretanyag mechanikus rögzítésére.” (Zigány, 1975. 466.)

Ezekkel szemben a magániskola helyszínét az alapító szüleinek 5 szobás lakása képezte. A legfontosabb „iskolaszervezési” szempont az volt, hogy az oktatás nem évfolyamonként, hanem „osztatlanul” történt. Ez tudatos döntés volt, az alkalmazott pedagógiai módszer lényeges elemét képezte.¹⁰ Ugyanakkor az iskolában oktatott tantárgyak nem tértek el attól, amit az állami iskolákban alkalmaztak. Ez részben kényszer volt, részben pedig nem állhatott rendelkezésre olyan erőforrás, amelyet fel lehetett volna használni speciális programok fejlesztésére.¹¹

A lakásban működtetett óvoda és iskola belső berendezését nem ismerjük, viszont rendelkezésünkre áll egy későbbi szöveg, amely megenged bizonyos következtetéseket.

¹⁰ Az osztatlan tanítás ugyanakkor az ország számtalan intézményében a körülményekből adódó kényszerű következmény volt (ld. pl. Polcz, 2018). A szerző a kolozsvári iskolai emlékeiben idézi fel: „Ebben első két osztály az unitárius leányiskolában – világos, hogy csak lányok jártunk – egy tanteremben két osztály volt [...] Az első két osztály itt volt egyben, a másik három a következő tanteremben [...] Nagyon jól megvoltunk. A rajz-, ének-, tornaóra közös volt [...] A számtanóra egy része közös volt, másik része külön. Általában úgy ment, hogy míg az egyik osztály feladatot, dolgozatot írt, addig a másik osztály felelt, és kapta az új feladatot. Soha semmiféle bonyodalomra nem emlékszem” (Polcz, 2018. 57–58.). E megoldás más jellegű rendszerben is ismert volt: „A héder jellemzően egytanítós, így osztatlan tanulócsoporthal, egyetlen helyiségben működő magániskola volt.” (Bányai és Varga, 2013. 69.)

¹¹ Magaviselet, Szorgalom, Hit- és erkölcesstan. Beszéd- és értelemgyakorlatok, Írás, Fogalmazás, Helyesírás és nyelvi magyarázat, Számtan és mértan, Rajzolás, Éneklés, Testgyakorlás, Kézimunka, Természettudomány, gazdaság és háztartás

A tanulói tér

„legfontosabb kelléke a tisztaság és a rend. Minden, ami benne van vidám, derűs és szép legyen. Az asztalok színesek, a mosdó hófehér, a falak vidámak, az ajtók világosak legyenek.” (Burchard, 1945. 84.)

Az alapelv az oktatás során a szabad munka- és foglalkoztatásválasztás lehetőségének a felkínálása volt a tanulók számára.

„Csak ott hat igazgatóan az, ha mindenki mást csinál, ahol jogos a félelem, hogy valaki kimaradhat bármilyen kedvére való foglalkozásból, mert az csak ideig-óráig áll a csoport rendelkezésére.” (Burchard, 1945. 85.)

Az eltérő életkorú tanulók együttműködését a tanulók közötti kölcsönös segítségnyújtásra, támogatás kialakítására építették, amelyhez meg kellett találni a megfelelő pedagógiai szemlélettel rendelkező pedagógusokat.

Ami a tanulók szüleinek foglalkozási összetételét illeti, többnyire magasan kvalifikált, diplomás emberekről volt szó, akiknek nyilván nem okozott különösebben nagy gondot a tandíj befizetése. Ezt egy kiválasztott tanév alapján mutatjuk be. (2. táblázat)

Az első évben – mint láttuk – 5 tanulója volt az iskolának. A szülők között 1–1 fő egyetemi tanár, orvos, főfelügyelő, mérnök és táborno volt. A következő években egyre több tanár és ügyvéd íratta ide gyermekét, de megszorodott azoknak a tanulóknak a száma is, akiknek a szülei az üzleti világban (bankokban, vállalatoknál) dolgoztak vezetőként vagy alkalmazottként.

2. táblázat. A szülők foglalkozása az 1935/1936-os tanévben (fő)

| Foglalkozás | Fő |
|-------------------------|----|
| Mérnök | 5 |
| Orvos | 4 |
| Tanár | 3 |
| Ügyvéd | 3 |
| Őrnagy | 1 |
| Vámellenőrzési főtitkár | 1 |
| Titkár | 1 |
| Gyógyszerész | 1 |
| Hírlapíró | 1 |

Érdeemes a szülőkről is néhány szót szólni. Őket ideológiai tekintetben sok minden elválaszthatta egymástól, de abban, ami további kutatásokat igényel majd, valamilyen ok miatt egyetértettek, hogy gyermekeik számára éppen ezt az iskolát választották.

A híresebb szülők között találhatjuk József Ferenc királyi főherceget, Bornemissza Gézá, a Salgótarjáni Kőszénbánya Rt. tanácsadóját, Görgey György táborno, Szondi Lipót és Nyíró Gyula orvosokat, Káldor György hírlapírót, valamint Medveczky Jenő és Gadányi Jenő festőművészeket.

Az iskola propagandája

Az iskolai alapítója fontosnak tartotta, hogy a közvéleményt valamilyen formában folyamatosan tájékoztassa intézményéről és annak szakmai jellegzetességeiről. Ezért időről időre egyrészt előadásokat tartott Budapesten, például a Budai Tanító Egyesület Csalogány utcai elemi iskolájának tornatermében¹² vagy a Gyermektanulmányi Társaságban, ahol az általa alkalmazott módszereket ismertette a hallgatósággal.¹³ Idővel az előadások mellett tanfolyamokat is szervezett, valószínűleg azzal a céllal is, hogy szakmai utánpótlást biztosítson iskolája számára.¹⁴

1931-ben a Kisdednevelők Országos Kongresszusáról a pécsi napilap két alkalommal is tudósított, amire az adott alkalmat, hogy a „pestiek” „lémentek” Pécsre, hogy az intézményt és az eredményeket bemutassák a szakmai (és valószínűleg a tágabb) közvélemény számára.

Séta a kisdednevelők kiállításán

Egész különálló helyet foglal el a világhírű olasz orvos és pedagógusnő módszere szerint berendezett Montessori óvoda, amelyet Burchard-Bélaváry Erzsébet és Hajós Erzsébet hoztak Budapestről, az egyetlen óvodából, amely ez idő szerint ezzel az új módszerrel dolgozik. A sok érdekes eszköz alacsony polcokon, asztalokon van kirakva, úgy hogy a gyermekeknek csak nyúlniuk kell s máris dolgozhatnak az érdekes különböző vastag hengerekkel, amelyeket, mint a súlyokat, megfelelő lyukba kell betenni, a kockákkal, hasábokkal, rudakkal, amelyekből tornyot, lépcsőt csinálnak, sőt még a számolás elemeit is elsajátítják. Aztán vannak ott színes lapocskák, különböző tapintású szövet- és papírdarabok, hang érzék-fejlesztő dobozok stb. stb. Ezek az eszközök mind azt célozzák, hogy a gyermekek megtanuljanak érzékszervi ingereket megkülönböztetni s ezzel felfogóképességüket finomítsák. Önálló megfigyelést, gondolkodást, ítélnőképességet kíván minden egyes eszköz a gyermektől, mert a munkákat nem tömegesen együtt, hanem külön-külön magukban végzik figyelmes, odaadó magatartással, mint ahogyan ezt a kiakasztott képekből le lehet olvasni. De nemcsak ilyen érzékszervfejlesztő gyakorlatokhoz vannak meg a Montessori óvodákban az eszközök, hanem módjukban van az összes egyszerűbb házimunkákat is maguknak végezni: van kis takarító, mosdó, mosogató, vasaló felszerelés, lehet ott cukrot törni, reszelni, gyalulni, hámozni, mindannyi foglalkozás, amelyért élnek-halnak a kicsinyek, amellyel egyszerűs mind komoly, hasznos tagjai lehetnek a kis társadalmuknak, ahol a terítéstől a leves felszolgálásáig maguk végeznek mindent, aztán kis szövetekkel átvont kereken megtanulnak fűzni, gombolni, kötni, s így az öltözködésnél önállóan tudnak eljárni, sőt egymást is pompásan ki tudják szolgálni. Egyszerűen a Montessori óvoda úgy van berendezve, hogy minden gyermek önálló értelmes munkát végezhesen, s ezzel elsajátítsa azt, amire a mindennapi életben s a szellemi fejlődéséhez mérten szüksége van. A kiállítás izléses és célszerű megrendezéséért Nenilvich Vilma óvónőt illeti dicséret.¹⁵

¹² Montessori módszer az elemi iskolában. *Pesti Hírlap*, 1932. 01. 29. 23.

¹³ Montessori módszer az elemi iskolában. Gyermektanulmányi Társaság. *Pesti Napló*, 1933. V. 7. 19.

¹⁴ A tanfolyamot a Népművelés Bizottság kereti között működő Női Szociális Iskolában tartotta (Montessori nevelési módszerei). A program 6 hónapos volt, amely során a „tanulók” elméleti és gyakorlati ismeretekre tehettek szert. *Pesti Hírlap*, 1935. X. 29.

¹⁵ *Pécsi Napló*, 1931. 09. 01. 4.

Egy másik cikk az iskoláról tartott előadás kapcsán Montessori nézeteit foglalva össze adott rövid ismertetést az intézményről, a módszerekről.¹⁶

A projekt véget ér...

Az igazi problémát azonban, amelyet nem lehetett előre „kalkulálni”, az jelentette a magániskola életében, hogy az alapítást követően, a miniszter korai halálával, hamarosan véget ért a „Klebensberg-korszak”. Az új miniszter Hóman Bálin lett, aki alapvetően más nézeteket vallott az oktatás és nevelés kérdéseiről, mint elődje.

„Hóman célja – a gömbösi terveknek megfelelően – az egyöntetű nemzeti világnézet kialakítása volt” (Nagy, 1992. 28.). Ennek érdekében a harmincas években az állam egyre keményebben avatkozott bele az iskolarendszerbe, s ennek az egyik következménye a szemléleti/módszertani sokszínűség visszaszorítása lett. Hómannak egyébként is az volt az elképzelése, hogy a magániskolák alapítását lehetőség szerint korlátozni kell.

A szakirodalomban többféle nézőponttal lehet találkozni arról, hogy miért is szüntette meg intézményét az alapító.

- Az egyik álláspont – amely nézetünk szerint a valóságra mutat rá – a döntő ok az egyre erősödő antiszemitizmus, illetve konkrétabban a zsidótörvények megjelenése volt. Ez azzal a következménnyel járt, hogy az iskola vezetőjét felszólították arra, hogy az iskola zsidó származású tanulóit zárja ki az intézményből, amire ő nem volt hajlandó.
- Egy másik nézőpont azt állítja, hogy a háborús évek alatt – alapvetően a jobboldali, illetve antiszemita nézetek térnyerését követően – Bélaváry-Burchard Erzsébet egyre közelebb került a baloldalhoz és szerepet vállalt a szociáldemokrata párt oktatási bizottságának a munkájában, s ezért láthatta a továbbiakban veszélyesnek az intézmények fenntartását/működtetését.

Az iskola bezárását követően az óvoda működését az alapító még biztosította, mert nem szerette volna, ha munkatársai munka nélkül maradnak.

A háborús évek alatt azonban továbbra is működtek olyan intézmények, amelyekben fellelhető volt a Montessori-módszer. Így például Aszódi Éva gyermekfoglalkoztatója két és féléves kortól 6 éves korig fogadott gyermekeket, azt hirdetve magáról, hogy „derűs, harmónikus légkör, önállóságra nevelés, torna, ének, közös játékok, sok szabad levegő” várja a jelentkezőket. De hasonló korú gyermekek számára tartotta fenn foglalkoztatóját Liebermann Judit, Goldsmann Klára és König Anni is.¹⁷

Egy másik magániskola: Csepel

Ezekben az években Csepelen is működött egy magániskola. Iratanyagából nem maradt fenn más, mint az 1939/1940-es év részleges dokumentációja.¹⁸ Ezt azonban különösen értékessé teszi az, hogy a naplóban vezették az ún. haladási részt, amely lehetőséget ad arra, hogy bepillantassunk az iskola mindennapjaiba. Ennek a dokumentációnak a

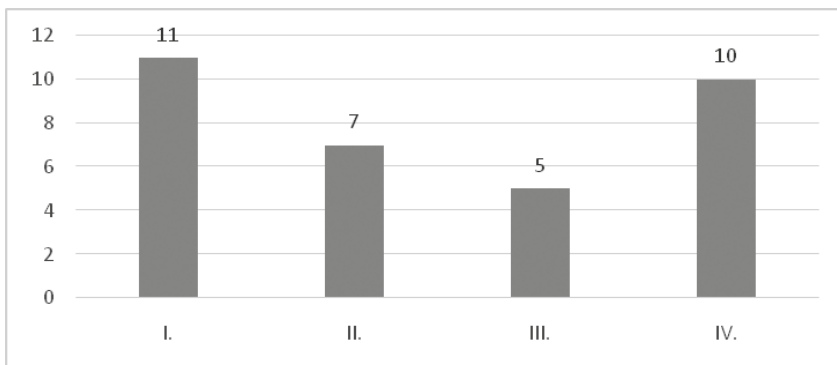
¹⁶ Pécsi Napló, 1931. 09. 04. 2.

¹⁷ Az említett foglalkoztatók, amelyek valójában óvodák voltak, a VII. kerületben a Károly körúton, a VIII. kerületben a Luther utcában, valamint az V. kerületben, a Sziget és Szemere utcában működtek. A hirdetések szövege a *Magyar Zsidók Naptára* 1942-5702 (Nádor, 1942) 387–389. oldalain található.

¹⁸ Forrás: Budapest Főváros Levéltára. Csepeli Magániskola VIII. 533. 1939–1940. Az iskola a Király utcában működött. (Ez az utca ma Petz Ferenc nevét viseli.) Az információért köszönet illeti a Csepeli Helytörténeti Gyűjtemény munkatársait, különös tekintettel azokra, akik utánanézték a korabeli sajtóban a szükséges adatoknak.

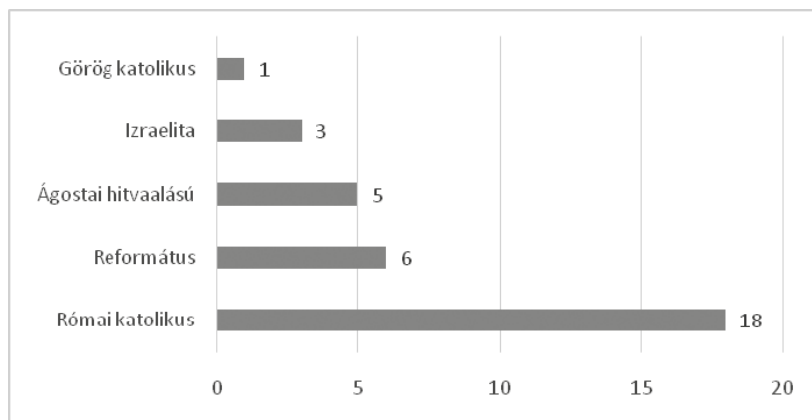
felhasználását tehát ebben a tanulmányban az is indokolja, hogy segítségével a krisztinavárosi magániskola mindennapjairól valamivel több információ áll majd rendelkezésünkre.

Nem tudjuk, hogy a csepeli magániskola hány tanéven keresztül működött, így csak annyit állapíthatunk meg, hogy ebben a tanévben hány tanuló látogatta az intézményt. Az alábbi ábrán ez látható. Egyéb információ hiányában nem tudjuk magyarázni azt a jelentős különbséget, ami az évfolyam tanulólétszámában jelentkezik.



5. ábra. A tanulók száma az egyes évfolyamokon (fő)

Ami a tanulók vallási megoszlását illeti, különösebb meglepetést itt sem tapasztalhatunk, abban az értelemben biztosan nem, hogy az iskolának akár a vallás, akár az alkalmazott módszerek tekintetében lett volna egyes felekezetek esetében különösen nagy vonzereje (6. ábra).



6. ábra. A tanulók vallási megoszlása (fő)

A tanulók többsége (25 fő) a fővárosból járt ki Csepelre, a többiek – egy fő kivételével – Csepelen laktak.¹⁹ Ennek egyértelműen az volt az oka, hogy a szülők Csepelen – valószínűleg a Weiss Manfréd Művekben – dolgoztak. A kérdés, hogy miért választottak

¹⁹ Budapestről a többség a IX. kerületből érkezett, ami már abban az időszakban sem okozott különösebb gondot az utazás szempontjából. Kuriózumnak számított az a tanuló, aki Pesterzsébetről járt át a szigetre.

gyermekük számára „magániskolát”, egyértelműen az a válasz, hogy ebben az időszakban a település iskolái túlszűfoltak voltak, s ezért éppen ebben az időszakban a helyi önkormányzat arra törekedett, hogy új intézményeket nyithasson.²⁰ A magániskolában – amely tehát hagyományos pedagógiai módszerekkel működött – legalább a tanulók létszáma elfogadható volt a szülők számára.

A szülők foglalkozási összetételében jelentős eltérést tapasztalhatunk az I. kerületi iskolában látottakhoz képest. A legtöbb szülő (5 fő) mérnökként dolgozott, hárman tisztviselők voltak, míg ketten kereskedelmi tevékenységgel foglalkoztak. A többiek (1–1 fő) foglalkozási megoszlása az alábbiak szerint alakult: főorvos, mester, pincér, szódás, cukrász, művezető, illetve 1 fő özvegyként jegyeztette be magát a naplóba.

A napi működést – egy később használatos kifejezéssel élve – váltóműszakban oldották meg. A hét első felében (hétfő-szerda) az I–II. évfolyam délelőtt, míg a III–IV. évfolyam délután járt iskolába, azt követően (csütörtök-szombat) cseréltek.²¹ Egy-egy évfolyam számára általában 3–4 óra állt naponta rendelkezésre. Az osztályokat egy tanító tanította, akinek így a „munkanapja” osztott műszakban valósult meg, másképpen szólva a tanítás elfoglalta az egész napját.

A folyamatos tanítást számos alkalommal olyan napok szakították meg, amelyen vagy iskolán kívüli rendezvényre került sor, vagy pedig ünnep(nap) volt. Ezek az ünnepeken viszont számos alkalommal a diákoknak volt feladata, többnyire összefüggésben a vallási hovatartozásukkal.

A ma szemszögéből is érdekes, hogy a pedagógus számára lehetővé tették azt, hogy évente több alkalommal „szemináriumokon” vehessen részt, ami jelzi, hogy fontosnak tartották a továbbképzéseket, az ismeretek gyarapítását.

A tanév rendje a 3. táblázat szerint alakult.

A napi működést – egy később használatos kifejezéssel élve – váltóműszakban oldották meg. A hét első felében (hétfő-szerda) az I–II. évfolyam délelőtt, míg a III–IV. évfolyam délután járt iskolába, azt követően (csütörtök-szombat) cseréltek. Egy-egy évfolyam számára általában 3–4 óra állt naponta rendelkezésre. Az osztályokat egy tanító tanította, akinek így a „munkanapja” osztott műszakban valósult meg, másképpen szólva a tanítás elfoglalta az egész napját.

A folyamatos tanítást számos alkalommal olyan napok szakították meg, amelyen vagy iskolán kívüli rendezvényre került sor, vagy pedig ünnep(nap) volt. Ezek az ünnepeken viszont számos alkalommal a diákoknak volt feladata, többnyire összefüggésben a vallási hovatartozásukkal.

²⁰ „Miután a Község lakossága rohamosan szaporodott, túlszűfoltá váltak a régi elemi iskolák. A fő úti és a Petőfi téri iskolában három műszakban tanítottak. A képviselő-testület kezdeményezésére az 1940-es évek elején öt elemi iskola épült, kettő a Királyerdőben a Szent István úton, kettő a Kertvárosban, a Katona József utcában és a Kolozsvári utcában, egy pedig a Csillagtelepen, a Werbőczy (ma Gombos) téren.” (Bolla, 1999. A kötet oldalszám-megjelölés nélkül készült!)

²¹ Az nem derül ki, hogy a gyerekek a tanítás előtt, illetve után hol tartózkodtak, illetve arról sincs információ, hogy közlekedésüket a szülők hogyan oldották meg.

3. táblázat. Szünnapok és egyéb programok a tanévben

| Időpont | Esemény |
|----------------|---|
| IX. 4. | Veni Sancti |
| IX. 8. | Szünnap |
| IX. 30. | Kertészet negtekintése |
| X. 6. | Ünnep az iskolában |
| X. 19. | Diftéria oltás |
| XI. 1. | Mindszentek |
| XI. 2. | Halottak napja |
| XII. 6. | A Kormányzó úr névnapja |
| XII. 8. | Szünnap |
| XII. 12. | Szeminárium – továbbképzés a pedagógus számára |
| XII. 23. | Bizonyítványosztás |
| I. 3. | Az első tanítási nap a karácsonyi szünetet követően |
| I. 6. | Szünnap |
| I. 9. | Szünnap |
| II. 2. | Szünnap |
| II. 7. | Szünnap |
| II. 15–17. | Szünnapok |
| III. 1. | Szünnap |
| III. 9. | Skarlát oltás |
| III. 15. | Nemzeti ünnep |
| III. 18–19. | Húsvét |
| IV. 25. | Szeminárium – továbbképzés a pedagógus számára |
| V. 2. | Áldozócsüdtörtők |
| V. 11. | Madarak és fák napja |
| V. 14. | A kanonok úr névnapja |
| V. 16. | Szünet |
| V. 20. | Szünet |
| V. 23. | Úrnapja |
| V. 31. | Hittan vizsga |
| VI. 4. | Újraoltás |
| VI. 8. | Záróvizsga |

Sajátos program volt a tanulók felkészítése a háborús eseményekre. Erre a célra 5 napot használtak fel (4. táblázat).

4. táblázat. A tanulók felkészítése háborús eseményekre

| | |
|---------|--------------------------------------|
| IX. 9. | Légvédelmi gyakorlatok |
| XII. 4. | Védekezés repesz- és gázbombák ellen |
| II. 5. | Gázálc-használat |
| III. 4. | Óvohelyi gyakorlatok |
| IV. 22. | Ismétlések |

Azt, hogy az iskola a következő évben is működött, onnan tudhatjuk, hogy a helyi sajtó két alkalommal is hírt adott róla. A lap újságírója eltöltött egy délelőttöt az intézményben²², ahol tanórákat látogatott meg, s rendkívül kedvező tapasztalatokat szerzett a tanulók tudásáról. A tanév végén pedig beszámolt a vizsgáról²³ is. A vizsga nyilvános volt, azon a tanulók szülei is részt vettek. A cikk szerzője szerint Somosné Szilas Piroska tanítónő kiváló munkát végzett a tanév során s ez megmutatkozott a tanulók teljesítményében. Külön kiemelte, hogy az elsősök kivétel nélkül jól olvastak és zsinórirásuk is kifogástalan volt, „...mindez megmagyarázza, hogy miért érdemes a gyermekek magániskolába járatása” – vonta meg a látottak mérlegét a szerző.

Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy bepillantást nyújtson a két világháború közötti időszak magániskoláinak a világába. A rendelkezésre álló levéltári források, elsősorban az iskolai anyakönyvek és a napi működés során keletkezett iratok szélesebb körű feldolgozása jelentősen gazdagíthatja majd tudásunkat erről a világról, legyen szó hagyományos vagy alternatív módon működő intézményről. Különösen fontos lenne azoknak a dokumentumoknak a feldolgozása, amely segítségével képet alkothatnánk az e körbe tartozó iskolák gazdálkodásáról, az intézmények tárgyi felszereltségéről, vagyis az oktatási környezetről. Nagyobb minták segítségével pontosabb képet kaphatnánk arról a szülői körrel is, az iskoláról való gondolkodásukról, akik valamilyen megfontolásból választották gyermekeik számára a magánoktatást.

²² *Csepeli Újság*, 1941. VI.12.

²³ *Csepeli Újság*, 1941. VI. 19.

Irodalom

- Bányai Viktória & Varga Bálint (2013). Hagyományos és modern zsidó oktatás. In Bányai Viktória, Fedinec Csilla & Komoróczy Szonja Ráhel (szerk.), *Zsidók a Kárpátalján Történelem és örökség a dualizmus korától napjainkig*. Budapest: Aposztróf Kiadó.
- Bolla Dezső (1999). *Csepeli Helytörténeti Olvasókönyv 8. osztályos tanulók számára*. I. 1914–1945. Budapest: Budapest-Csepel Önkormányzata Pedagógiai Szolgáltató Központ.
- Burchard Erzsébet (1945). *Gyakorlati gyermekvédelem. Óvodák és napközi otthonok munkaterve*. Budapest: Anonymus.
- Burchard Erzsébet (1987). Visszaemlékezéseim Montessori-módszerű magánóvodámra és magán-”népiskolámra”. *Új Pedagógiai Szemle*, 37(12), 1187–1207.
- Hornyák Mária (2003). *Első óvodánk története: Buda-Krisztinaváros, 1828–1867*. Martonvásár: Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány.
- Karig Sára (2019). *A szerencse lánya*. Budapest: Magvető.
- Klement Judit (2005). Apák és fiúk gazdasági stratégiái: egy magyar család a 19. és 20. században. *Aetas*, 20(1–2).
- Kovács Alajos (1921). Budapest népessége 1920-ban. *Föld és Ember*, 1(1).
- Kovács István (2013). Burchard-Béla Gyula emlékirata törökországi emigrációjáról, 1849–1850. A Burchard(-Béla) család. *Hadtörténeti Közlemények*, 126(3).
- Kunfi Zsigmond (1975). Az iskola Magyarországon. In Szücs László & Litván György (szerk.), *A szociológia első magyar műhelye*. II. Budapest: Gondolat. A cikk eredeti megjelenése: *Huszdik Század*, 1908. II. 555–565.
- Nádor Jenő (1942, szerk.). *Magyar Zsidók Naptára 1942–5702*. OMIKE Sajtócsoport.
- Mann Miklós (2002). *Budapest oktatásügye 1873–2000*. Budapest: Önkönet.
- Móricz Zsigmond (1939). *Forr a bor*. I–II. Budapest: Athenaeum.
- Nagy Iván (1857). *Magyarország családai. Czimerekkel és nemzékrendi táblákkal*. I. Pest: Friebeisz István.
- Nagy Péter Tibor (1992). *A magyar oktatás második államosítása*. Budapest: Educatio.
- Nagy Péter Tibor (2004). Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben. *Educatio*, 13(1), 75–97.
- Nemesné Müller Márta & Balogh Maria (1935, szerk.). *Az új nevelés magyar földön 1925–1935*. Budapest: Jövő Útjain.
- Pedagógiai Lexikon*.
- Polcz Alaine (2018). *Gyermekkorom*. Budapest: Jelenkor
- Preisich Gábor (1968). A budapesti agglomeráció növekedése és az ebből adódó problémák. *Demográfia*, 11(2).
- Simon Lajos (1923). *A magyarországi néptanítók VIII. egyetemes gyűlésének naplója*. Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetsége.
- Simon Lajos & vitéz Papp Gyula (1928). *A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója 1928*. I. Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Végrehajtó Bizottsága.
- Zigány Zoltán (1975). Közoktatásunk perspektívái. In Szücs László & Litván György (szerk.), *A szociológia első magyar műhelye*. II. Budapest: Gondolat. A cikk eredeti megjelenése: *Huszdik Század*, 1910. I. 264–266.

Mayer József
Oktatási Hivatal

Absztrakt

A levéltári forrásokra épülő tanulmány célja az, hogy bepillantást nyújtson a Horthy-korszak magániskoláinak világába. Igyekszik megvilágítani a szülői döntések hátterét gyermekeik iskoláztatásával kapcsolatban, valamint az érintett iskolába járó tanulók társadalmi/családi hátterét, vallási hovatartozását. A rendelkezésre álló, de többnyire töredékes információk alapján megkísérli az eltérő szemlélettel és módszerekkel működő intézmények belső világát is feltárni, különös tekintettel a tanulói fluktuáció és az iskolából történő kimaradás okainak bemutatására.

Hétvégi magyar iskolák és óvodák közelebbről: a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda

Jelen tanulmány, amely pillanatképet közöl a Tel-Avivi Magyar Iskoláról és Óvodáról, két nagyobb, kvalitatív jellegű kutatás részeként született. Az egyik az izraeli magyar nyelvi tájkép több szempontú feldolgozására, a másik pedig a világszerte működő hétvégi magyar iskolák és óvodák széleskörű megismerésére irányult (amely egyben jelen tanulmány szerzőjének doktori disszertációja témáját is képezi).

Bevezető

A fent említett magyar hétvégi oktatási kezdeményezések a régi diaszpórákban (pl. USA, Argentína, Ausztrália) a régóta működő diaszpóraitézmények (cserkészlet, klubok, egyházi és kulturális szervezetek) mellé felzárkózó, a diaszpóra életének szerves részét képező szerveződéseként jelentenek. Más országokban, ahol a magyar diaszpóráközösség még nagyon új és folyamatosan formálódik, a hétvégi magyar iskolák és óvodák az „új” diaszpórák intézményesülési folyamatának első jeleiként értelmezhetők (Papp, Kovács és Kovács, 2019). Jelen tanulmány szerzőjének készülő doktori disszertációjához folytatott kutatása kísérletet tesz egy olyan átfogó adatbázis létrehozására, amely magában foglalja a kutatás során talált valamennyi, világszerte jelenleg is működő hétvégi magyar iskolát és óvodát (a későbbiekben kitérünk a számadatokból adódó eltérésekre és hiányosságokra); azok jellegzetességeiről, működéséről, kapcsolatrendszeréről, feladatairól és funkcióiról ad számot. Ilyen jellegű összefoglaló munka ez idáig a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolákról és óvodákról nem készült; ezen intézményekről mindössze részleges, többnyire egy-egy ország vagy intézmény példáját taglaló tudással rendelkezünk (lásd Papp, Kovács és Kovács, 2019; Palotai, Wetzl és Jarjabka, 2019; Palotai, Szabó és Jarjabka, 2017; Pávai és Rakitai, 2017; Papp és Vaskó, 2017; Petreczki, 2016; Gárdosi, 2014; Fogarasi, Fózér és Polgár-Turcsányi, 2014; Varga, 2014; Szentkirályi, 2013; Győri és Győrfi, 2009; Németh, 2008; Mentsik, 2008; Kovács, 1998; Fejős, 1991). A fent említett átfogó elemzés (amelynek végleges változata 2020 őszére várható) a saját kutatómunka – kérdőíves vizsgálat, terepmunka, interjúk készítése – mellett több forrásra támaszkodik: a Nemzetpolitikai Államtitkárság által a Nemzeti Regiszter elnevezésű honlapon közzétett térképre a diaszpórában működő hétvégi oktatási intézményekről;¹ a szintén e kormányzati szerv által készített 2017-es és 2019-es felmérések adataira; a Budapesten, 2018-ban szervezett Hétvégi Magyar Iskolák Találkozóján készült jelenléti íven szereplő szervezetekről szolgáltatott információkra, és természetesen a téma szakirodalmához köthető forrásokra egyaránt. Ezek mentén kerül

¹ <http://www.nemzetiregiszter.hu/hetvegi-magyar-iskolak>

sor a hétvégi magyar iskolák működésének leíró és feltáró vizsgálatára és a diaszpórában betöltött funkciójuk elemzésére.

Valójában miért is rendelkezünk hiányos tudással ezekről a diaszpórában működő kezdeményezésekről? Egyrészt abból az okból kifolyólag, hogy ezen intézmények létszámáról pontos adattal egyelőre sem a velük kapcsolatban álló magyarországi hivatalos szervezetek (Miniszterelnökség/Nemzetpolitikai Államtitkárság, Magyar Diaszpóra Tanács, Külügyminisztérium vagy a Balassi Intézet), sem maguk a hálózatba egyelőre nem tömörült iskolák és óvodák, sem azok az országok, amelyekben működnek, nem rendelkeznek. Az általunk végzett kutatás 160 db hétvégi magyar oktatási intézményt talált, végül az adategyeztetéseket követően 155 db intézmény részére² küldtünk ki részletes kérdőívet elemzés céljából. A visszajuttatott kérdőívek alapján sikerült megerősítést nyerni az intézmények létezéséről vagy ideiglenes szüneteltetéséről. Ettől a számadattól eltérően a Nemzetpolitikai Államtitkárság államtitkára 2018-ban, a Hétvégi Magyar Iskolák Találkozóján 213 db, 2020-ban viszont már 230 db olyan intézményről beszélt, amellyel rendszeresen kapcsolatban állnak, de mintegy 300 olyan intézményt említett, akikről tudomásuk van.³ A 2018-as Találkozót megelőző hónapban a külföldön működő hétvégi magyar iskolák pedagógusai számára a külföldön működő hétvégi magyar iskolák pedagógusai számára a Külgazdasági és Külügyminisztérium konferenciát szervezett a Balassi Intézetben. A tanácskozás egy négynapos módszertani képzés kezdő momentum volt; a képzést magát már hatodik alkalommal szervezte meg a Balassi Intézet a diaszpórák-összességekben működő oktatási intézmények tanárainak. Hammerstein Judit külföldi magyar intézetekért és nemzetközi oktatási kapcsolatokért felelős helyettes államtitkár beszédében hozzátette: „minden lehetséges eszközzel – egyebek között ösztöndíjakkal, digitális formában is felhasználható tananyagokkal, módszertani ötletekkel és tanácsadással – is támogatja az Intézet a 160 hétvégi iskola működését, amelyek összesen mintegy 10 ezer gyermeket tanítanak.”⁴ Ugyanezen a konferencián Szilágyi Péter nemzetpolitikáért felelős helyettes államtitkár elmondta: „a kormány felmérése szerint 213 hétvégi magyar iskola működik szerte a világban.”⁵ A külföldi magyar intézetekért és nemzetközi oktatási kapcsolatokért felelős egykori helyettes államtitkár szerint tehát 160, a nemzetpolitikáért felelős helyettes államtitkár viszont 213 hétvégi magyar iskoláról beszélhetünk (A Hammerstein Judit által közölt adatot a Balassi Intézet és a Webrádió cikke is tartalmazta, a Szilágyi Péter által hangsúlyozott számot viszont kizárólag a Webrádió tudósítása hozta le). Érdekességként mondható el, hogy az Államtitkárság mindkét találkozó előtt egy kérdőíves felmérést végzett a hétvégi magyar iskolák és óvodák körében, amelyeknek eredményeit a találkozókra közzé is tették. Összehasonlítva, a 200-300-as létszámot említő adatbázisukhoz képest a 2017-es felmérés alkalmával 117, a 2019-es év során viszont már csak 78 szervezet küldte vissza a működésükre és szükségleteikre irányuló kérdőívet. Az adatoknak ilyen nagymértékű eltérése több okból is lehetséges. Egyrészt a Nemzetpolitikai Államtitkárság által a Nemzeti Regiszterben közzét tékép számos olyan intézményt is jelöl, amelyek kutatásunk alapján az ott közzét formában már nem léteznek, illetve nem foglalkoznak oktatási tevékenységgel. Kutatásunk során kapcsolatba léptünk a felelős államtitkársággal, de még kutatási célokra sem

² Minden olyan intézménnyel megpróbáltuk felvenni a kapcsolatot, amelyhez elérhetőseget találtunk. Ezt követően, a 2019/2020-as tanév során került sor a standardizált kérdőíves adatfelvételre. Az előzetes adatgyűjtést követően 155 intézmény számára küldtük ki a kutatás a 62 kérdést tartalmazó kérdőívet.

³ *A Nemzetpolitikai Államtitkárság Diaszpórapolitikája*. Szilágyi Péter helyettes államtitkár előadása a Hétvégi Magyar Iskolák 2018. február 23-i Találkozóján.

⁴ Hétvégi magyar iskolák a Balassi Intézetben. <http://www.balassiintezet.hu/hu/esemenyek/2252-hetvegi-magyar-iskolak-a-balassi-intezetben/>

⁵ A külföldön működő hétvégi magyar iskolák tanárai tanácskoznak a Balassi Intézetben https://webradio.hu/hirek/kultura/a_kulfoldon_mukodo_hetvegi_magyar_iskolak_tanarai_tanacskoznak_a_balassi_intezetben

kaptunk hozzáférést ahhoz az adatbázishoz, amely alapján ők nyilvántartják a hétvégi magyar oktatási intézményeket. (Indoklásuk szerint a nagyon szigorú európai uniós adatvédelmi jogszabályokra hivatkozva nem adhatnak ki partnereikről semmilyen adatot.) Ez az adatbázis azért lett volna nagyon hasznos a kutatás szempontjából, mert azt és saját adatainkat összevetve valóban teljes képet kaphattunk volna a jelenleg is működő hétvégi magyar iskolákról és óvodákról. A hiányos tudás következő komponense az önkéntes alapon való működés esetlegességéből adódó bizonytalanság. A szóban forgó intézmények többsége (kivéve a konzulátusi modell vagy a magyar kulturális intézetek által működtetett iskolák és óvodák) ugyanis önkéntes alapon létrejövő kezdeményezés-ként született, sok esetben egy-egy személy vagy egyesület elgondolásaként, változatos funkciót betöltve. Emiatt működési idejük hossza, megszűnésük indoka és körülményei is sokszor esetlegesek, magánéleti vagy előre nem látható okok mentén történnek (pl. biztonsági helyzet megváltozása az adott országban, gyermeklétszám csökkenése, érdeklődés hiánya, központi személy távozása a közösségből). A felsoroltak, illetve egy központi vagy ernyőszervezetthez történő regisztráció, vagy akár a hálózatba tömörülés hiányából adódóan is a hétvégi magyar oktatási intézmények számának csökkenése és bővülése kevéssé nyomon követhető. Harmadrészt ezek az intézmények nem részei a magyarországi oktatási rendszernek, sok esetben még a befogadó ország által sem regisztrált intézmények.

Jelen tanulmány célja a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda létrejöttének és működési sajátosságainak bemutatása a hétvégi magyar iskolák és óvodák keretrendszerén belül; a fent említett disszertációban az erről az intézményről gyűjtött adatok és tereptapasztalatok egy elemző esettanulmány formájában jelennek majd meg. Az izraeli kutatás során a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda két vezetőjével, a Tel-Avivi Magyar Nagykövetség jelenlegi nagykövetével, az iskola és óvoda beindítását szorgalmazó egykori kulturális attaséval, valamint a 2018–19-es tanévben 11 olyan szülővel/szülőpárral készítettünk rögzített interjút, akiknek gyermeke(i) az iskolába és óvodába jártak. Az interjúk mind-egyikét előre meghatározott tematika és kérdéssor mentén, félig-strukturált formában, magyar nyelven, diktafonnal vettük fel, később pedig a beszélt nyelv sajátosságainak mentén legépeltük és egyenként elemeztük őket. Az interjúk (beszélgetések) hossza 60–120 perc között váltakozott. Azért esett választásunk erre az intézményre, mert 2017–2019 között két éven át lehetőségünk nyílt több szerepkörben részt venni az iskola és óvoda életében: önkéntes tanárként, résztvevő megfigyelőként és kutatóként is. Ezen kívül 2018 februárjában jelen tanulmány szerzője képviselte az intézményt a Hétvégi Magyar Iskolák budapesti találkozóján, amely lehetőséget teremtett a hasonló keretek között működő intézmények pedagógusaival, vezetőivel történő kapcsolatteremtésre is. A kétéves terepmunka lehetőséget adott az intézmény életének mélyebb megismerésére a helyi viszonyokat, a szülők és a gyermekek közösségét, a fenntartóval való kapcsolatot és az iskolairányítás eszközeit tekintve is. A terepmunka során szerzett tapasztalatokról feljegyzések készültek; ezen kívül az iskola életében betöltött tanári szerep lehetőséget adott a különböző módszerek, tankönyvek, stratégiák megismerésére és revíziójára is. Jelen tanulmány leginkább a vezető tanárokkal, a követség jelenlegi és volt munkatársaival, illetve a szülőkkel készült interjúk egy részének, valamint a tereptapasztalat során szerzett és készített feljegyzések elemzésére támaszkodik, a teljes elemzést a készülő doktori disszertáció tartalmazza majd.

Általánosságban a hétvégi magyar iskolákról és óvodákról

Mielőtt rátérünk fő témánkra, a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvodáról készült helyzet-elemzésre, előbb egy rövid áttekintést szeretnénk adni a hétvégi magyar iskolákról és óvodákról általánosságban az általunk szerzett szakirodalmi és szakmai tapasztalatokat illetően.

A hétvégi magyar iskolák és óvodák a témakörben elkészült legfrissebb magyar kutatás (Papp, Kovács és Kovács, 2019) szerint legalább két nagyobb keretben értelmezhetők, attól függően, hogy a „magyar” vagy az „iskola” jelleget helyezzük előtérbe. Az előbbi esetben a diaszpóratörténet és -politika által kijelölt keretek, az utóbbiban pedig a képzési/oktatási forma általános sajátosságai adják az elemzés alapját. Egységes definíciót azonban sem ebben a kutatási jelentésben, sem más tanulmányokban nem találunk az elemzett társadalmi intézményekkel kapcsolatban, mivel a működési feltételek, szakmai módszerek, kimeneti célok és funkciók is eltérők lehetnek nemcsak az egyes országok, hanem ugyanazon országokon belül működő iskolák és óvodák tekintetében is. Az MTA Kisebbségkutató Intézete által készített fent említett felmérés (Papp, Kovács és Kovács, 2019) Angliában vizsgáldott, ezért a résztvevő kutatók az angol szakirodalomban létező kiegészítő iskola (*supplementary school*) elnevezéssel rokonítják a hétvégi magyar iskolákat és óvodákat, a magyar szakirodalomban pedig a tanodafogalomhoz közelítik ezt az informális oktatási/képzési formát. A tanulmány a definíciók sokaságából és különbözőségéből azt emeli ki, hogy ezek az intézmények alulról szerveződő, önkéntesek által működtetett képzések összességét jelentik, amelyek az iskolarendszeren kívül helyezkednek el, és egy-egy etnikai közösség anyanyelvének ápolására és kultúrájának megőrzésére jöttek létre.

Kutatásunk során úgy tapasztaltuk, hogy nemcsak a definíciókat, hanem az elnevezéseket illetően is széles a paletta a szóban forgó intézmények tekintetében: *hétvégi magyar iskola és/vagy óvoda, magyar iskola és/vagy óvoda, tanoda, iskola és/vagy óvodaegyesület, magyar foglalkozások, oktatási központ, vasárnapi iskola* – ezek mindegyike egy-egy diaszpórában működő olyan hétvégi oktatási intézményt rejt maga mögött, amellyel kutatásunk során mi is kapcsolatba kerültünk.

A definíciók és elnevezések sokféleségét követően térjünk ki a hétvégi magyar iskolák (és óvodák) tipologizálásának célok alapján lehetséges változataira. A fent említett, angliai hétvégi magyar iskolákról szóló kutatás ezeket az intézményeket céljuk szerint is igyekezett tipologizálni, amelyhez Amanda

Az MTA Kisebbségkutató Intézete által készített fent említett felmérés (Papp, Kovács és Kovács, 2019) Angliában vizsgáldott, ezért a résztvevő kutatók az angol szakirodalomban létező kiegészítő iskola (supplementary school) elnevezéssel rokonítják a hétvégi magyar iskolákat és óvodákat, a magyar szakirodalomban pedig a tanodafogalomhoz közelítik ezt az informális oktatási/képzési formát. A tanulmány a definíciók sokaságából és különbözőségéből azt emeli ki, hogy ezek az intézmények alulról szerveződő, önkéntesek által működtetett képzések összességét jelentik, amelyek az iskolarendszeren kívül helyezkednek el, és egy-egy etnikai közösség anyanyelvének ápolására és kultúrájának megőrzésére jöttek létre.

Simon (2018) kutatását vették alapul. Simon a kiegészítő iskolák (*supplementary schools*) háromfajta típusát különbözteti meg:

1. anyanyelvcentrikus vagy kultúraátadó iskolák: céljuk egy etnikai csoport vagy közösség sajátos nyelvi-kulturális értékeinek az átadása;
2. eredménynövelő iskolák: céljuk, hogy a gyermekek iskolarendszeren belüli teljesítményét támogassák;
3. mainstream-ellenes iskolák: a hivatalos oktatási rendszerben tapasztalt értékek ellenében tevékenykednek.

A típusok között természetesen lehetnek átfedések, amelyek a hétvégi magyar iskolák és óvodák esetében is megfigyelhetők, ha szemügyre vesszük a kutatásunk során szerzett, általuk szolgáltatott meghatározásokat. Ezek a meghatározások arra irányultak, hogy milyen funkciót látnak el, hogyan definiálják saját tevékenységüket:

„Magyar nyelvű fejlesztő foglalkozások olyan gyerekeknek, ahol legalább egy szülő aktívan beszél a magyar nyelvet.”

„Intézményi keretek között tesszük lehetővé a külföldön élő magyar gyermekek számára magyar nyelvi kompetenciájuk fejlesztését rendszeres hétvégi foglalkozásokkal.”

„Egy foglalkozás, ahova nem hét közben, fáradtan kell menniük a gyerekeknek, ahol magyarul beszélgethetnek társaikkal és közben játékos módon tanulhatnak.”

„Lehetőség az itt élő családoknak, hogy szombatoként gyermekeik találkozassanak saját korosztályú társaikkal, akikkel együtt tanulhatják a magyar nyelvet, ismerhetik meg a magyar kultúránk értékeit, hagyományait, mindezt játékos, élményszerű oktatási keretek között.”

„A diaszpórában élő magyarok magyar nyelv, kultúra, szokások ápolásával, fejlesztésével foglalkozó szervezete.”

„Egy olyan intézmény, közösség, ahol a gyerekek, felnőttek részt vesznek a hagyományok ápolásában.”

„Közösségépítés céljából 2 hetente találkozunk, ennek keretében biztosítunk magyar nyelvi fejlesztést.”

„A hétvégi magyar iskola és óvoda fogalma alatt olyan szervezett oktatást és nevelést kell érteni, amelyeket valami ok miatt nem lehet gyakorolni az intézményes iskolákban és óvodákban.”

„Olyan rendszeres hétvégi foglalkozás gyermekeknek, ami az állami oktatási rendszerben biztosított tananyagot kiegészíti, vagy azon kívüli anyagot tanít.”

„A hétvégi Magyar Iskola célja a [...] környéki fiatal magyar szülők és gyerekek magyar identitásának erősítése, olyan tevékenységek szervezése, melyek a magyar nyelv elsajátítását, az anyanyelv ápolását szolgálják. Továbbá a Magyar Iskola olyan programokat szervez, mely a magyar kultúra, a magyar hagyományok átadását szolgálja a fiatal generációnak.”

„Iskolarendszeren kívüli oktatási-nevelési intézmény, mely az idegennyelvi környezetben segíti a magyar nyelv és kultúra megőrzését.”

„Hétvégenkénti (mi esetünkben két hetenkénti) magyarságismeretet, magyarságtudatot fejlesztő közösségi program.”

„Klubszerű tevékenységek 0–12 éves gyerekeknek és családjaiknak, amelynek célja a magyar kultúra és nyelv ápolása, megélése.”

Az általunk készített felmérésre adott válaszok alapján a hétvégi magyar iskolák többsége az anyanyelvcentrikus vagy kultúraátadó iskolák típusába sorolható, azonban vannak olyan intézmények is, amelyek a másik két típus egyes elemeit is beépítik profiljukba. A válaszokból arra következtethetünk, hogy a hétvégi oktatási intézmények céljainak egyik legfontosabb eleme a nyelvápolás és nyelvoktatás, emellett pedig a nyelvhez tartozó kulturális ismeretek átadása. A nyelvi kompetencia erősítésével a nyelvi regiszter magasabb szintre emelésére is lehetőség nyílik. A származási kultúra megismerése tehát nyelvi közvetítéssel zajlik. A hétvégi magyar iskolák és óvodák alapítói, munkatársai és az általuk koordinált közösség számára a felsoroltakon túl fontos funkciót tölt be az intézmények közösségformáló, közösségi és egyéni identitáserősítő ereje, a magyar kultúra őrzése és továbbadása, és a többnemzetiségű létben történő eligazodás.

A hétvégi magyar iskolák számára egyelőre nem létezik egységes kerettanterv vagy központi tanterv; kutatásunk során kiderült, hogy a legtöbb kezdeményezés saját igényei és lehetőségei alapján alakítja profilját, készíti el oktatási tervét, éves tanrendjét. Ezek tükrözik azt a szemléletmódot is, amelyet az iskola/óvoda képvisel (szigorúbb, iskolásabb keret – lazább, közösségépítést célzó keret).

A hétvégi magyar iskolák és óvodák működtetésében részt vevő személyek döntő többsége rendelkezik felsőfokú végzettséggel, illetve minden iskolában található pedagógusi diplomát (tanár, tanító, óvodapedagógus) birtokló személy is. Tevékenységüket az esetek többségében önkéntes alapon végzik, főként annak fényében, hogy a legtöbb esetben saját gyermekeik is az iskolába/óvodába járnak.

A hétvégi magyar iskolákba és óvodákba a legtöbb esetben nincsenek bemeneti követelmények vagy felvételi eljárás, több helyen azonban feltételként szabják meg a magyar nyelvi kompetencia meglétét. Más helyeken a kiegyensúlyozott kétnyelvűség előny, de nem követelmény. Ennek következtében a gyermekek és csoportok felkészültségi és tudásszintje olyannyira széles, hogy elengedhetetlen a differenciálás, sok esetben az egyéni foglalkozás a tanórákon. Minden diák más és más nyelvi szinten lép be ezekbe az intézményekbe, ismereteik, szókincsük rendkívül szerteágazó. A legtöbb országban sávosan, többféle életkorú gyermeket egyidejűleg tartalmazó csoportokba osztják be a tanulókat, évfolyamonkénti beosztásra csak azokban az országokban és nagyobb magyar közösségben van lehetőség, ahol megfelelő számú, hasonló korú és tudású diák jár az intézményekbe.

A hétvégi oktatási intézmények esetében a finanszírozás és támogatások kérdésköre is változatos. Az általunk végzett kutatás során kiderült, hogy az intézmények nagy része szülői hozzájárulásból, illetve a helyi közösség és szervezetek támogatásából, tandíjből, egyházi támogatásokból tartja fenn magát. Fontos azonban hozzátenni, hogy az utóbbi időszakban megnövekedett magyar állami támogatások és pályázati források (Bethlen Gábor Alapkezelő) is egyre nagyobb mértékben segítenek fedezni a működésre és fejlesztésre irányuló költségeket.

A hétvégi magyar iskolák/óvodák a világ számos pontján fellelhetők, azonban globális hálózatot egyelőre nem alkotnak egymással. Országon belüli iskolahálózatok már sok helyen kiépültek, pl. AMAPED – Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesülete;

AMIT – Amerikai Magyar Iskolák Találkozója; AMPE – Ausztráliai Magyar Pedagógusok Egyesülete; MAOSZ – Magyarok Angliai Országos Szövetsége; svájci magyar iskolák találkozója; FRAMOSZ – Franciaországi Magyar Szervezetek Szövetsége. A hálózatosodás kiemelt terepe lehetne a nemzetközi tapasztalatcseréknek, szakirányú fejlődésnek, módszertani újdonságok megismerésének. Ehhez azonban az elemzésünk elején is említett megfelelő adatbázisra lenne szükség egyrészt azért, hogy minden létező kezdeményezés bekerülhessen a hálózatba, másrészt egy megfelelő online felületre, ahol a tapasztalatcsere és az online találkozások meg is valósulhatnak. A Nemzetpolitikai Államtitkárság által szervezett 2020-as találkozón⁶ a hálózatos együttműködés tekintetében fejleményként hirdették ki, hogy a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kara egy olyan távoktatási felület létrehozásán dolgozik, amely egységes oktatási felületet tud biztosítani a hétvégi magyar iskoláknak a metodikai módszerek tekintetében. Ez jelentős előrelépés lehet metodológiai szempontból, de működésének sikerességéhez fontos a hétvégi magyar iskolák és óvodák által szerzett tapasztalatok és módszerek szisztematikus összegyűjtése és tematizálása.

Magyarország jelenlegi diaszpórapolitikájának és -stratégiájának döntéshozó szervei közé tartozik a Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkársága és a Magyar Diaszpóra Tanács, amely 2011 óta ülésezik a világban szétszórtságban élő magyarság szervezeteinek közös fórumaként.⁷ A magyar diaszpórapolitikáról 2016-ban napvilágot látott stratégiai dokumentum⁸ négy kiemelt fejlesztési területet határoz meg: oktatásfejlesztés; gazdasági együttműködés erősítése; diaszpóradiplomácia erősítése; Emigrációs és Diaszpóra Központ létrehozása. A dokumentum tehát a kiemelt fejlesztési területekbe emeli be a hétvégi magyar iskolák segítését és fejlesztését, rögzítve két fő célt: a magyarországi iskolarendszerbe történő átjárhatóságot, illetve a befogadó országban belül a magyar nyelv érettségi tárgyként való elismertetését. Papp Z. Attila és társainak kutatásából azonban kiderül, hogy miközben az állami diaszpóratámogatások és -programok megvalósítása kiterjed az „új” diaszpórára is, a jelenlegi magyar diaszpórapolitika mind retorikájában, mind támogatási formáiban, mind a stratégiai dokumentumok szintjén hangsúlyosan az úgynevezett „rég” diaszpórat szolítja meg (Papp, Kovács és Kovács, 2019). A jelenlegi magyar diaszpórapolitika egyik legfontosabb célja pedig a magyar identitás erősítése és az örökséget szimbolizáló értékek megőrzése – ezek a kulcsszavak pedig a hétvégi magyar iskolák és óvodák saját magukról és funkciójukról szóló leírásában (lásd fent) is hangsúlyosan megjelennek.

Magyarok Izraelben

Mielőtt rátérnénk a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda történetének és működésének témájára, egy rövid bekezdésben ejtenénk szót az Izraelben élő magyar származású emberek számáról abból a célból, hogy lássuk, maga a hétvégi iskola és óvoda milyen társadalmi környezetbe ágyazottan működik. Az izraeli Központi Statisztikai Hivatal minden évben, a zsidó újév (Ros Hásáná, a zsidó újév⁹) beköszönté előtt nyilvánosságra hozza az ország népességére vonatkozó legfrissebb adatokat. 2019 szeptemberében a Hivatal felmérése alapján 9,092 millió volt az ország lakossága, amelyből 6,744 millió

⁶ <https://www.kormany.hu/hu/a-miniszterelnok-helyettes/nemzetpolitikaert-felelos-allamtitkar/hirek/harmadik-alkalommal-rendezik-meg-a-hetvegi-magyar-iskolak-talalkozojat>

⁷ *A Nemzetpolitikai Államtitkárság diaszpórapolitikája*. Power Point bemutató a Hétvégi Magyar Iskolák 2018-as találkozójáról, 2018.

⁸ *Magyar diaszpórapolitika*. Stratégiai irányok. Budapest: Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai Államtitkárság, 2016.

⁹ https://jelesnapok.oszk.hu/prod/unnep/ros_hasana_zsido_ujev

zsidó (74,2%) és 1,907 millió arab (21%), míg 441 000 lakos egyéb kategóriába volt sorolandó. A Jewish Agency jelentése szerint az Izraelen kívül, diaszpórában élő zsidók száma jelenleg 8,1 millió főre tehető. Az országba érkező bevándorlók száma 2019-ben mintegy 38 ezer fő volt, ebből 35 ezren rendelkeznek zsidó gyökerekkel. A Népszéki és Bevándorlási Hivatal adatai szerint 2012 óta 66 országból összesen közel 180 ezer zsidó vándorolt be Izraelbe. Ha az új bevándorlók származási országát tekintjük, akkor a legtöbben Oroszországból, Ukrajnából és Franciaországból költöztek Izraelbe¹⁰, míg Magyarországról 615 főt regisztrált a statisztika.

Ez a 615 fő az egyetlen konkrét szám, amelyet az Izraelben élő magyarokkal kapcsolatban pontosan tudunk, ugyanis Izraelben, de más olyan országokban is, ahol sokadik generációs bevándorló családok élnek hosszú évek óta, nagyon nehéz meghatározni, hogy ki milyen származású, illetve minek vallja magát. Egy nemrég megjelent cikk (Surányi, 2019a), melynek szerzője, Surányi Ráchel az Izraelben élő és onnan távozó magyarokról írta doktori disszertációját (Surányi, 2019b), is ezt a dilemmát tárgyalja, feltéve a kérdést: egyáltalán ki számít magyarnak Izraelben? A köztudatban és az Izraelben élő magyarok körében 200-250 ezer főre szokták tenni azoknak a személyeknek a számát, akik magyar származásúak vagy annak tekinthetők, azonban ezt a számot semmilyen hivatalos statisztikai adat nem támasztja alá. Surányi a legutóbbi népszámlálás adataira hivatkozva írja, hogy 2008-ban kb. 12 ezer, Magyarországon született személy élt Izraelben, ami 2015-re (a becslések szerint) már csak 9500 körül volt. Azonban ezek az adatok csak azokra a személyekre vonatkoznak, akik Magyarországon születtek, azaz első generációs bevándorlóknak számítanak, tehát az ő, Izraelben született leszármazottjaikról, és a határon túlról érkező, de a magyar kisebbséghez tartozó személyekről nem esik szó, illetve nincs adat. A pontos szám meghatározását a már említett 'ki számít magyarnak-kérdés' is nehezíti, ugyanis, ha valaki származása szerint magyarnak is számít, nem biztos, hogy ezt identitása részének tekinti, magát a magyarsággal azonosítja, illetve beszéli a nyelvet.

A létező/nem létező magyar közösségről és annak helyzetéről más tanulmányok (Papp, 2003; Bányai, 2011; Shiri 2013; Olosz, 2015; Szűcs, 2017; Novák, 2018; Surányi, 2019b) és személyes blogok részletesen beszámolnak, ennek az írásnak a célja sokkal inkább a magyar nyelv és kultúra fenntartására irányuló kezdeményezések bemutatása, mint a közösségtelmezések gyarapítása. Röviden azonban szeretnénk összegezni azokat a tapasztalatokat, amelyek a bevezetőben említett nyelvi tájkép, illetve hétvégi magyar iskola témájában készült kutatásokhoz készült interjúk és a résztvevő megfigyelőként szerzett ismeretek mentén rajzolódott ki. Ezek alapján állítható, hogy nem beszélhetünk izraeli magyar közösségről, ugyanakkor Izraelben nagyon sok magyar származású izraeli állampolgár él, akiknek van kötődése a magyar kultúra különböző elemeihez.

Az interjúk és saját tereptapasztalatunk alapján azt mondhatjuk, hogy az Izraelben élő magyarok nem alkotnak egységes szerkezetű közösséget, helyette több, kisebb szerveződés, csoportosulás él egymás mellett. A csoportok többsége találkozókat, összejöveteleket, rendezvényeket szervez, amelyek során személyes interakciókra kerülhet sor, de a gyorsan formálódó online, sok esetben névtelenséget biztosító szerveződések élete is aktív. Egy egységes magyar közösség létrejöttét a földrajzi széttagoltság, a korosztályok közötti eltérő célokból és nézetekből adódó különbségek, illetve a magyarságról alkotott rendkívül különböző elképzelések sem segítik elő. Kollektív társadalmi cselekvések és közös célok ennek mentén nem tudnak megvalósulni, egyéni és kisebb csoportokon belüli elképzelések viszont igen. A Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda is egy az Izraelben működő magyar szervezetek közül, amely nyelvi és kulturális szigetként vállalja a felnövekvő nemzedék nevelését, oktatását.

¹⁰ <https://akibic.hu/2019/11/06/tobb-mint-600-magyar-zsido-vandorolt-ki-izraelbe-az-elmult-nyolc-evben/>

*Nyelvoktatásra irányuló kezdeményezések
a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda létrejötte előtt*

A bevezetőben említett, az izraeli magyar nyelvi tájkép több szempontú feldolgozására irányuló kutatásunkban több olyan adatközlővel is készítettünk interjút, akik aktív résztvevői voltak már 2010 előtt is a magyar nyelvtanulást ösztönző projekteknek is (irodalmárok, nyelvtanárok). Az interjúkból kiderült, hogy 2010-ig többféle lehetőség kínálkozott a magyar nyelv tanulására és annak elismertetésére Izraelben. Azok a középiskolás diákok, akik családi kötődés, illetve származás alapján tanulták a magyar nyelvet (többnyire egyéni felkészülés mellett), 2010-ig erről hivatalosan is számot adhattak, ha a magyar nyelvet jelölték meg választott tantárgyként a középiskolai érettségi vizsga során. Egyetemi szinten a jeruzsálemi Héber Egyetem kínált kurzusokat a magyar nyelv és kultúra iránt érdeklődők számára, akik többnyire Magyarországra készülő orvostanhallgatók, fordítás iránt érdeklődő nyelvészek készülők vagy a származási nyelvük iránt érdeklődő bármilyen más szakos hallgatók voltak.

Az említett lehetőségek mellett a Tel-Avivban működő magyar nagykövetség is hosszú éveken át kínált felnőttek számára magyar nyelvi kurzusokat, amelyeken főként a magyar állampolgársági vizsgára készülők vettek részt, kiegészülve érdeklődőkkel és elhivatott magyar leszármazottakkal. A követség jelenleg nem indít ilyen tanfolyamokat, így azok, akik magyarul szeretnének tanulni, magánórák és egyéni felkészülés keretében tehetik meg azt.

Az Izraelben élő magyar származású emberek egyik régóta dédelgetett vágya egy kulturális intézet létrehozása (hasonlóan a más országokban működő Balassi Intézetekhez), amely nemcsak a magyar kulturális élet összefogását tenné lehetővé, hanem magasabb presztízst adhatna a nyelvnek is. A jelenlegi nagykövettel készült interjúból is kiderült, hogy ez hosszú ideje szóban forgó terv, amelynek megvalósulása a diplomáciai kapcsolatok rendezése és annak 30 éves évfordulója révén egyre inkább közelebb kerül a megvalósításhoz. A javaslatok szerint a jelenleg Cfátban (észak-izraeli város) működő A magyar nyelvterületről származó zsidóság emlékmúzeumát a Tel-Aviv szomszédságában elhelyezkedő Herzlija városába költöztetnék, ezáltal a múzeum egy modern, központi elhelyezkedésű, a jelenlegi követelményeknek megfelelő társadalmi térbe kerülne, létrehozva egy sokrétű kulturális központot, találkozási helyet a magyar kultúrát fontosnak tartó személyek számára. A magyar nyelv és kultúra reprezentációjának sarkalatos pontját jelentheti e terv megvalósulása.

A Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda

A kezdetek

Láthattuk, hogy a középiskolás korosztály és a felnőttek számára a magyar nyelv oktatására az elmúlt évek, évtizedek alatt különféle lehetőségek álltak rendelkezésre, azonban a fiatalabb korosztály nyelvi fejlesztő foglalkozásaira a kétezres évek elejéig várni kellett. Ekkor jöttek létre olyan, önkéntesek vagy családok által alapított kezdeményezések, ahol a magyar nyelvet származási nyelvként öröklő gyermekek annak elsajátítására, gyakorlására koncentrálhattak.

A Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda előzményeként említhető az az első, magyar óvodaként definiált szerveződés, amelyet a Modi'in és Lod nevű települések¹¹ környékén élő magyar családanyák működtettek 2004–2008 között. Pontos adatokat nem tudunk az Izraelben élő magyarok területi megoszlásáról, de a Tel-Aviv és Jeruzsálem között kb. félúton elhelyezkedő, az ország középső részét jelentő területen sok olyan magyar család él, akik a nagyobb városok magasabb megélhetési költségei, valamint a jobb lakhatási körülmények miatt választották ezeket a kisebb városokat lakóhelyként. Modi'in és Lod környékén az izraeli magyar diaszpóra tagjai közül többnyire olyan családok telepedtek le, ahol a szülők egyike eredetileg magyar ajkú, a másik fél viszont héber anyanyelvű, így a gyerekek nagyrésze kétnyelvű családban nő fel. Ezek a családok többnyire az izraeli középréteghez tartoznak, akik közül sokan saját építésű családi házakban élnek, megbízható munkahellyel rendelkeznek, és az Izraelben élő magyarok körében az egyik legösszetartóbb szerveződést működtetik (lásd Shiri [2013] írását a modi'ini menyecskekről).

Az óvodát elindító családanyák többsége a kilencvenes években alijázott¹² (vándorolt be) Izraelbe, manapság ők már a harmincas-negyvenes éveikben járó szülők. Első generációs bevándorlóként érkeztek, azaz magyar anyanyelvi oktatásban részesültek egész gyermek- és ifjúkorukban (bár sokan zsidó felekezetű iskolákba jártak, ahol a héber nyelvet idegen nyelvként tanulták). A családalapítást követően (gyermekeik már többnyire Izraelben születtek) tudatosan törekedtek arra, hogy a héber és egyéb nyelvek mellett a magyar is helyet kapjon a családi nyelvek között, még ha csak származási nyelvként is. Egyéni erőfeszítéseik több-kevesebb sikerrel működtek, végül közös összefogással hozták létre azt a magyar óvodát, amely játszóházként, fejlesztő helyként, családok találkozóhelyeként működött hosszú évekig. Ezek a szülők ilyen módon próbáltak meg gondoskodni gyermekeik magyartudásáról, főként annak érdekében, hogy a már Izraelben született gyermekeik gond nélkül tudjanak beszélni a Magyarországon maradt családtagokkal, barátokkal, ismerősökkel.

A kezdeti időkben az óvoda számára nem tudtak stabil helyszínt biztosítani, ehelyett kéthetente mindig más és más család nappalijában gyűltek össze. Másfél évig működött a kezdeményezés ily módon, később Lodban, végül Modi'inban kaptak egy helységet a helyi óvodákban, hogy a péntek délutáni

Az óvodát elindító családanyák többsége a kilencvenes években alijázott (vándorolt be)

Izraelbe, manapság ők már a harmincas-negyvenes éveikben járó szülők. Első generációs bevándorlóként érkeztek, azaz magyar anyanyelvi oktatásban részesültek egész gyermek- és ifjúkorukban (bár sokan zsidó felekezetű iskolákba jártak, ahol a héber nyelvet idegen nyelvként tanulták). A családalapítást követően (gyermekeik már többnyire Izraelben születtek) tudatosan törekedtek arra, hogy a héber és egyéb nyelvek mellett a magyar is helyet kapjon a családi nyelvek között, még ha csak származási nyelvként is. Egyéni erőfeszítéseik több-kevesebb sikerrel működtek, végül közös összefogással hozták létre azt a magyar óvodát, amely játszóházként, fejlesztő helyként, családok találkozóhelyeként működött hosszú évekig.

¹¹ Modi'in és Lod Tel-Aviv és Jeruzsálem között kb. félúton elhelyezkedő kisebb városok. Az előbbi kb. 40 km-re, az utóbbi 25 km-re található Tel-Avivotól, ahol a jelenlegi magyar iskola és óvoda működik.

¹² <https://www.jewishagency.org/Aliyah/>

foglalkozásokat megtartsák. A gyermekek főként a bölcsődés, óvodás korosztályból kerültek ki, létszámuk az évek során elérte a 30-32 főt. Ez az önkéntes alapon működő játékos nyelvtanulási forma nagyjából négy évig működött, ezt követően szervezési és magánéleti okok miatt szűnt meg. Azok a családok, akik a kezdeményezés aktív résztvevői voltak, a mai napig szoros kapcsolatot ápolnak egymással, hétfőente és a nagyobb ünnepekkor közös programokat szerveznek, egymás támogatói és segítői lettek.

A modi'ini és lodi óvodakezdeményezést követően hivatalosan és nagyobb közérdeklődésre szert tevő nyelvi fejlesztő vagy hagyományörző csoport nem működött az ország központi területén. Felnőtteknek szóló összejövetelek, klubok, egyesületi találkozók folyamatosan léteztek, némelyikük a mai napig aktív. A gyermekek oktatására és a magyar közösség aktív tagjává nevelésére azonban csak öt évvel ezelőtt, 2014-ben nyílt újabb lehetőség. A Tel-Avivi Magyar Nagykövetség akkori kulturális attaséja, látva a más országokban élő magyar diaszpórában zajló folyamatokat, és azok hiányát az izraeli magyarok körében, szervezett keretek között működő, a követség támogatásával megvalósuló hétfégi magyar iskola és óvoda létrehozására tett javaslatot. A Balassi Intézet segítségével meggyőzte ennek szükségességéről a külképviselet vezetőségét, a 2014-ben hivatalba lépő nagykövet pedig engedélyezte az óvoda/iskola működését a követség épületében. A kezdeti időszakban a nagykövetség munkatársainak nagy része kevésbé látta az újonnan létrehozott szervezetben rejlő lehetőségeket, de kis idő elteltével számukra is nyilvánvalóvá vált, hogy az iskola/óvoda életében részt vevő családok és azok ismerősei fontos szerepet vállalhatnak a követség körüli szociális háló megújításában. A kezdeményezés szervezeti kereteit már a kezdetektől fogva a nagykövetség biztosította oly módon, hogy annak előadótermében biztonsági felügyelet mellett zajlott az oktatás péntek délutánoként. Később a működési és technikai költségekre a Nemzetpolitikai Államtitkársághoz tartozó Bethlen Gábor Alap Zrt-től sikerült pénzügyi forrást is nyerni.

A követség alapvető fontosságúnak tartotta a megfelelő óvoda- és iskolavezető kiválasztását. A pozíciót különféle formális és informális csatornákon keresztül hirdették meg, végül az iskola esetében a választás a fent említett (Modi'in/Lod) óvoda egykori vezetőjére, az óvoda tekintetében pedig egy gyakorló, Izraelben saját óvodát működtető magyar anyanyelvű óvónőre¹³ esett.

A kulturális attasé kettejüket bízta meg azzal, hogy az előzetesen érdeklődő családokat felkeressék és értesítsék arról, hogy iskolai és óvodai foglalkozások indulnak. A foglalkozások a terem méretei és az előzetesen ígért részvételi szándék miatt heti váltásban szerveződtek: az egyik hét péntekén az óvodások, a másikon az iskolások találkoztak. A kezdeti lelkesedés ellenére az előzetesen jelentkezők közül csak kevesen jelentek meg az első alkalmon, ezért nagyon kislétszámú csoportokkal (3-7 fő) indult el a folyamat, majd telt el az első év. Ezt követően aztán szájról szájra terjedt a kezdeményezés híre, és a második tanévtől már 15-25 fős létszámokkal dolgozott az intézmény. A követség akkori

¹³ Az iskolát vezető személy angol tanári és közgazdaságtudományi diplomával rendelkezik, végzettségét Magyarországon és Izraelben szerezte. Izraelbe költözése előtt héber nyelvet tanított Budapesten a zsidó gimnáziumban, később pedig angol nyelvet izraeli iskolában. A magyart mint idegen nyelvet a saját munkahelyén kezdte el tanítani (magyar-izraeli vegyes tulajdonú cég), illetve a későbbi modi'ini, lodi óvodakezdeményezésben vállalt aktív szerepet. Mindhárom gyermeke folyékonyan beszél magyarul és héberül, s bár a család közös nyelve a héber, ő maga a kezdetektől fogva magyarul beszélt gyermekeihez, ha a férje nem volt jelen a beszélgetéseknél. Ismeretségi körében sokan felnéznek rá azért, mert gyermekei magyar nyelvtudását sikerült anyanyelvi szintre fejlesztenie, így ők ezáltal kiegyensúlyozott kétnyelvűek lettek.

Az óvodát vezető személy életének harmincas éveiben költözött ki magyar férjével Izraelbe, gyermeke Magyarországon nőtt fel, de izraeli feleséget választott magának. Unokája ért, de nagyon keveset beszél magyarul, mert fiának már kevésbé volt fontos, hogy a gyermek magyarul is megtanuljon. Az óvodavezető magyarországi óvodapedagógus diplomával rendelkezik, Izraelben hosszú évekig saját óvodát üzemeltetett. Ma alkalmazottként dolgozik egy helyi óvodában, emellett kéthetente tart óvodáskorú gyerekek számára magyar nyelvi foglalkozásokat a tanulmány tárgyát képező intézményben.

kulturális attaséja mellett a 2014-ben hivatalba lépett nagykövét is támogatta az iskola és óvoda ügyét, saját gyermekei is évekig aktív résztvevői voltak a foglalkozásoknak.

A magyar közösségben élő fiatal családok egyre inkább azt vették észre, hogy gyermekeik élvezettel és lelkesedéssel vesznek részt a pénteki alkalmakon, szívesen vállalnak szerepet a kulturális eseményeken, magyar ünnepeken történő fellépések során is. Időközben a nagykövetség, valamint az iskolához és óvodához tartozó tanári és szülői közösség részéről felmerült az igény egy jogilag egyértelműen definiálható háttérintézmény létrehozására, amely egyrészt ernyőszervezetként védi, s egyben formalizálja a magyar oktatási és kulturális tevékenységet Izraelben, másrészt lehetőséget teremt pályázati források igénybevételére. Ennek megvalósulásaként jött létre a Kishont Ferenc Magyar Oktatási Központ néven bejegyzett alapítvány (héber néven: Efraim Kishon Amuta), amely nemcsak az iskolához és az óvodához köthető források feltárásában, hanem az Izraelben megrendezett magyar kulturális események szervezésében, rendezésében, finanszírozásában is részt vállal.

Célok, feladatok

Az iskola és az óvoda cél- és feladatrendszere sokrétű: az anyanyelv és/vagy származási nyelv megőrzése, főként kommunikáció-alapú tanítása; a magyar hagyományok és tradíciók ápolása; közösségteremtés; valamint kikapcsolódási lehetőség biztosítása a családoknak a színes programkínálat által. A magyar identitás fenntartása éppen azon ok miatt nem kiemelt cél, amit e tanulmány már korábban is tárgyalt. Azok a zsidó származású magyarok ugyanis, akik Izraelbe költöztek/költöznek, többnyire azért döntenek így, mert valamilyen módon kötődnek a zsidó származáshoz és/vagy valláshoz; magyarságuk és annak őrzése ebben a döntéshozatalban kevésbé játszik szerepet. A zsidó társadalomhoz való tartozás szükségessége erősebben dominál bennük, mint a magyarság érzete. Természetesen ez a kijelentés nem vagy kevésbé vonatkoztatható azokra a magyar származású személyekre, akik nem zsidó származásuk révén költöznek Izraelbe, hanem vallási, személyes, szakmai, egyéb okokból, illetve azokra a nagykövetséghez, konzulátushoz, bármely európai uniós szervezethez tartozó diplomatákra és gyermekeikre, akiknek ezek a hétvégi magyar iskolai és óvodai foglalkozások jelentik az anyanyelvi oktatás bázisát.

A jelen

Az intézmény megalakulása óta a gyermekek létszáma folyamatosan változik, erről pontos számadattal még egy-egy adott évre vonatkozóan sem lehet szolgálni. Ez azért alakulhatott így, mert a 2019/20-as tanévig az iskolába/óvodába a gyermekek a tanév elején vagy akár év közben is beiratkozhattak, azonban a szigorú elköteleződés és a kötelező megjelenés nem volt elvárás. Ez nagyban megnehezítette a tanárok munkáját és felkészülését is, akik a különböző információs csatornákon keresztül csak valamelyest voltak tisztában a várható létszámmal. A 2019 szeptemberében kezdődött új tanévben végül a fenntartó alapítvány egy három hónapra előre történő beiratkozási rendszert vezetett be, amely így magasabb fokú elköteleződést jelent a családok részéről, a pedagógusok számára pedig kiszámíthatóbb létszámkeretet.

Az intézménybe való jelentkezéshez felvételi követelmény nincs, nem szükségszerű, hogy a családban legalább az egyik szülő magyarul beszéljen a gyermekhez. Ennek egyik oka az, hogy az Izraelben élő, származás szerint magyar családokban sok esetben már csak a nagyszülők beszélnek magyarul, ezért a bekerüléshez elegendő, ha a nagyszülő-unoka közötti kommunikációnak része a magyar nyelv. A jelentkezésnél a tanárok természetesen megpróbálnak utánajárni a gyermekek tudásszintjének az olvasást, írást, beszédkésztséget, beszédértést tekintve, főként a családokkal való elbeszélgetések,

másrészt a gyermekkel történő interakciók alapján. Előzetes szintfelmérő tesztre az eddigi belépőknél nem került sor, ugyanis az iskola kevésbé szeretné az iskola „tanulós-jellegét” erősíteni tesztek alkalmazásával, sokkal inkább a kommunikációra és a származási nyelven történő megszólalás erősítésére szeretné a gyermekeket ösztönözni. Az alapítás óta eltelt öt és fél évben néhány olyan gyermek is járt a magyar iskolába és óvodába, akik családjának semmilyen származási vagy nyelvi kapcsolatuk nem volt Magyarországgal, viszont szüleik munkája odakötötte őket. A magyarországi kiküldetések végeztével vagy két munkafázis között a családok visszatértek Izraelbe, a szülők pedig, látva a gyermekek magyar nyelv iránti fogékonyságát, beíraták őket az iskolába vagy óvodába, így megpróbálva nem elveszteni a már megszerzett tudást. Ezekben az esetekben a magyar nyelv használatára és megőrzésére szolgáló egyetlen lehetőséget ezeknek a gyermekeknek ez a havi 2×2 óra jelentette.

A kezdeti évek gyakorlatához képest változás történt az oktatás helyszíne és időpontja tekintetében is. Az intézmény időközben kinötte a nagykövetség épületének előadótermetét, ezért az alapítvány illetékesei egy közeli általános iskolában találtak helyet (két tantermet és az udvart bérelve) a foglalkozásoknak. Ennek révén továbbá már nem volt szükség az óvodások és iskolások találkozásainak heti bontására, hanem mindkét csoport számára lehetőség nyílt havonta ugyanazon a két pénteken biztosítani az oktatást. Ez a szülők számára is nagy segítséget jelentő változás volt, ugyanis akinek óvodás- és iskoláskorú gyermeke is járt a foglalkozásokra, az minden egyes péntek délutánját a magyar iskolában és óvodában töltötte. Az ugyanazon a két pénteken megszervezett foglalkozások több okból is hasznosnak bizonyultak: egyrészt így lehetővé vált az iskolai és az óvodai csoport közötti kommunikáció és szorosabb együttműködés, másrészt a havi kétszeri megjelenés megszervezése kevesebb terhet jelent a családok számára.

A foglalkozások szervezését illetően a gyermekek a már említett módon két csoportban tanulnak, életkor szerint megosztva: a 2–4/5 évesek az óvodában, az 5–15 évesek az iskolában. Az óvodás csoport esetében a hangsúly a mozgásra, éneklésre, mondókázásra, érzékelés alapján történő tanulásra esik, felosztva a kétórás foglalkozást rövidebb időtartamú szakaszokra. Az óvónő és segítője a játék mellett az iskolás évekre is felkészíti a gyermekeket – a két csoport közti átjárás ezáltal biztosított.

Az iskolás csoportban a 2018/2019-es tanév végeztével nagy változások történtek a korosztályt tekintve. Addig ugyanis kisiskolások és kamaszok (5–15 éves korig) is rendszeresen jártak a foglalkozásokra, oktatásuk ugyanabban a teremben, de differenciáltan, személyre szabottan (korosztálynak, érettségi, érdeklődési és tudásszintnek megfelelően) történt. A kisebbek esetében a magyar (latin) ábécé megismerése, tanulása, a beszédértés és a kommunikáció erősítése, illetve az írás-olvasás készségének érdeklődéstől, a fizikai és szellemi érettségtől, valamint tudásszinttől függő elsajátítása történt; a felső tagozatos kiskamaszok oktatása viszont a már megszerzett készségek gyakorlására, a tudás elmélyítésére, a beszédképesség erősítésére, illetve egy szerteágazó tudásanyag (történelem, irodalom, földrajz, természettudomány, zene, képzőművészet) megismertetésére irányult. A kamaszodás és a korosztályos kapcsolatok erősödése, valamint a hét közbeni elfoglaltságok sűrűsödése miatt az idősebb diákok az utolsó két évben fokozatosan lemorzsolódtak, ezáltal generációváltás történt az iskolai csoportban. A 2019/2020-as tanévet már csak két olyan, lassan kiskamaszokba érő gyermek kezdte meg, akik szinte a kezdetektől, már óvodás koruktól fogva, járnak a foglalkozásokra. A többiek más elfoglaltságokat, az iskolai baráti körhöz tartozó programokat részesítettek előnyben. A tanárok ezt természetes folyamatként élték meg, ugyanis Izraelben az iskolás közösségek, a cserkész¹⁴ és a sportklubok jelentik leginkább a kamaszok

¹⁴ A cserkészlet a más országok gyakorlatától eltérően Izraelben nem a keresztény közösségekhez kapcsolódik, hanem a cionista ifjúsági mozgalom része. A legnagyobb szerveződés a Tzofim nevet viseli, amelynek több

találkozási pontjait. Az iskolába már nem járó gyermekek családjai viszont továbbra is szoros kapcsolatban állnak egymással, ugyanis az együtt töltött 3-5 év során jó barátságok alakultak ki köztük, a magyar iskolás korszak lezárulta ezeket láthatólag nem csorbította. A korosztályváltásnak a tanulólétszám csökkenése ellenére több pozitív hatása is megfigyelhető volt: egyrészt felnőtt egy generáció, amely már biztos nyelvi alappal rendelkezik, igény szintje és elfoglaltságai mentén egyéni felkészülés mellett tovább folytathatja a megkezdett tanulmányokat¹⁵; másrészt a régi generáció átadta a helyét egy következőnek, amelynek tagjai 5-6 évesen bekerülve az iskolába, viszonylag egységes korcsoportban tanulhatnak, és haladhatnak a nyelvi fejlődésben.

Az oktatás kereteit minden év elején a hétvégi magyar óvodában és iskolában dolgozó tanárok és segítők (önkéntesek, a Kőrösi Csoma Sándor Program ösztöndíjasai) határozzák meg. A világ különböző országaiban működő hétvégi magyar iskolák és óvodák közül sokan egy általuk kialakított tanterv alapján dolgoznak, főként a nagymúltú, nagylétszámú oktatási bázisokon, a tel-avivi intézmény működése viszont nem tantervre épül. A tanárok tématervet állítanak össze, amely többnyire az évszakok és az ünnepek köré épül, ezáltal alakítva a korosztályoknak megfelelő feldolgozandó tananyagot. A konkrét tanterv mentén való haladás azért sem lehetséges, mert a korábbi években az említett kiszámíthatatlan részvételi arány miatt folyamatos haladásra kevés esély kínálkozott. A 2019 szeptemberében kezdődött tanév és a korosztály szűkülése viszont lehetőséget ad a viszonylag egységes haladásra és fejlődésre, természetesen itt is számba véve az egyéni különbségeket.

Az oktatási segédanyagok közül az iskola leginkább a Balassi-füzetekre épít, ezen kívül a Mozaik és az Apáczai Kiadó tankönyvei segítik a tanárok munkáját. A kizárólag tankönyvi tematikához való alkalmazkodás az izraeli feltételek (eltérő ábécé, eltérő ünnepek, szokások) mellett egyelőre nem lehetséges, valamint az eltérő tudásszintekből adódó igények is sokkal inkább a saját készítésű tananyagok, feladatlapok készítése, valamint a többféle tankönyv együttes használata felé terelik a munkát. Elgondolkodtató kérdés, hogy szükség van-e egy egységes, a világszerte működő magyar iskolák és óvodák részére írott tantervre, kerettantervre, kiindulási alapra. A kultúrák, szokások, oktatási-nevelési különbségek ellenére kialakítható lenne-e egy egységes, évfolyamonkénti haladási irány? Ennek megvalósítása egyrészt feltételeznék az iskolák és óvodák hálózatos együttműködését, másrészt bizonyos részek, segédanyagok országokhoz, kultúrákhoz történő adaptálását. A hétvégi magyar iskolák számára létrehozott internetes kommunikációs csatornán ennek megvalósíthatóságáról számtalan diskurzus folyik, egyelőre konkrét megoldás nélkül; az Apáczai Csere János Kar által jelenleg is fejlesztés alatt álló platform viszont jó kezdeti megoldást jelenthet.

Véleményünk szerint egységes tanterv bevezetése a hétvégi magyar iskolákban és óvodákban nem lehetséges és nem is szükséges. Ennek okát abban látjuk, hogy az iskolák és óvodák működése, a gyermekek létszáma, valamint a befogadó közeg is annyira változatos, hogy központi egységesítésre felesleges törekedni. Egy olyan kerettanterv viszont, amely tantárgyakat, tananyagot illető, a magyar kultúra és folklór fontos elemeinek beemelésére vonatkozó javaslatokat és nem követelményszinteket vagy elvárásokat tartalmaz, hasznos lehetne főként az újonnan létrejövő kezdeményezések esetében az elinduláshoz. A hálózatosodást leginkább úgy látjuk valóban hasznosnak, ha az egyes

mint 90 ezer tagja van országszerte. <https://www.israelscouts.org/tzofim-in-israel>

¹⁵ A szülőkkel és a tanárokkal készült interjúk alapján az egykori magyar óvodás/iskolás gyermekek – ma már kamaszok –, valamint a magyar származású, de az iskolába nem járt fiatalok körében igény lenne a magyar nyelv gyakorlására és a barátságok ápolására, de ezt a diákok nem feltétlenül iskolai keretek között képzelik el. Közös, nyári magyarországi kirándulások, helyi táborok, maximum havi egyszeri tudományos előadások, dráma jellegű foglalkozások érdekelnék őket, amelyeknek megszervezése esetén szívesen „kerülnének vissza” a körbe, érdeklődési körük mentén szerveződő programok által.

országokon belüli iskolák próbálnak meg egymáshoz kapcsolódni akár egy hivatalos ernyőszervezet által, akár informális úton (online felületen), mert a közös befogadó országbeli kulturális háttér és a helyi viszonyok inkább vezethetnek a hasonló tapasztalatok sikerességének eléréséhez, mintsem az eltérésekből adódó különbségek kezeléséhez. Az Apáczai Csere János Kar módszertani online felülete jó kezdet lehet a közös gondolkodás, sikeres módszerek és tapasztalatok, illetve pl. óratervek, témafeldolgozások megosztására. Ezeket minden intézmény valamilyen módon hasznosítani tudná, attól függetlenül is, hogy a gyermekek mely időzónában élnek vagy mely, a magyartól akár gyökeresen eltérő ábécét használják az adott országban.

Az oktatáson túl a hagyományok és tradíciók ápolására is lehetőség nyílik az iskola és óvoda keretein belül, ami leginkább a népművészet bevonását jelenti az ott folyó munkába. Több alkalommal nyílt lehetőség a gyermekek és a felnőttek számára is néptáncoktatáson való részvételre, illetve a jeles napokról, szokásokról, nemzeti ünnepekről is rendszeresen megemlékezik az intézmény. Az ünnepekhez kötődően kézműves alkotások készülnek, amelyeket sok esetben a nagyközönség is megtekintheti a nagykövetség által rendezett évi kétszeri fogadáson (március 15., október 23.), vagy a minden évben ősszel szervezett Tel-Avivi Magyar Napokon. Ugyanezen rendezvényekre a gyermekek egy rövid műsorral is készülnek, melyben a magyar kultúra jeles eseményeivel, képviselőivel vagy éppen szimbólumaival ismertetik meg a közönséget.

A kikapcsolódás és általa a közösségépítés is nagy hangsúlyt kap a foglalkozások során. Családi piknikek, kirándulások (pl. a Cfáton működő A magyar nyelvterületről származó zsidóság emlékmúzeumába vagy az intézményt fenntartó alapítvány névadójának, Kishont Ferencnek egykori otthonába) is minden évben színesítik a foglalkozásokat. Érdekességként a gyerekek ellátogathattak társaik szüleinek munkahelyére is (Weizmann Intézet, fogorvosi labor stb.), ezáltal különböző szakmákkal és érdeklődési területekkel ismerkedhettek meg. Az évek során több család a saját otthonába is meginvitálta a gyerekeket, ezáltal az iskolai/óvodai foglalkozások az ő nappalijukban, kertjükben szerveződtek meg. Az iskolás csoporthoz többször ellátogatott a szintén Izraelben élő Polgár Zsófia világbajnok sakkozónő, aki saját gyermekkoráról és a sakk iránti elhivatottságáról beszélt a gyermekeknek. A magyar és az izraeli ünnepekhez kötődő iskolán/óvodán belüli megemlékezések, programok is azt a célt szolgálják, hogy a gyerekek egyrészt megismerjék a két kultúra hasonlóságait és különbségeit, valamint aktív résztvevői legyenek az ünnepi készülődésnek, ezáltal származási kultúrájuk megismerésének. Az iskolán kívüli kapcsolattartás és közösségépítés egyéb külső helyszíneit filmvetítések, zenei koncertek, drámafoglalkozások és színházi előadások jelentik.

Az interjúk és a kutatás tapasztalatai alapján elmondható, hogy a nem létező egységes izraeli magyar közösségen belül a magyar iskola és óvoda egy (nyelvi) szigetet alkot, amely minden más egyesületi szervezéstől különállva éli aktív életét. Az izraeli magyar nyelvi tájkép alakításában is nagy szerepe van az intézménynek, hiszen teret ad a magyar mint származási nyelv használatának és gyakorlásának, az adományozott könyvekből készült könyvtár pedig a nyelv fizikai megjelenési formáit gyarapítja. A magyar nyelv hangzó és olvasható módon történő megjelenését az intézmény tanulóinak megjelenése és műsora teszi lehetővé a különböző évközi kulturális rendezvényeken, illetve az általuk készített, évente egyszer megjelenő iskolaiújságban.

Kihívások, nehézségek

Az intézmény számára az egyik legnagyobb nehézséget a vonzáskörzet szélesítése, illetve az országon belüli fizikai távolságok leküzdése jelenti. A vezetőség szerint az iskola és az óvoda is sokkal több magyar származású gyermeket tudna fogadni, de a fizikai távolságok miatt leginkább a közép- és kelet-európai országokból érkezőknek adatik meg a lehetőség az

aktív részvételre. Az izraeli magyar diaszpóra által sűrűbben lakott településekről, úgymint Jeruzsálemből, Haifából, Karmielből, Cfatról, Éjlátról, Askelónból, Asdódból, illetve a kisebb falvakból sok esetben többórás utazást és bonyolult szervezést igényel a bejárás.

Az intézménynek két olyan tényezőt is figyelembe kell vennie, amelyet a világ más országaiban működő hasonló hétvégi kulturális intézményeknek nem vagy sokkal kisebb mértékben kell megtennie. Az egyik a hétvége rövidege más országok gyakorlatához képest, a másik pedig a vallási előírások betartása. Izraelben a hétvége ugyanis mindössze másfél napot jelent a gyermekek számára, azaz heti öt és fél napot töltenek az iskolában, vasárnap reggeltől péntek délig bezárólag. A feltöltődésre és a családi programokra a péntek délután és a szombat adhat lehetőséget. Ennek a rövid időnek a „feláldozása” és a péntek délutáni foglalkozásokon való részvétel nemcsak fizikai, hanem szellemi erőfeszítést is kíván az akkora már nagyon sok esetben fáradt gyermekektől és szüleiktől. Számukra a magyar iskolába és óvodába járás azt is jelenti, hogy öt és fél nap hagyományos iskolai tanulást követően még péntek délután (a hétvége első felében) is tanulnak valami újat, valami mást, amire megpróbálnak még két órán keresztül koncentrálni is. Ennek a tehernek az enyhítésére a tanárok és segítők már a kezdetektől fogva arra törekedtek, hogy inkább játékos, vidám, kevésbé az irányított tanulás felé eltolódó foglalkozásokat szervezzenek. Kizárólag így lehet hosszú távon elérni azt, hogy a gyermekek szívesen járjanak az intézménybe.

A fent említett fizikai távolságok leküzdése a vallási előírások betartásának szükségessége miatt is kihívást jelent a magyar iskola és óvoda szervezése szempontjából. Izraelben a péntek délután és koraeste a tradicionális, illetve vallásosabb családok esetében a Szombat (Sabbat, Sábész) ünnepére való készülődésről szól – annak bejöveteléig (kezdetéig) minden olyan teendőt el kell intézniük, amely nem akadályozza a Szombat megtartását. Ebbe beletartozik az iskolából/óvodából való időben hazaérés és a készülődésre fordítható elegendő idő megléte. A zsidó vallás egyik legszentebb ünnepén, azaz Szombaton többféle szabályt be kell tartania annak, aki életvitelét ennek megtartása mellett folytatja. Ezek közül több érinti az iskolai/óvodai oktatást is: tilos autót vezetni, bármiféle járművel közlekedni, emellett tilos az elektromosság használata és bármilyen fizikai munka végzése (ezek közé tartozik az írás is). Azok a családok tehát, akik megtartják a Szombatot, haza kell, hogy érjenek napnyugta előtt¹⁶, hogy kellő módon fel tud-

Az interjúk és a kutatás tapasztalatai alapján elmondható, hogy a nem létező egységes izraeli magyar közösségen belül a magyar iskola és óvoda egy (nyelvi) szigetet alkot, amely minden más egyesületi szervezéstől különállva éli aktív életét. Az izraeli magyar nyelvi tájkép alakításában is nagy szerepe van az intézménynek, hiszen teret ad a magyar mint származási nyelv használatának és gyakorlásának, az adományozott könyvekből készült könyvtár pedig a nyelv fizikai megjelenési formáit gyarapítja. A magyar nyelv hangzó és olvasható módon történő megjelenését az intézmény tanulóinak megjelenése és műsora teszi lehetővé a különböző évközi kulturális rendezvényeken, illetve az általuk készített, évente egyszer megjelenő iskolaiújságban.

¹⁶ A zsidó vallás esetében a napok mindig az előző nap estéjén, azaz napnyugtakor kezdődnek, ennek megfelelően a Szombat (Sabbat) már pénteken este megkezdődik.

janak készülni az ünnepre (tisztálkodás, főzés, melegítők bekapcsolása és sok más dolog miatt). A foglalkozások a legtöbb esetben délután 2 órakor kezdődnek, ekkorra tudnak ugyanis legelőbb odaérni a helyi általános iskolákból, óvodákból érkező gyerekek. Az alkalmak időtartama két óra, ami annyit jelent, hogy általában délután 4 óra körül indulnak haza a családok. A nyári időszakban ez nem jelent problémát a legtöbb esetben, de az őszi/téli időszakban a korai napnyugta miatt a 4 óra körüli befejezés gondként merül fel. A hazautazás időtartama és az azt követő készülődés pedig már nem fér bele a rövidke péntek délutánba, sokan ezért nem vállalják a részvételt. Mások pedig, akik egyáltalán nem vagy lazán értelmezve tartják a vallásnak a Szombatra vonatkozó előírásait, sokszor a gyermekek fáradtságára és a fizikai távolságra hivatkoznak a távolmaradást illetően. Ennek a problémának az orvoslására lenne megoldás, ha az ország négy nagyobb tájegységén, pl. a Jeruzsálem, Haifa, Tel-Aviv, Éjlát vonalon szerveződnének kisebb-nagyobb hétvégi magyar iskolák és óvodák, így minden család megtalálhatná a számára legmegfelelőbb helyet és időpontot a részvételre.

A kihívások közé tartoznak a héber nyelv és a magyar nyelv különbözőségéből adódó nehézségek is. Azok a magyar iskolába és óvodába járó gyermekek, akik Izraelben születtek és ott kezdik meg általános iskolás tanulmányaikat, a mindennapi kommunikációs felületeken, a termékek feliratain, de már az óvodai díszeken, játékokon is a héber nyelvvel és annak betűkészletével találkoznak. Ezzel természetesen semmilyen probléma nincsen a nyelvi fejlődés szempontjából olyan egynyelvű gyermekek esetében, akiknek családjában nem cél egy másik nyelv megtanítása a héberrel egyidőben. Azok a gyermekek viszont, akik például a magyar nyelvet és annak írott formáját is el szeretnék sajátítani, már a tanulás kezdeti fázisában több nehézséggel szembesülnek: a két nyelv eltérő betű- és hangzókészletével, a héber esetében a jobbról balra, a magyar esetében a balról jobbra történő írással és olvasással, a magánhangzók jelölésének eltérőségével, valamint a héber szavak jelentéstartalmának szövegkörnyezettől való függőségével (ellentétben a magyar szavak viszonylag egyértelmű jelentésével). Ezek csak az alap kiindulópontok, amelyeket a gyerekeket tanító tanároknak figyelembe kell venniük. Azok a gyerekek, akik 5-6 éves korukban

Azok a magyar iskolába és óvodába járó gyermekek, akik Izraelben születtek és ott kezdik meg általános iskolás tanulmányaikat, a mindennapi kommunikációs felületeken, a termékek feliratain, de már az óvodai díszeken, játékokon is a héber nyelvvel és annak betűkészletével találkoznak. Ezzel természetesen semmilyen probléma nincsen a nyelvi fejlődés szempontjából olyan egynyelvű gyermekek esetében, akiknek családjában nem cél egy másik nyelv megtanítása a héberrel egyidőben. Azok a gyermekek viszont, akik például a magyar nyelvet és annak írott formáját is el szeretnék sajátítani, már a tanulás kezdeti fázisában több nehézséggel szembesülnek: a két nyelv eltérő betű- és hangzókészletével, a héber esetében a jobbról balra, a magyar esetében a balról jobbra történő írással és olvasással, a magánhangzók jelölésének eltérőségével, valamint a héber szavak jelentéstartalmának szövegkörnyezettől való függőségével (ellentétben a magyar szavak viszonylag egyértelmű jelentésével).

bekerülnek a Tel-Avivi Magyar Iskolába (esetleg már korábban az óvodai foglalkozásokon is részt vettek), emiatt aztán nem a Magyarországon megszokott tempó mellett haladva tanulják a betűk írását és olvasását, hanem annál jóval lassabban. Elmondható, hogy nagyon sok gyermek szinte 2-3 évig küzd a betűk tanulásával, azonosításával, s főként a magánhangzók helyes használatával (a héberben ugyanis nem minden esetben jelzik a szóban a magánhangzót, ezért a gyerekek a magyar szavakba sem feltétlenül írják bele ezeket). A magyar (latin) ábécét oktató más, hétvégi magyar iskolákban ehhez képest már sokkal korábban írnak és olvasnak a gyerekek, az izraeliek esetében ez jóval tovább tartó folyamat.

Érdekes összevetés lenne megvizsgálni a cirill, arab vagy egyéb betűkre épülő ábécét használó országokban működő hétvégi magyar iskolák és óvodák gyakorlatát az izraeli példával – lehetséges, hogy az eltérő ábécét tanító intézmények közötti kooperációból adódó tudásátadás lendíthetne a folyamaton.

Szintén a kihívások csoportjába tartozik az izraeli és a magyar ünnepekhez kötődő tradíciók nagymértékű eltérése. Mivel az állam a zsidó vallás alapjaira épült¹⁷, ezért az ahhoz kapcsolódó ünnepnapok és tradíciók az elsődlegesek az itt élő gyermekek számára is. Más országokban, ahol hétvégi magyar iskolák és óvodák működnek (arab országokban nem létezik ilyen intézmény), a vallás szerepe tudomásunk szerint kevésbé meghatározó módon jelenik meg az emberek mindennapi életében – az államok működését a vallások alapvetően nem befolyásolják. A Magyarországon hangsúlyos keresztény ünnepek (húsvét, karácsony, pünkösd) Izraelben a helyi keresztény közösség, a zarándokok és hívők kis létszámából adódóan a jelképeket tekintve szinte alig látható módon jelennek meg, illetve nincsenek számon tartva ünnepnapként a naptárban sem. Emiatt az iskolai/óvodai foglalkozások alkalmával nagyon sok háttérinformációt kell a gyerekeknek adni ahhoz, hogy tisztában legyenek ezen ünnepek tartalmával és jelentőségével. Emellett pedig óvatossággal kell kezelni ezeknek az ünnepek megtartását, hiszen a családok egy része otthon egyáltalán nem karácsonyozik vagy ünnepli a húsvétot, hitviláguknak ezek a tradíciók nem részei. A magyar állami ünnepekről is minden évben a lényegi tartalmat újra és újra elmesélve esik szó az intézményben, ugyanis a gyerekek többsége saját, magyarországi tapasztalat híján csak iskolai körben, vagy esetleg az izraeli magyarság egy-egy rendezvényén keresztül tud ezekhez kapcsolódni. A zsidó ünnepek megtartására nem kerül különösen nagy hangsúly a hétvégi magyar iskolában/óvodában, mivel azokat a helyi óvodák, általános és középiskolák rendszerint nagy készülődés közepette tartják meg, illetve az ország lakosságának nagyobb része ezek megünneplését családi körben is megteszi. Természetesen ugyanúgy részei a tananyagának, de nem túl részletes módon tárgyalva azokat.

Az évszakok és az időjárás különbözőségéből fakadó kihívások nemcsak Izraelt érintik, hanem a déli féltéken működő hétvégi magyar iskolákat és óvodákat is, így ez nem tartozik a speciális eltérések közé. A tapasztalatok alapján annyi mondható, hogy néhány gyermek számára a tavasz és az őszi időszak nem egyértelmű, mivel Izraelben leginkább a forró nyár és a csapadékos tél időszakai ismertek. A hó mint csapadékforma is sokaknak idegen, ezért a havas tájon érkező Mikulásról szóló történetek mesélése közben nem kevés magyarázatra is szükség van.

A felsorolt nehézségek és kihívások tehát nem könnyítik meg az iskola/óvodai tanulási folyamatokat, számba véve azt a tényt is, hogy a kéthetente szervezett kétórás

¹⁷ Izraelben a zsidó vallás (80%) mellett az iszlám szunnita irányzata rendelkezik a legnagyobb számú hívő közösséggel, de az országban élő beduinok, drúzok és cserkeszek is az iszlám vallás követői. Őket követik a kereszténység különböző ágai (arab, katolikus, protestáns, keleti ortodox és görög-katolikus közösségek). Megtalálhatók még a kis létszámú felekezetekbe tömörült Bahá'í, a hindu és az új pogányságnak nevezett irányzat képviselői is. Ez a sokféle vallás és annak követői élnek a mindössze 22 072 km² területen elhelyezkedő ország területén.

foglalkozások időtartama meglehetősen kevés időt nyújt a származási nyelv és kultúra mélyebb rétegeket is érintő oktatására. Ha a szülők és családok otthon nem szánnak időt a további gyakorlásra és fejlesztésre, akkor valóban hosszú utat járnak be a diákok a magabiztosság eléréséig. A magyar anyanyelvű diákok tudásszintjének megfelelő követelményrendszer teljesítése viszont teljesen felesleges elvárás a diaszpórában élő gyermekek esetében, a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda tanárainak pedig nem is ez a célja a működéssel. Sokkal inkább annak az igénynek a kialakítása, hogy a gyermekek egy magyar nyelvű közösséghez akarjanak tartozni, és kialakuljon bennük az érdeklődés származásuk, családi kultúrájuk és nyelvük mélyebb megismerése iránt. Az iskolában/óvodában szerzett tudás által a diákok nemcsak több nyelvet beszélő személyek lesznek, hanem képessé válnak helytállni bármely más kultúrközösségek is.



1. kép. Fotókollázs a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvodáról
Készítette: a tanulmány szerzője, 2019

A jelen és a jövő kihívásai

Erőfeszítést, tanulást, elköteleződést jelent egy nyelvhez és kulturális csomaghoz úgy kapcsolódni, ha alapvetően nem abba nő bele az ember. Ezen gyermekek és generációk magyarságát nem lehet skálán mérni, behatárolni, vagy összehasonlítani a Magyarországon felnőtt gyermekek magyarságával, ezért azt erősíteni vagy ápolni is máshogy kell. Ugy, hogy az a kulturális közeg, amelyben mindennapjaikat élik, se sérüljön, illetve a két kultúra egymást erősítve jelenjen meg magában a személyben és a közösség életében egyaránt. Nem cél a versengés, de nem lehet cél az sem, hogy egységes nemzet tudatot építsünk ezekben a gyerekekben. Ők több nemzet gyermekei, akiknek azt kell elsősorban megtanulniuk, hogy ezt a bennük élő kulturális sokszínűséget hogyan kezeljék.

A tanulmányban a hétfélig magyar iskolák és óvodák tágabb keretrendszerén belül a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda történetét, jelenlegi működését és annak sajátosságait igyekeztünk bemutatni. Az intézmény egy viszonylag új, de annál aktívabb tagja a világszerte, hasonló szervezeti keretek között működő hétfélig magyar iskolák és óvodák körének. Lehetővé teszi a gyermekek részvételét egy családon kívüli nyelvi közösségben, valamint évről évre megannyi gyermek nyelvi fejlődését alakítja. Létezésének fontos eleme, hogy elősegítse a felnövekvő generációk és családok tudatosabb nyelvhasználatát, illetve a származási kultúrához való könnyebb és rugalmasabb kapcsolódást. Főként egy olyan ország esetében, ahol az intézmény földrajzi elhelyezkedéséből adódó fizikai távolságok, a vallási előírások, az ünnepek és szokások eltérő jellege és ideje, valamint a héber és a magyar nyelv közötti különbségekből adódó nyelvi hátrányok nagy kihívást jelentenek a családok és a tanárok számára egyaránt. Az intézmény, amely egyaránt helyszíne formális és informális oktatásnak, egyben keretet is ad a közösségépítésnek – családok, kisebb közösségek kapcsolódnak össze az iskolai feladatok, programok, fellépések, táborozások, kirándulások alkalmával. A foglalkozások alkalmával nemcsak a gyermekek nyelvi regisztere emelkedik, valamint tudatosulnak bennük a kétnyelvűség pozitív hozadékai, hanem az anyanyelvi/származási nyelvi kommunikáció, a kulturális tudatosság és interkulturális kompetencia területén és fejlődést érnek el.

A nehézségek és kihívások ellenére a jelen és a jövő reménye is az, hogy az évek során a gyerekek a családban és az iskola/óvoda révén szerzett származástudata a helyi társadalomba és az egyéni életutakba beágyazottan, ott értéket képviselve, folytonosságot teremtve nőhet tovább.

Irodalom

- Bányai, V. (2011). Hungarian Speaking Jewish Communities Overseas. In Bárdi, N., Fedinec, Cs. & Szarka, L. (szerk.): *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. Atlantic Research and Publication Inc., Institute for Ethnic and National Minority Studies of the Hungarian Academy of Sciences. 598–605.
- Fejős Zoltán (1991). Az anyanyelvi oktatástól az etnikus kultúra átörökösítéséig. Magyar iskolatípus Amerikában 1890 és 1940 között. In Juhász Gyula (szerk.), *Magyarságkutatás, 1990–1991*. Budapest: A Magyarságkutató Intézet Évkönyve.
- Fogarasi Miklós, Főzer Dóra & Polgár-Turcsányi Mariann (2014). Kedves szójáték: Boskóla, a bostoni magyar iskola. *Anyanyelv-pedagógia*, 7(2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=519> Utolsó letöltés: 2019. 01. 23.
- Gárdosi Rita (2014). A clevelandi magyar nyelvoktatás múltja és jelene. *THL2*, 2(51), 58–67.
- Győri János & Győrfi Katalin (2009). Anyanyelvtanítás és anyanyelv-pedagógia az Amerikai Egyesült Államokban. *Anyanyelv-pedagógia*, 2(2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=169> Utolsó letöltés: 2019. 01. 25.
- Magyar diaszpórapolitika. Stratégiai irányok.* (2016) Budapest: Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai Államtitkárság.
- Mentsik Szilvia (2008). Bemutatkozik a Bécsi Magyar Iskola. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(3–4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=85> Utolsó letöltés: 2019. 01. 23.
- Németh Szilvia (2008). Hétfélig magyar iskolák az USA-ban – 2008 (Interjú és dokumentumelemzés). In Papp Z. Attila (szerk.), *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról*. Budapest: Magyar Külügyi Intézet. 264–297.
- Novák Attila (2018). Arról, hogy mit lehet írni Izraelről és mit szabad. *Kibic Magazin*, június 5. <https://akibic.hu/2018/06/05/novak-attila-arrol-hogymit-lehet-irni-izraelrol-es-mit-szabad/> Utolsó letöltés: 2019. 01. 23.
- Olosz Levente (2015). A magyar ajkú zsidóság helye az izraeli társadalomban. In Fedinec Csilla (szerk.), *Határhelyzetek VIII. Terek, intézmények, átmenetek*. Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 138–159.
- Palotai, J., Szabó, Á. & Jarjabka, Á. (2017). The Identity Preserving Efforts of the Hungarian Diaspora in Australia Through the Example of the Hungarian Community School in Adelaide. *Civil Szemle*, 14(3), 87–103.
- Palotai, J., Wetzl, V. & Jarjabka, Á. (2019). Identity Preservation and Hungarian Language Education in Diaspora Communities. *Hungarian Cultural Studies*.

e-Journal of the American Hungarian Educators Association, 12. DOI: [10.5195/ahca.2019.353](https://doi.org/10.5195/ahca.2019.353)

Pap Johanna & Vaskó Ágnes (2017). Hétfélig iskolák mint a magyarságtudat erősítésének a színterei a kanadai magyar diaszpórában. *Anyanyelv-pedagógia*, 10(4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=713> Utolsó letöltés: 2019. 01. 25. DOI: [10.21030/anyp.2017.4.9](https://doi.org/10.21030/anyp.2017.4.9)

Papp András László (2003). Ki a zsidó Izraelben és a diaszpórában? <http://beszelo.c3.hu/cikkek/ki-a-zsidó-izraelben-es-a-diaszporaban> Utolsó letöltés: 2019. 01. 23.

Papp Z. Attila, Kovács Eszter & Kovács András (2019): Az új magyar diaszpóra intézményesülése – Hétfélig magyar iskolák az Egyesült Királyságban. *Regio*, 27(3), 209–248.

Pávai Gyopár & Rakitai Réka (2017). Anyanyelvünk megélése Manchesterben. Betekintés a Zsigmond Király Magyar Kulturális Klub és Iskola életébe. *Anyanyelv-pedagógia*, 10(1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=672> Utolsó letöltés: 2019. 01. 25. DOI: [10.21030/anyp.2017.1.9](https://doi.org/10.21030/anyp.2017.1.9)

Petreczky Katalin (2016). Oktatás, hagyományörzés és közösségépítés egy helyen: a New York-i Arany János Magyar Iskolában és Óvodában. *Anyanyelv-pedagógia*, 9(1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=617> Utolsó letöltés: 2019. 01. 25. DOI: [10.21030/anyp.2016.1.9](https://doi.org/10.21030/anyp.2016.1.9)

Shiri, Zsuzsa (2013): Pezsgés az izraeli magyar szcénán. *Szombat*, 07. 19. <http://www.szombat.org/politika/pezsge-sz-izraeli-magyar-szce-nan?fbclid=IwAR2f8IPXFGdz-ZnKzIOIAocAsJ9z>

B7fep6w6-HDOML-tlo2VF2vRKZm_pws Utolsó letöltés: 2019. 01. 23.

Surányi Ráchel (2019a). „Csak azért, mert magyarok, nem fogok velük barátkozni” – avagy összetartóak-e az Izraelben élő magyarok? *Izraelinfo.com*, <https://izraelinfo.com/2019/11/12/csak-azert-mert-magyarok-nem-fogok-veluk-baratkozni-avagy-osszetartoak-e-az-izraelben-elo-magyarok/> Utolsó letöltés: 2019. 11. 20.

Surányi Ráchel (2019b). „Ha Rómában élsz, élj úgy, mint a rómaiak” – mitől maradnak ott, vagy mennek el Izraelből a magyar zsidók? *Doktori Disszertáció*. Eötvös Loránd Tudományegyetem – Társadalomtudományi Kar, Budapest.

Szentkirályi, E. (2013). Hungarians in Cleveland 1951–2011: Then and Now. *Doktori (PhD) Értekezés*. Debreceni Egyetem, BTK.

Szűcs Tímea (2017). Zsidó kivándorlás Magyarországról Palesztínába 1945–1949. Sorsfordító döntések – identitásválasztások. *Academia*, 78–90. https://www.academia.edu/34526824/Zsid%C3%B3_kiv%C3%A1ndorl%C3%A1s_Magyarorsz%C3%A1gr%C3%B3l_Paleszt%C3%ADn%C3%A1ba_1945_1949_Sorsford%C3%ADt%C3%B3_d%C3%B6nt%C3%A9sek_identit%C3%A1sv%C3%A1laszt%C3%A1sok_Jewish_Migration_from_Hungary_to_Palestine_1945_1949_Faturning_Decisions_Identity_Choices Utolsó letöltés: 2019. 01. 07.

Varga Nóra Borbála (2014). A magyar mint származási nyelv tanítása az Egyesült Királyságban. *Anyanyelv-pedagógia*, 7(3). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=535> Utolsó letöltés: 2019. 01. 25.

Vadász Viola

*PTE Oktatás és Társadalom
Neveléstudományi Doktori Iskola*

Absztrakt

A Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda egy viszonylag új, de annál aktívabb tagja a világszerte, hasonló szervezeti keretek között működő hétfélig magyar iskolák és óvodák körének. Ezen intézmények létszámáról pontos adatai egyelőre sem a velük kapcsolatban álló magyarországi hivatalos szervezetek (Miniszterelnökség/Nemzetpolitikai Államtitkárság, Magyar Diaszpóra Tanács, Külügyminisztérium vagy a Balassi Intézet), sem maguk a hálózatba egyelőre nem tömörült iskolák és óvodák nem rendelkeznek. Annyi bizonyos, hogy a Magyarországról külföldre irányuló migráció következtében létrejövő új diaszpórák által ezeknek az intézményeknek a száma évről évre nő, a különböző technikai eszközöknek és fórumoknak köszönhetően pedig egyre inkább láthatóvá és elérhetővé válnak azok számára, akik a magyar nyelv és kultúra ápolását külföldön is fontosnak tartják. Ebben a tanulmányban a világszerte működő magyar hétfélig oktatási intézmények közül a Tel-Avivi Magyar Iskola és Óvoda életéről, működéséről és jellegzetességeiről kaphatunk közelebbi képet. Az intézmény a jelenlegi formájában 2014 óta létezik. Létezésének fontos eleme, hogy elősegítse a felnövekvő generációk és családok tudatosabb nyelvhasználatát, illetve a származási kultúrához való könnyebb és rugalmasabb kapcsolódást.

Új utak a magyar nyelvtan tanításában

Örömteli és üdvözlendő, hogy immáron nemcsak Romániában büszkélkedhetnek kiváló magyar nyelvtani feladatgyűjteménnyel és segédlettel (vö. Jánk, 2017), hanem Magyarországon is. Megjelent ugyanis egy egyelőre kisebb visszhangot kiváltó, ám annál fontosabb segédlet, amely a nyelvtanórák újragondolását hivatott segíteni. Pontosabban a nyelvtan, az azt tanuló gyermek s az azt tanító tanár között fennálló (részben érthető és megmagyarázható, részben teljességgel érthetetlen) távolság csökkentését. Erre pedig az eddigi ismereteink alapján a leginkább megfelelő módot választja: a funkcionális-kognitív irányzaton alapuló, a kommunikációt előtérbe helyező megközelítést. Ennek egyik legfőbb ismérve – a konstruktivista pedagógiával összhangban –, hogy általában irányítani kívánja a diákok figyelmét valamire, ösztönözni őket valamilyen tevékenységre, mindezt az ő meglévő tudásukra, jelen esetben a nyelvi ismereteikre és képességeikre építve.

A két kötet egyike a 9–12. évfolyamnak szánt 122 oldalas feladatgyűjtemény, míg a másik az ehhez tartozó, nagyobb terjedelmű 410 oldalas tanári kézikönyv. A feladatgyűjtemény mintegy munkafüzetként funkcionál(hat), míg a tanári kézikönyv ezt kiegészítve nyújt segítséget a pedagógus számára: az egyes feladatokhoz tartozó lehetséges megoldásokon túl minden esetben meghatározza a téma relevanciáját, az ide tartozó nyelvészeti alapismereteket, végezetül fölvázolja a kulcsfogalmakat, szükséges eszközöket, lehetséges munkaformákat, módszereket stb. Ezen felépítése példaértékű, ugyanis nagyban hozzájárul a pedagógus hatékony munkavégzéséhez, ténylegesen segíti,

kapaszkodókat nyújt számára, nem hagyja elveszni a nyelvészet szövevényes világában. Ami kérdéses, hogy ezek a funkcionális-kognitív nyelvészeti ismeretek és egyáltalán maga a szemlélet mennyire tud befogadhatóvá válni azok számára, akik még egy teljesen más paradigma és szemléletmód mentén tanultak nyelvtant és nyelvészetet korábbi tanulmányaik alatt (persze ez egy teljesen más munka tárgya lehetne).

Az alapvető különbség a két kötet között, hogy a tanári kézikönyv egy tágabb kontextusba helyezve, kibővített elméleti háttérrel tartalmazza a feladatgyűjteményben szereplő feladatok, kiegészítve őket a megoldásaikkal – „feltéve, ha meg lehet adni jó megoldást”.

A szerzők e megjegyzése demonstrálja a saját felfogásuk és munkájuk lényegét, a kognitív-funkcionális megközelítés újszerűségét, relevanciáját.

Az a szemléletmód, amely csakis a helyes-helytelen dichotómiában gondolkodik, nem tartható, ugyanis a nyelv és a nyelvhasználat sokkal összetettebb, mintsem hogy egyes elemeit ezekbe a kategóriákba beleerőszakoljuk.

A két kötet közül a továbbiakban elsősorban a tanári kézikönyvre fókuszálunk, mivel ez bővebben kifejti, több szempontból megközelíti és megalapozza a feladatgyűjteményben szereplő tartalmakat. Az alapvető különbség a két kötet között, hogy a tanári kézikönyv egy tágabb kontextusba helyezve, kibővített elméleti háttérrel tartalmazza a feladatgyűjteményben szereplő feladatokat, kiegészítve őket a megoldásaikkal – „feltéve, ha meg lehet adni jó megoldást”. A szerzők e megjegyzése demonstrálja a saját felfogásuk és munkájuk lényegét, a kognitív-funkcionális megközelítés újszerűségét, relevanciáját. Az a szemléletmód, amely csakis a helyes-helytelen dichotómiában gondolkodik, nem tartható, ugyanis a nyelv és a nyelvhasználat sokkal összetettebb, mintsem hogy egyes elemeit ezekbe a kategóriákba beleerőszakoljuk. Éppen ezért kerüli a funkcionális nyelv szemlélet ezt a kétpólusú felosztást, ahogy a szerzők is: a kategorizációnál a prototipikusság (pl. 34–35.) fogalmát alkalmazzák, méghozzá nagyon ötletesen, például egy olyan egyszerű kérdéssel, hogy „mely gyümölcsök prototipikusak a magyar emberek számára?” (a kérdés a hagyományos nyelv szemléletben valahogy úgy hangozna, hogy „melyek magyar gyümölcsök és melyek nem?”).

A kézikönyv és a feladatgyűjtemény is alapvetően négy nagy tematikus egységre oszlik, bár a két tartalomjegyzék első ránézésre nem ezt sugallja – a (látszólag) különféle tartalmakat talán érdemes lehet kissé jobban összefésülnie a szerzőknek, szerkesztőknek vizuálisan, illetve a számozásra is ügyelve. Az említett négy nagy egység a következő: 1. A nyelv biológiai és társas alapjai, 2. A nyelv metaforikussága, ikonikussága 3. A nyelv metonimikussága, indexikussága, 4. A nyelv konvencionálódása, szimbolikussága.

A nyelv biológiai és társas alapjai című fejezet 5 nagy csomópont köré épül. A nyelv biológiai és társas meghatározottságát tárgyaló általánosabb alfejezetet három, az ember kognitív működése és a nyelv között fennálló (a kategorizációt,

a képi sémákat, valamint a memória és a nyelv kapcsolatát tárgyaló) rész követi. Végül a nyelvi jellel, szimbolikus kommunikációval zárul az említett tematikus egység. Érdemes kiemelni, hogy az elméleti részek olyan fontos terminusokat is beemelnek a feladatok háttérét nyújtó részekbe, mint a sémák, foratókönyvek, beszédhelyzet, szociokulturális háttér, vagy épp a perspektíva és figyelemirányítás mint kognitív szemantikai fogalmak – mindezek természetesen a feladatokban is visszaköszönek.

A nyelv metaforikussága, ikonikussága című fejezet az előbbinél nagyobb terjedelmű és több feladatot tartalmaz, illetve olyan izgalmas témákat tárgyal, mint a testben levés alaptapasztalatai, az idő- és térviszonyok nyelvi kifejeződései vagy az események sorrendisége. Habár ezen témakörök első pillantásra kissé megfoghatatlannak vagy legalábbis kevésbé érthetőnek tűnhetnek, a leírásokból egyértelművé válik, hogy valójában teljesen hétköznapi dolgok, s a gyerekekhez nagyon közel állnak. Ennek persze a legfőbb oka a funkcionális-kognitív perspektíva, ami a megszerzett tapasztalatokra s a minket körülvevő világra épít a tanulási folyamatokban. Ehhez pedig több remek feladat is tartozik, például a testi tapasztalat megjelenítése és értelmezése olyan kifejezések-nél, mint a „meghátról” vagy a „nem tudja megemészteni”, illetve, amikor az ember mellett más élőlények szempontjából kell meghatározni az irányokat. Vajon hol van a hátul egy papucsállatka vagy egy tengeri csillag esetében?

A következő nagyobb tematikus egység *A nyelv metonimikussága, indexikussága* címet viseli, és a metonimiákon túl a beszédhelyzethez való kötöttséget, a (nyelvi) perspektívákat helyezi előtérbe. Kiemelendő, hogy a feladatok ismét nagyon kreatívak és kreativitást igényelnek, illetve – stílusosan – perspektíva-váltást mind tanulói, mind tanári részről. Külön öröndetes olyan feladatokat látni, amik a prototípuselvet a háttérben mozgatva a szavak jelentéshálózatát, jelentésárnyalatait, az egyéni jelentésképzéseket

hívják elő, ellentétben a klasszikus nyelv-tanítás felfogásával, ami egyjelentésű és többjelentésű fogalompárokkal operál. Hogy ez utóbbi miért baj, és az előbbi miért sokkalta jobb megoldás, azt a kézikönyv tökéletesen leírja: „a jelentések vizsgálata, összefüggésük kikövetkeztetése ugyanis érdekesítő tevékenység, amely a jelentésképzés általános folyamatainak a megértéséhez, ezáltal az ember értelemalkotó képességének a jobb megismeréséhez vezet. Az öröm akkor tűnik el a tevékenységből, amikor be akarják gyakoroltatni a metonimikus kifejezések elemzését kategorizációs, bevéső feladatokkal, mivel ezekben az elemzés gyakran mechanikussá válik, a rész–egész viszonyok megállapítására szűkül az egyedi kifejezés finom jelentéselemzésének tágassága helyett (264.). Kiegészítésképp csupán annyit, hogy ez a gondolat nemcsak a metonimikus kifejezésekre áll, hanem a legtöbb nyelvtani kategóriára: ahogy mechanikussá válik, szinte biztosan elveszti a funkcióját és az érdekességét, összességében a hasznát és lehetséges hasznosulását.

Az utolsó fejezet, *A nyelv konvencionálódása, szimbolikussága* leginkább a sémákra és azok megvalósulására fókuszál. A grammatikai jelentések, szójelentések, konstrukciós jelentések mellett előkerülnek a szövegtípusok is, méghozzá aktualizált formában, hétköznapi és ténylegesen létező (nem kreált) szövegeken keresztül, s olyan típusokra koncentrálva, amik a gyerekek életében is meghatározóak (pl. hírek, álhírek, közhelyek, tévéműsorok). Mindez ismételtelen olyan feladatok segítségével valósul meg, amik szórakoztatóak, gyerekközpontúak és a nyelv(észet) érdekes, elgondolkodtató olykor különös oldalát fogják meg. Például, amikor az a feladata a diákoknak, hogy gondolkodjanak el azon, egy marslakó, aki már hatalmas szókincssel rendelkezik és tud mondatot szerkeszteni, tud-e bizonyos kifejezéseket, mondatokat értelmezni (pl. egy idiómát). Vagy amikor kategórianevek mellé kell írni azt a (kategóriába tartozó) dolgot, amely először az eszükbe

Az utolsó fejezet, A nyelv konvencionálódása, szimbolikussága leginkább a sémákra és azok megvalósulására fókuszál. A grammatikai jelentések, szójelentések, konstrukciós jelentések mellett előkerülnek a szövegtípusok is, méghozzá aktualizált formában, hétköznapi és ténylegesen létező (nem kreált) szövegeken keresztül, s olyan típusokra koncentrálva, amik a gyerekek életében is meghatározóak (pl. hírek, álhírek, közhelyek, tévéműsorok). Mindez ismételtelen olyan feladatok segítségével valósul meg, amik szórakoztatóak, gyerekközpontúak és a nyelv(észet) érdekes, elgondolkodtató olykor különös oldalát fogják meg. Például, amikor az a feladata a diákoknak, hogy gondolkodjanak el azon, egy marslakó, aki már hatalmas szókincssel rendelkezik és tud mondatot szerkeszteni, tud-e bizonyos kifejezéseket, mondatokat értelmezni (pl. egy idiómát).

jut, majd a feladat megbeszélése után azon kell elgondolkodni, hogy egy kenyai törzs tagjai vagy egy grönlandi város lakói mit írtak volna.

A feladatgyűjtemény és az ahhoz tartozó kézikönyv összességében kiváló tanítási segédlet, mindenképp hiánypótló munka. Az egyes egységek, részek struktúrájukat tekintve és tartalmilag is legtöbbször előkészítik egymást, megalapozzák a soron következő feladatot, tudáselemet.

A feladatok gyermekközpontúak, a tanári kézikönyvben a tanár számára rövid és lényegi magyarázatokkal, háttérinformációkkal. A kötet egészét áthatja a korszerű nyelvészeti és pedagógiai szemlélet, amit hívhatunk funkcionális és/vagy kognitív

irányzatnak, konstruktivistának, leíró és kommunikáció-központúnak, hozzáadó szemléletűnek, de összességében talán elegendő annyi, ha hasznos és gyerekbárát nyelv(tan)tanítást szorgalmazónak nevezzük.

Irodalom

Jánk István (2018). *Végre egy korszerű feladatgyűjtemény magyarórákhoz*. Nyelv és Tudomány, <https://www.nyest.hu/hirek/vegre-egy-korszeru-feladatgyujtemeny-magyarorakhoz> Utolsó letöltés: 2020. 02 .02.

Kugler Nóra (2018, főszerk.): *Magyar nyelvtan – a nyelvi jel. Funkcionális szemléletű gyakorlatok 9–12. évfolyam számára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Kugler Nóra (2018, főszerk.): *Magyar nyelvtan – a nyelvi jel. Tanári kézikönyv*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Jánk István

*Eszterházy Károly Egyetem,
Magyar Nyelvészeti Tanszék*

Habent sua fata libelli – A könyveknek is megvan a maguk sorsa

A Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószélben című monográfia az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának 150. évfordulójára látott napvilágot. A kötet már a kézbe vételekor is méltó Donáth Péter eddigi életművéhez és ehhez a kerek évfordulóhoz. 562 oldalával impozáns, súlyos.

Történészként belelapozva azonnal szembetűnő a primer források végeleáthatatlan sora, az az alaposág, a szó legnemesebb értelmében vett mélyfúrás, amely során a történelem egy kis, bár annál mozgalmassabb időszakát helyezi mikroszkóp alá a szerző.

Szintén elsősorban primer forrásokkal dolgozva felmerült bennem a kérdés: mennyi ideig tarthatott ez a kutatás?! A válasz nem várat magára sokáig, az előszóban olvasható: 15 évig. Donáth is érzi, hogy a mű monumentális, hiszen felteszi a kérdést, hogy talál-e majd olvasót ez a dokumentatív, elbeszélő módszerrel készült terjedelmes monográfia. A szerző munkája során 29 (!) levéltár anyagát, periodikák, könyvek széles körét, számtalan új forrást (1727 lábjegyzettel) vont be kutatásába, amelyet a minden egyes fejezetben felbukkanó 150 éves budai tanítóképző történetéhez való szoros kapcsolódás tart össze.

Donáth Pétert ugyan nem kell bemutatni, hiszen munkái az elmúlt majd' öt évtizedben minden neveléstörténész kezében megfordultak, de az új generációk számára álljon itt néhány adat az eddigi munkásságáról.

Donáth Péter korábbi munkái sajátos képet adnak a 20. század során többször „színét” és jellegét váltó hatalom mindenkorai ideológiai céljairól, az érvényesítésük érdekében alkalmazott eszközeiről, s ezek hatékonyságáról vagy diszfunkcionalitásáról. Tanulmányaiban különös figyelmet

Ez a törekvés figyelhető meg jelenlegi munkájában is: a primer források tanulmányozásán keresztül megmutatni az olvasónak, hogy „szinte semmi sem úgy történt valójában, mint azt a pro és kontra történeti sémák alapján az ember elképzelné” (10.).

szentel az iskolákban szereplő „kisemberek” (diákok, pedagógusok) – az adott időszak történeti korlátok közötti – mozgására, boldogulási kísérleteire: az én-érvényesítés és az én-azonosság megőrzésének visszatérő konfliktusaira.

Ez a törekvés figyelhető meg jelenlegi munkájában is: a primer források tanulmányozásán keresztül megmutatni az olvasónak, hogy „szinte semmi sem úgy történt valójában, mint azt a pro és kontra történeti sémák alapján az ember elképzelné” (10.). Ahogy írja is, hagyni kell a történetek szereplőit mesélni, hiszen ezáltal tudjuk megérteni és átérezni a száz évvel

ezelőtt élt emberek gondolkodásmódját, érzéseit, elfogultságait, a kor atmoszféráját. Így az olvasó maga is részese lehet a történelmi diskurzusnak, az élménynek, hogy a régmúlt emberei hasonló világban éltek, mint mi, sőt, a vizsgált időszakban nehezebb és szélsőségesebb helyzetekben, kihívásokkal szemben próbálták megtalálni a maguk néha „túlságosan is emberi” válaszait.

A szerzői Szubjektív előszó után a kötet öt fő fejezetre tagolódik, egyszerű, átlátható deduktív megközelítést követve. A szerző a tanító(nő)képzés helyzetét övező viták bemutatása után a második fejezetben a képzés korabeli helyzetét állítja vizsgálatára fókuszába. Rámutat a tanítókkal és tanáraikkal szembeni radikálisan változó követelményekre, a tanítóképzősök irányába tett gesztusokra, a velük szemben támasztott elvárásokra, valamint az országos tanári szakmai szervezetek, érdekképviseletek átalakulására. A harmadik fejezetben egy korábban feldolgozatlan terület bemutatása következik, a pedagógusképzés, a tanító(nő)képzők helyzetének 1918 ősze és 1920 tavasza közötti változásába enged betekintést a szerző. Részletes képet kapunk az egyes megszállt területeken (csehszlovák, román, szerb) tevékenykedő tanító(nő)képzők körülményeinek alakulásáról, valamint a háború és a járványok intézményekre gyakorolt hatásairól. A negyedik részben a tanító(nő)képzőbe járó diákok helyzetének bemutatása következik. Az olvasó egyebek mellett megismerheti a diákok kívánságait a képzést illetően, szervezeteiket a forradalmak időszakában, a demonstrációkon, valamint a Vörös Hadseregben betöltött szerepüket. Az ötödik – a mű terjedelmének közel háromötödét kitevő – fejezetben az olvasó a tanító(nő)képzős tanárok és tanítók helyzetét mutatja be 18 esettanulmány segítségével az 1918–1919. évi forradalmak és a forradalmakat követő vizsgálatok idején. Teszi ezt különválasztva az „alkalmazkodók”, a „politikailag elkötelezettek”, valamint az „átmeneti útítársak” típusaiba sorolható

tanárok szerepét, sorsát, valamint a forradalmak utáni számonkérésük mechanizmusát.

Donáth Péter hangsúlyozza, hogy az 1918–1919. évi forradalmakra vonatkozó iratok a levéltárak többségében hiányosak, vagy teljes egészében hiányoznak. Mindössze két forráscsoport tekinthető valamilyen elérhetőnek: a forradalmakat követő fegyelmi eljárások iratai, tantestületi jegyzőkönyvek, valamint az 1945 utáni rehabilitációs iratok, így a szereplők besorolása és értékelése mindössze hipotetikus lehet.

A kötet zárásaként Donáth egy „mi lett volna, ha” jellegű eszmefuttatást vezet le. Mi lett volna, ha a Tanácsköztársaság hosszabb időt ér meg? Hogyan hatott volna mindez a képzőkre, a tanári gárdára, a tanítóság egészére? A gondolkodás folyamatában az 1948-as eseményekre támaszkodik, hiszen a változásnak akkor már volt „kifutási ideje”, szemben az 1919-es 133 nappal.

A szerző a könyv előszavában kételkedik egy ilyen jellegű monográfia létjogosultságában. Lesz-e, aki végigköveti őt ezen a gondolati úton, lesz-e a 21. században olvasó, akit érdekel a 100 éve működő pedagógus „kisemberek” sorsa? Hiszem, hogy lesz. Hiszen a kötet hihetetlen izgalmas fejezetei önálló munkákként is teljes értékűek, érdeklődésünk szerint válogathatunk belőlük, elmerülhetünk emberi sorsokban, történetekben, és sokszor jelen élethelyzeteinkre is ráismerünk. A kötet a Magyar Elektronikus Könyvtárban is elérhető, témák, személyek, intézmények szerint könnyen kereshető. Minden adott hozzá, hogy szép ívet fusson be. Habent sua fata libelli.

Donáth Péter (2020). *Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószélben. Tanítóképzők a forradalmak, az idegen megszállás és az ellenforradalmi számonkérés idején*. Budapest: Trezor Kiadó.

Fizel Natasa

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A pályadöntések mesterei

A középiskola a döntésekhez szükséges készségek megalapozásának és a tapasztalatok gyűjtésének fontos időszakát jelenti. A serdülők ebben az életkorban a korábbiaknál erőteljesebben szembesülnek a továbbtanulás kérdéseivel, illetve azzal a felelősséggel, hogy iskolai előmenetelük a jövőbeli életüket alapozza meg. Török Réka A pályadöntések mesterei című könyvének célja „a pályadöntésekről való gondolkodás formálása, a jövőbe és a képességekbe vetett hit erősítése” (11.), amelynek lehetőségeit a szerző aktuális nemzetközi eredmények alapján kidolgozott elméleti modellekre alapozva, konkrét kutatási eredményeken, középiskolás tanulókra koncentrálni mutatja be.

A kötet hét fejezete logikus sorrendben, az elméleti megalapozás után konkrét kutatási eredmények bemutatása által vizsgálja a pályadöntések hatékonyságát. A tartalmat változatos ábrák, táblázatok és grafikák teszik színebbé és követhetővé. A fejezetek elején található rövid bevezetések előrevetítik a várható tartalmat, megkönnyítik a témák közötti eligazodást, a fejezetek végén található összefoglalás pedig megfelelő kontextusba állítja a következtetéseket és az eredményeket, megteremtve ezzel a könyv belső koherenciáját. A fejezetekben találkozhatunk idézetekkel tanulóktól, szakemberektől, szülőktől, amik közelebb hozzák az olvasót az eredményekhez, a szövegdobozokban kiemelt rövid összefoglalások pedig az egyes fejezetek, szövegrészek legfontosabb üzeneteit, kérdéseit foglalják össze. Az elméleti összefoglalások mellett a gyakorlati szempontok és a hasznosíthatóság is előtérbe kerül, amit nemcsak tipikus, de sajátos nevelési igényű tanulók esetében is vizsgál a szerző – hiánypótló jellege ebben is tetten érhető. A kötet végén található részletes irodalomlista a témában való további elmélyülés lehetőségét adja az olvasó számára, az ábrajegyzék és a tárgymutató a fellelhető alapvető fogalmak és ábrák szövegközi helyét jelöli, azok visszakereshetőségét

biztosítja. A függelékben részletesebb statisztikai adatokat találunk a fejezetekben bemutatott vizsgálatokhoz kapcsolódóan. A könyv további jelentősége, hogy a serdülők (Z generáció) pályadöntését segítő koncepcióknak korszerű, nemzetközi eredményeken nyugvó kidolgozása, a problémák feltárása és bemutatása mellett a megoldási módszerek bemutatása és olyan jó gyakorlatok ismertetése is megtalálható benne, amit a pályatanácsadó szakemberek maguk is alkalmazhatnak a munkájuk során.

Az első fejezet a pályadöntések természetét és folyamatát modelleken keresztül ismerteti (pl. kognitív információfeldolgozási modell, pályadöntési akadályok modellje), pályadöntési profilokat mutat be, és részletesen vizsgálja az éhatékony-ság pályadöntésekben betöltött szerepét (pályadöntési éhatékony-ság, tanulási és társas éhatékony-ság). A pályafejlődés sajátosságait gyermekkortól serdülőkorig szemléletes táblázatok és ábrák, illetve modellek segítségével követhetjük nyomon. Ehhez hasonló a pályadöntésekben részt vevő kulcsmotívumok (érdeklődési területek, értékek, munkamód, kompetenciák) alapos ismertetése is, ami kiegészül a pályadöntéssel szorosan összefüggő dimenziók, az önbecsülés és a pozitívítás bemutatásával. Az összegzésből kiderül,

hogy a pályadöntési énhatékonyság a sikeres pályadöntések nyomán növekszik, a döntésekben a tapasztalatok és egyéni motívumok mellett környezeti, társas és gazdasági tényezők is szerepet játszanak, amik közül a családi támogatás kiemelt jelentőségű.

A könyv második fejezete néhány definíció (pl. életpálya-tanácsadás, pályafejlődés, életpálya-vezetési készségek) tisztázása után megvizsgálja az oktatás életpálya-fejlődésben betöltött szerepét. Az életpálya-tervezést támogató iskola jellemzőiként olyan jó gyakorlatokat mutat be (pl. webalapú programok, tematikus pályaaorientációs hetek, pályaválasztási kiállítások és tréningek), amelyek segítik az iskolai tevékenységek kialakítását, tervezését. Az optimális tanulási környezet kialakítása során kitér a tanulók képességeire és a megoldásközpontú iskolák jellemzésére, a szociális és érzelmi tanulás, továbbá az iskolán kívüli tevékenységek jelentőségének hangsúlyozására. Az életpálya-tanácsadás újszerű megközelítése keretében a portfólió (karrieralapú portfólió), a webalapú és az élményalapú tevékenységek bemutatásával foglalkozik alaposabban. A fejezet végén jellemzi a tanácsadással foglalkozó szakemberek (pl. fejlesztő pedagógus, szociális munkás, iskolapszichológus) legfontosabb kompetenciáit, mert az ő életpálya-támogató tevékenységük alapvető jelentőségű az iskolákban.

Az életpálya-fejlődés jellegzetességei után a harmadik fejezet különleges életpályákat, a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók pályafejlődési sajátosságait mutatja be, és olyan módszereket ismertet, amelyek hozzájárulnak e tanulók döntési helyzeteinek megkönnyítéséhez. A nevelés-oktatás színtereinek lehetséges hatásai között kitér az integrált oktatási környezet jellemzőire, a speciális és többségi oktatási környezet előnyeire és hátrányaira, valamint az iskolából a munka világába való átmenetek kezelésére (átvezetés-menedzsment). A fejezet rámutat arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulók döntési nehézségei mögött elsősorban nem

Az életpálya-fejlődés jellegzetességei után a harmadik fejezet különleges életpályákat, a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók pályafejlődési sajátosságait mutatja be, és olyan módszereket ismertet, amelyek hozzájárulnak e tanulók döntési helyzeteinek megkönnyítéséhez. A nevelés-oktatás színtereinek lehetséges hatásai között kitér az integrált oktatási környezet jellemzőire, a speciális és többségi oktatási környezet előnyeire és hátrányaira, valamint az iskolából a munka világába való átmenetek kezelésére (átvezetés-menedzsment).

a tanulatlanság és a fizikai korlátozottság áll, hanem a társadalom hatására kialakult negatív megkülönböztetéstől való félelem, ami a munkáltatónál gyakran valós tevékenységekben realizálódik.

A negyedik fejezet az életpálya-építést segítő iskolai intervenciók hatásvizsgálataival foglalkozik: arra keresi a választ, hogy mi tekinthető hatékony életpálya-tanácsadásnak, melyek a hatékonyság és eredményesség kritériumai. A hatásvizsgálatok közül elsősorban a kvantitatív megközelítéseket és eredményeket tárgyalja, leírja a diákok körében mérhető (intervenciók tartalmához igazodó) lehetséges karrierdimenziókat, és lehetséges mérőeszközöket (kérdőívek, skálák) mutat be. A fejezet következtetésként állapítja meg, hogy a hatásvizsgálatok mennyisége igen kevés. A karrierdimenziók közül a legtöbbet kutatott területet a pályadöntési énhatékonyság, ami a karrierhez fűződő tapasztalatok növelése által igazoltan növelhető. Ennek ellenére mégis

elenyésző számban vannak jelen azon hazai vizsgálatok, amelyek a pályadöntési énhatékonyság fejlesztésének összetevőit és az egyéni vagy csoportos intervenciók hatásait vizsgálják.

A további fejezetek empirikus kutatási eredmények alapján mutatják be a vizsgált jelenségeket. Az ötödik fejezet a középiskolások eltérő csoportjai: a tipikusan fejlődő és a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók közötti különbségeket vizsgálja a pályadöntési énhatékonyság tekintetében. Az eredmények igazolják, hogy az akadályozottság vagy a fogyatékoság nem jelzi előre a pályadöntési énhatékonyság mértékét, kockázati tényezőkről abban az esetben van szó, ha az életpálya-tanácsadási intervenciókhoz való hozzáférhetőség nem megfelelő, magasak az életterületeken tapasztalt észlelt akadályok, vagy gyengébb az iskolai teljesítmény. A sajátos nevelési igényű tanulók motiváltak és nyitottak a személyes hatékonyság életpálya-építésben való fejlesztésére.

A hatodik fejezet, hiánypótló jelleggel, egy csoportos pályadöntési intervenció hatását mutatja be. A foglalkozás célja a pályadöntési énhatékonyság egyéni szintű növelése volt, a csoportfoglalkozások kísérleti és kontrollcsoport bevonásával középiskolás (10. és 11. osztályos) tanulók részvételével az ország több megyéjében zajlottak. A fejezetben bemutatott intervenció összeállítása és felépítése után részletesebben olvashatunk az elvégzett hatásvizsgálat eredményeiről. A csoportfoglalkozások pozitív hatása kimutatható volt és bizonyított, hogy a célcsoportra szabott, fókuszált tartalmú intervenció szignifikáns változást okoz az énhatékonyság dimenzióiban.

Az utolsó, hetedik fejezet a sajátos nevelési igényű és a tipikusan fejlődő középiskolás tanulók pályadöntési énhatékonyságának bejósoló tényezőit vizsgálja. Az eredmények alátámasztották, hogy az egyéni jellemzők közül a középiskolások pozitivitása és a pályaválasztási bizonytalansággal kapcsolatos szorongás meghatározó a pályadöntési énhatékonyságban, a környezeti tényezők közül pedig az

életpálya-tanácsadásnak van befolyásoló szerepe. A szorongásból fakadó bizonytalanság és a pályaválasztással összefüggő aggodalom a sajátos nevelési igényű tanulóknál nem a tanulmányokkal, hanem az elfogadással és a társas támással kapcsolatban jelenik meg.

A könyv fejezeteit elméleti megalapozású összegzés és kitekintés, a jövőre vonatkozó perspektívák meghatározása zárja, amely röviden összefoglalja a legfontosabb üzeneteket: felhívja a figyelmet az életpálya-tanácsadási szolgáltatások és intervenciók szerepére, továbbá az iskolák felelősségére, a pályatervezést megalapozó oktatásra és készségfejlesztésre, amit a digitális munkaerőpiac kihívásai egyre sürgetőbbé tesznek. Iskolai kontextusban a könyvet haszonnal tudják alkalmazni mindazon pedagógusok, akik szívesen foglalkoznak tanulóik továbbtanulásával, iskolai előmenetelével. A bemutatott modellek lehetővé teszik számukra, hogy tantárgyba ágyazva, vagy tanórán kívüli tevékenység során buzdítsák tanulóikat a döntési készségek és a pályadöntési énhatékonyság fejlesztésére. Támogatni tudják a tanulókat a szakmákról, képzésekről és a munkaerőpiacról szóló információk összegyűjtésében, rendszerezésében, elősegítve ezzel az életpálya-útvonalak tudatos tervezését. A kiadvány emellett hiánypótló jelentőségű segédeszköz lehet valamennyi szakembernek, akik pályatanácsadással foglalkoznak, vagy pályadöntést segítő tevékenységben vesznek részt.

Török Réka (2017). *A pályadöntések meseteri*. Budapest: Print&Pixel House Kiadó.

D. Nagy Krisztina

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Női (és férfi) testek egy 21. századi képnéző perspektívájából

Bódi Katalin Éva születése című kötetének tizenhárom tanulmánya a női akt képzőművészeti alkotásokon való reprezentációjának problematikáját járja körül, a női test ábrázolását a művészi látásmód felől közelíti meg. A szerző a témához a 18. századi regények kutatójaként és olvasójaként jut el, az irodalmi művek figuráiból, elbeszélőiből kiindulva kezdi érdekelni a korabeli emberkép, egy kor gondolkodása a férfiről és a nőről, a test és lélek viszonyáról, majd a képzőművészet felé fordul, a szobrok és festmények alakjait, emberábrázolásait tanulmányozva keresi a válaszokat, s közben figyelme a női akt műfajára, a nőábrázolásokra irányul, a tekinteteknek való kiszolgáltatottság, a szégyen és az eltárgyiasítás kérdésköre foglalkoztatja. Írásaiban nem csupán a nőábrázolások és az akt kultúrtörténeti újraértelmezésének lehetőségére hívja fel a figyelmet, hanem a kulturális produktumok egy olyan csoportjára is, amelyek transzgresszívvé, érzékenységet sértővé nyilvánításuk folytán kiestek a köztudatból.

A kötetcímben kiemelt első tanulmány a bibliai teremtéstörténet képi ábrázolásait járja körül különböző korokban. Éva és Ádám teremtése nem gyakori tematika a bibliai témájú festészetben. Éva születését sajátos allegóriával ruházzák fel a reneszánsz kora előtti művészek: a bibliai pretextustól eltérően nem az Ádám csontjából való eredeztetést festik meg, hanem Ádám kerül a szülő nő pozíciójába, Éva a testből kibújó magzatéba, a teremtő Isten pedig a szülészorvos patriarchális szerepében látható az elemzett alkotásokon, William de Brailes 13. századi *Ádám és Éva teremtése* című színes miniatúráján, Giusto de' Menabuoi 1378 körül festett freskóján, Bertram mester 14. század végi oltártábláján vagy Lucas Cranach 16. századi paradicsomillusztrációján. Az érett reneszánsz festményeit analizálva a szerző megállapítja, hogy nem viszik tovább a születésként történő értelmezést,

Dürer, Michelangelo és Raffaello allegorikus narratív elbeszélései az isteni hatalom természetfelettségét jelentik meg, Ádám „szülésének” mozzanatát nem naturális módon ábrázolják. A teremtésreprezentációk elemzése felveti a szülés fájdalmának mint Isten büntetésének problematikáját is, amelynek teológiai, etikai, orvoslási és emberi jogi vetületei is előkerülnek a diszkurzusban.

A debreceni MODEM *Messiások* című kiállításának jobbára nőket ábrázoló műtárgyai felvetik a női messiás-értelmezés (a messiás nemváltása) lehetőségét, a meztelen testeket megörökítő alkotások Jézus passiójának összefüggésében is interpretálhatók. A messiás nemére kérdez rá például Sigalit Landau *Tövis hulahopp* című videója: a palesztin tengerparton rögzített lassított felvételen egy meztelen, nyaktól lefelé látszó nő látható, aki szögesdrótból font karikával hulahoppozik,

s a drót felszakítja a derekán a bőrt és a húst. A tárlaton kiállított műveken megfigyelhető, hogyan emelődik az értelmezés által a női test ábrázolása teológiai kontextusba.

A főben járó bűn – A kéj megjelenítése Agnolo Bronzino festményein című tanulmány az alcímével is jelzett intenzív öröm, a testi élvezetek képi elbeszélését tematizálja. A meztelenség ábrázolása a görögöknél az emberi test harmóniájának, tökéletességének művészi kifejezése volt (pl. a *Kritiosz-iffjú*), a keresztségben azonban sokszor a bűnösség allegóriája, s ezért az aktot a reneszánszban nem szépségében és tökéletességében, hanem a keresztény morális értékrend keretében lehetett csak rögzíteni. A női test a reneszánszban válik az akt tárgyává, a klasszikus görökséget megelőző században nem készült nőt ábrázoló aktszobor. Bronzino festményét kanonikus cím hiányában *Allegória Vénusszal és Kupidóval* és *A Kéj allegóriája* (1545) címvariációval is jegyzik. A mű középpontjában a meztelen Vénusz látható figura serpentina pózban, körülötte több mellékalak: Kupidó, akinek a keze az istennő bal mellét fedi, mutatóujja és középső ujja közül kiemelkedik a testi vágyat jelképező kemény mellbimbó (ez a kép leginkább transzgresszív részlete), a Gyönyör, a Játék és a Féltekenység. A Vénusz kezében levő alma a legszebbnek járó alma mitológiai történetét és a bibliai bűnbeesést is bevonja az értelmezésbe. A képelemzés a festmény azon elemeit figyeli meg, amelyek összefüggéseik révén, egymáshoz való viszonyulásukban, háttértörténetük, pretextusaik által létrehozzák a kéj allegóriáját, de a keresztény dogmák, az intés és tanítás aspektusából is rálátást ad a műre.

A felvilágosodás kori passióábrázolásokat elemző tanulmány, amelynek a szerző *A szépség és a szenvedély* címet adta, interdiszciplináris megközelítést adja a női és férfi testábrázolás eltérő tradícióinak. Idézi Kazinczy Ferenc Antonio Canova szobrainak 1903-ban Bécsben megrendezett kiállítására kapcsán leírt impresszióit a *Pályám emlékezete*

című művéből, Diderot *Az apáca* című regényének elemzésével pedig rámutat a képi ábrázolások hatására az emberről való gondolkodás felvilágosodás korabeli diskurzusaiban. Három reneszánsz festő, Bellini, Antonello és az ifjabb Hans Holbein Krisztus-ábrázolásain figyeli meg a test reprezentációjában rejlő paradoxonokat. Kiemelhető Botticelli *Vénusz születése* (1485) című festményének elemzése: a mű az ideális női test reprezentációja, de az istennő testének szobroszerű hidegsége, távolba révedő tekintete, magányossága nem teszi lehetővé a testéhez való hozzáférést, meztelensége paradox meztelenség, égi tökéletessége ugyanis elfedi nemiségét és fiziológiai meghatározottságát, s a Platón *Lakomájából* ismert égi Aphroditét, a későbbi Venus Coelestisnek nevezett eszményt testesíti meg. Az égi szerelem istennője ezzel az elfedéssel teszi jelenvalóvá párját, a közönséges Aphroditét, vagyis Venus Vulgarist. A szerző Kenneth Clark művészettörténészt idézi, aki szerint ez a vénuszi kettősség, az elfeledésben rejlő megmutakozás, a közönségesből égivé válás teszi lehetővé a meztelen női test ábrázolását az európai művészetekben, mert a női test ebben a kontextusban deszexualizálttá és dekulpabilizálttá válik. Botticelli 1480-as évek elején festett, Boccaccio *Dekameronjának* ötödik nap nyolcadik novelláját vizuálisan elbeszélő *Nastagio degli Onesti története* című festménysorozatának második darabja a test felnyitását és megkínzását direkt módon mutatja be. A mű a férfi szerelmének nem engedő nő büntetését jeleníti meg, a háttérben menekülő meztelen nőalak pedig összetéveszthetetlenül a tengerből születő égi Vénusz figurája. A felnyíló test művészi ábrázolására a Marszüasz- és Bertalan-ábrázolásokon látunk rá, amelyek a feltárulkozásban való megismerés allegóriái.

Képpé alakítható-e a szégyen? – fogalmazódik meg a kérdés a reneszánsz kori Lucretia-tárgyú képeket vizsgáló tanulmány címében. Az írás a szégyen és az akt viszonyának összetett problematikáját járja körül. A szégyen képi

reprezentációjára Masaccio *Kiűzetés a paradicsomból* című (1426) freskója és Tiziano *Urbinoi Vénusz* (1538 előtt) című művének elemzésével mutat rá, Michelangelo Krisztus-szobrán (*Feltámadt Krisztus*, 1521) pedig azt mutatja be, milyen korlátok szabták meg a Corpus Christi-ábrázolásokat, milyen határai voltak az akt eszményítő formájának Krisztus nemisége tárgyában. A Lucretia-tárgyú festmények analízise bemutatja a szégyen képi ábrázolásának nehézségeit a reneszánsz kor műalkotásain és az akt művészi formájából származó paradoxonokat. Botticelli *Lucretia története* (1496–1504) című táblaképe Lucretia megerőszakolásának, öngyilkosságának és a család bosszúesküjének eseménysorozatát egy képbe sűríti. A bűntelen bűnös nő esetének vizuális megjelenítésére rávetíti a Titus Liviusnál olvasható Lucretia-históriát. A történetíró *A római nép története a város alapításától* című munkájának (ebben olvasható a megerőszakolt nő története) bizonyos szakaszait abban a korban keresztényi exemplumként olvasták. Id. Lucas Cranach 16. századi Lucretia-képein, Il Sodoma Vénusz-aktokra is utaló olajfestményén, Dürer *Lucretia öngyilkossága* (1518) és a Tiziano műhelyében 1570 körül megfestett *Tarquinius és Lucretia* képén a nő egyéni történetének végpontja, az öngyilkosság látható. A szembenézés és a szégyenérzést követően a halál mutatkozik a bűnösségtől való megszabadulás egyetlen megoldási lehetőségének. A Lucretia-történet csupán egyetlen szegmensét ábrázoló fent felsorolt festményeken a befogadónak csak a képek címe ad fogódzót a teljes történet identifikálásához.

Ovidius a narratív festészet ötlettáraként működő *Átváltozások* című munkájában olvasható Médeia-történet nem ragadta meg a képzőművészek figyelmét, a nagy mesterek alkotásai között nem található képi ábrázolása, a szerző szerint talán azért, mert figurájához nem rendelhető hozzá egyértelműen a történetéből adódó attribútum. Girolamo Macchietti *Médeia megfiatalítja Aiszónt* (1572) című olajfestményének ez a történet az alapja,

A Lucretia-tárgyú festmények analízise bemutatja a szégyen képi ábrázolásának nehézségeit a reneszánsz kor műalkotásain és az akt művészi formájából származó paradoxonokat.

Botticelli Lucretia története (1496–1504) című táblaképe Lucretia megerőszakolásának, öngyilkosságának és a család bosszúesküjének eseménysorozatát egy képbe sűríti. A bűntelen bűnös nő esetének vizuális megjelenítésére rávetíti a Titus Liviusnál olvasható Lucretia-históriát. A történetíró A római nép története a város alapításától című munkájának (ebben olvasható a megerőszakolt nő története) bizonyos szakaszait abban a korban keresztényi exemplumként olvasták.

Id. Lucas Cranach 16. századi Lucretia-képein, Il Sodoma Vénusz-aktokra is utaló olajfestményén, Dürer Lucretia öngyilkossága (1518) és a Tiziano műhelyében 1570 körül megfestett Tarquinius és Lucretia képén a nő egyéni történetének végpontja, az öngyilkosság látható.

a *Médeia, az alkimista* című tanulmány képelemzése összekapcsolja a festményt a reneszánsz Ovidius-kultusszal, a korabeli kulturális kontextusokkal, például a studiolo, azaz a reneszánsz kori dolgozószoba kérdésével vagy az alkimista kísérletekkel. A kötet többi tanulmánya is szerzőjük széleskörű szakmai érdeklődéséről ad

tanúbizonytságot: ifj. Artemisia Gentileschi alkotásai kapcsán a 16. század festőnőinek helyzetére (tanulási, érvényesülési lehetőségeire), a festő női identitásának kérdésére is kitér, vizsgálja nagybányai festőiskola cigányaktjait, a recamiének mint a heverészes jellegzetes bútordarabjának a festményeken betöltött funkcióját, értekezik kiállításokról, fényképekről is.

A kötet írásai az emberábrázolások, azaz a férfi és a női test reprezentációjának történetén vezetnek végig a 13. századtól napjainkig, széles kitekintést adva az adott korra, a gondolkodásra, morális és más értékrendekre. A képelemzések interdiszciplináris kontextusba helyezik a műalkotásokat, a szerző kapcsolatba hozza a képzőművészeti alkotásokat irodalmi művekkel, naplókkel, vallomásokkal, történelmi eseményekkel, alakokkal, és folyamatosan visszacsatol a művek pretextusaira, a *Bibliára* és az antik

mitológiára. A tanulmányok gazdag nemzetközi és hazai szakirodalmi apparátust mozgatnak, a kötet képmelléklete pedig minőségi nyomtatásban kínálja fel az olvasónak a vizsgált képanyag szemlélését, az elemzésekben leírt részletek, összefüggések feltárását. A tanulmánykötet nem csak képzőművészeti, művészettörténeti háttérrel rendelkező befogadókat érdekelhet, javasolható mindazoknak a kultúrafogyasztóknak, akik érdeklődnek a festészet, szobrászat, valamint a bibliai és az antik mitológiai történetek vizuális megjelenítése iránt.

Bódi Katalin (2019). *Éva születése*. Debrecen: Alföld Alapítvány.

Horváth Futó Hargita

*Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék*

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

Going down the basement

István Polónyi

Abstract

The study seeks to analyze the evolution of the national human resources situation, not disregarding the changes in government policies over a decade. The paper examines the evolution of entry rates in secondary and tertiary education, the participation rate of tertiary education, the structure of tertiary education, and the rate and number of early school leavers. The article then goes beyond education to address some demographic issues. The relationship between life expectancy at birth and educational attainment is analyzed, as well as population trends and finally, changes in the human development index over the last ten years. The trends shown, which are illustrated by a number of graphs and diagrams, are not favorable. It is clear that the national human resources are lagging far behind the developed world. While detailed analysis of government policies affecting processes exceeds the limits of this work, conclusion is drawn about that these government policies are largely subordinated to short-term economic interests and partly serve a narrower social class namely, the upper middle class.

Keywords: human resources situation, higher education entry rate, gross enrollment rate, life expectancy and education, human development index

Character strengths at school. Definitions, attributes and interventions.

Szilvia Fodor & Adrienn Molnár

Abstract

The concept of character strengths and the VIA system of strengths (Peterson, Seligman, 2004) are central ideas of positive psychology. These personal attributes and strengths are in the focus of numerous research and interventions, with a robust knowledge about their function and impact (Peterson, Park, Seligman, 2006; Vela et al., 2016). In spite of this robust knowledge, the development of character strengths is not widespread and systematic at schools. In this article we aim to introduce the concept and the functions of character strengths, the general attributes of psychological processes in connection with strengths and interventions for their development. Furthermore a detailed account is given of school-based interventions for improving strengths in light of positive psychology, which can provide scientific foundations for strength-oriented institutional culture and teaching and learning. Finally some strength-focused short practices are introduced (eg. strength spotting, 360 degree evaluation, strength observation), which help to learn about and encourage to try simple and short, easily manageable strength-focused school-interventions.

Keywords: positive psychology; character strengths; VIA system; school interventions; development

Reading literacy and text processing skill development in an online learning environment

Anita Habók & Andrea Magyar

Abstract

The online environment, compared to printed reading materials, increasingly determines upper elementary school students' reading patterns. Compared to the lower grades the number of subjects increases from the upper grades, and in parallel the amount of texts related to the subjects also increases. While some of the texts are paper based, the other part should be read digitally. This new learning environment requires from students to practice their reading strategies online as well as to acquire new strategies. The skill development program presented in this study teaches reading comprehension and text processing strategies to upper elementary school students and enables them to practice these strategies. The content of the development program is subject-independent. Results indicated that the program can be applied in a classroom setting and can be solved through individual learning. The students' results called on our attention that the most difficult task was the cooperation during solving the tasks. The results indicated that this type of task should be more intensively practiced. Feedback from teachers will help improve the program in the future. Comments have shown that there is a need for more detailed, differentiated explanations and assistance to students. In relation to the different learning styles, besides demonstrations reading and explaining assignments would provide a more supportive environment. As our program aimed to create a student-friendly environment, which is also a motivation tool for the students, we plan to provide more detailed documentation of the learning outcomes.

Keywords: reading literacy; text processing skill; skill development program; online learning environment.

Like the big ones! Creative workshop for primary school students

Daniella Dominika Horváth, Tamás Csordás, Dóra Horváth & Attila Cosovan

Abstract

In our study we introduce a creative educational methodology dubbed "I venture to make my home a better place" that uses the toolbox of wikinomics and is built upon the methodology of design communication. The aim of the workshop is to develop a teaching methodology that can be integrated into a closed school framework, develops creativity, forms a community, and provides ongoing feedback to teachers and students. Our paper first addresses the methodologies for developing educational tools that actively build upon and use cooperative learning, with a particular emphasis on their collaborative nature. A detailed description is given of the potential of problem-based learning, a starting point in the design of our workshop. Following that, an overview of wikinomics as an approach to mass collaboration and the educational outcomes thereof are given. Then, design communication, the creative design methodology at the base of our product development is described. In the final section of our article, the exact course of the workshop is presented using the methods of action research and narrative analysis through the results of one of the pilot projects of our educational product. The most important result of our research carried out in a primary school in Hungary's Veszprém County is the presence of the cohesion power realized through community creation and its community-shaping power. Another result is the success of the product design and the learning potential inherent in the method, which is realized at the same time without a hierarchical relationship between teachers and students.

Keywords: education, designcommunication, wikinomic co-operation, teamwork, problem based learning

Private schools in the Horthy-era

József Mayer

Abstract

The present study based on archival sources aims to provide insights to the Horthy-era private-schools' world. It tries to shed light on what could have been the reason for parental decisions concerning their children's schooling, also on the given schools' students' social/family background and religious affiliation. Based on the available but often fragmented information the study attempts to reveal the inner world of institutes, which had different approaches and methods, focusing on student fluctuation and reasons for school dropouts.

Keywords: educational history, Horthy-era, private schools

Weekend Hungarian schools and kindergartens from a closer look: The Hungarian School and Kindergarten in Tel Aviv and its role in the development of the Israeli Hungarian linguistic landscape

Viola Vadász

Abstract

The Hungarian School and Kindergarten in Tel Aviv is a relatively new, but very active member of the weekend Hungarian schools and kindergartens operating in similar organizational frameworks around the world. Neither the official Hungarian affiliated organizations (Prime Minister's Office/the State Secretariat for National Policy, the Hungarian Diaspora Council, the Ministry of Foreign Affairs or the Balassi Institute), nor the schools and kindergartens affiliated with the network have accurate data on these institutions and their number. It is certain that the new diasporas created by the migration from Hungary to abroad will increase the number of these institutions year by year and, thanks to various technical tools and forums, will become increasingly visible and accessible to those who are interested in fostering the Hungarian language and culture abroad.

This study gives a closer look at the life, functioning and characteristics of the Hungarian School and Kindergarten in Tel Aviv which is part of the weekend Hungarian education institutions around the world. The institution has been in its present form since 2014. An important element of its existence is to promote a more conscious use of language amongst generations and families and a lighter and more flexible connection to the culture of origin.

Keywords: weekend Hungarian school and kindergarten, Israel, community

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u. 2.
Tel.: 06 30 3523226
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti
a Magyar Posta Zrt.
Postacím: 1900 Budapest
Előfizetésben megrendelhető:
• az ország bármely postáján,
• a hírlapot kézbesítőknél,
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• e-mailen a hirlapelofizetes@posta.hu
címen,
• telefonon 06-1-767-8262 számon,
• levélben a MP Zrt. 1900 Budapest
címen.

Külföldre és külföldön előfizethető
a Magyar Posta Zrt.-nél:
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• 1900 Budapest,
• 06-1-767-8262,
• hirlapelofizetes@posta.hu

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók
az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrásy u. 45.).

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori
iszlámban
17. *Gécz János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók
tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola,
1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek
Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai
tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Gécz János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti
tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006,
szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György*
(2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési
tanulmányok II.
31. *Gécz János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés
és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem
sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság
19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai
hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az
egyetem
38. *Gécz János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat
szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-
Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika*
(2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi
kultúraközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet,
-szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai
tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és
szükségyszerűség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák
és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsko Réka* (2017): Digitális átállás az
oktatásban.

Polónyi István

Lefelé az alagsorba

Fontos lenne a kormányzati szakpolitikák alakítóinak egy alapvető megközelítést megfontolniuk: „Ahogy az egészségügy alapvető célja nem az, hogy más szakterületeket egészséges munkavállalókkal lásson el, az oktatásé sem feltétlenül az, hogy felkészítse a diákokat arra, hogy a gazdaság más szektoraiban munkát kapjanak. Az egészségnek és az oktatásnak valamennyi emberi társadalomban önmagáért való értéke van: a civilizáció alapvető célja, hogy képesek legyünk az életünket jó egészségben leélni, ahogy az is, hogy tudást és műveltséget szerezzünk.” (Piketty, 2015. 327., kiemelés: P. I.). De egy másik gondolatot is érdemes idézni, ami alapvetően rávilágít a humán erőforrások jövőjére. George Friedman írja ismert könyvében, hogy a huszonegyedik század egyik legfontosabb jelensége, hogy vége szakad a népességrobbanásnak. 2050-ig a fejlett ipari országokban drámai lesz a lakosságcsökkenés. 2100-ra pedig még a legelmaradottabb országokban is stagnálni fog a lakosság. A huszonegyedik században megszűnik annak igazsága, hogy a nagyobb népesség több munkás, több fogyasztó, több katona. A világot jelentős technológiafüggés fogja jellemezni.

Fodor Szilvia – Molnár Adrienn

Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók

A pozitív pszichológiai irányzat az elmúlt két évtizedben egyre ismertebb és népszerűbbé vált. Annak ellenére, hogy tulajdonképpen csak a 2000-es években indult útjára (Seligman és Csikszentmihályi, 2000), a magyar tudományos életben pedig ez után néhány évvel jelent meg erőteljesebben (Oláh, 2012), ma már számos kutatás és gyakorlat elméleti kereteként alkalmazzák. Ez az oktatás terén is igaz, mert alapelvei, például a belső motiváció, az önműködő tevékenység és a kíváncsiság központi szerepe, valamint a tudás pozitív értékének hangsúlyozása (Pléh, 2012) jól illeszkednek az oktatásban megjelenő 21. századi kihívásokra, például a készségek, a karaktererősségek, vagy a fejlődésorientált gondolkodásmód fejlesztésének szükségességére, és a kognitív, érzelmi, morális és szociális képesség fejlesztését egyaránt hangsúlyozó elképzelésekre (Waters, 2011).

Habók Anita – Magyar Andrea Szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztés megvalósítása online tanulási környezetben

Hautamäki és munkatársai (2002. 39.) értelmezésében a tanulás tanulása „az új feladatokhoz való alkalmazkodás képessége és az erre való hajlandóság, a gondolkodáshoz való elkötelezettség aktíválása, valamint a remény perspektívái a tanulási tevékenységben és a tanulási tevékenységről való kognitív és affektív önszabályozás megőrzése által”. Kutatásunk szempontja alapján a definícióból a hajlandóság jelenik meg számunkra kulcsszóként, hogy a tanuló szándékában álljon a tanulás, az elkötelezettség, hogy elkötelezett legyen abban, hogy elgondolkodik a feladatokon, és a remény, hogy visszajelzéssel és online segítséggel, ha nehézségei vannak, remény nyílik számára a feladatok megoldására. Összességében az eddigi kutatások alapján a tanulás tanulása olyan komplex kulcskompetencia, amely abban segíti a tanulót, hogy képes legyen saját tanulási folyamatát megszervezni, megtervezni, tudatosan legyen képes ezt a folyamatot monitorozni, szabályozni, és elkötelezett legyen a saját céljainak megvalósítása érdekében.

Horváth Futó Hargita

Női (és férfi) testek egy 21. századi képnéző perspektívájából

Bódi Katalin *Éva születése* című kötetének tizenhárom tanulmánya a női akt képzőművészeti alkotásokon való reprezentációjának problematikáját járja körül, a női test ábrázolását a művészi látásmód felől közelíti meg. A szerző a témához a 18. századi regények kutatójaként és olvasójaként jut el, az irodalmi művek figuráiból, elbeszélőiből kiindulva kezd érdekelni a korabeli emberkép, egy kor gondolkodása a férfiről és a nőről, a test és lélek viszonyáról, majd a képzőművészet felé fordul, a szobrok és festmények alakjait, emberábrázolásait tanulmányozva keresi a válaszokat, s közben figyelme a női akt műfajára, a nőábrázolásokra irányul, a tekinteteknek való kiszolgáltatottság, a szégyen és az eltárgyasítás kérdésköre foglalkoztatja. Írásában nem csupán a nőábrázolások és az akt kultúrtörténeti újraértelmezésének lehetőségére hívja fel a figyelmet, hanem a kulturális produktumok egy olyan csoportjára is, amelyek transzgresszívvé, érzékenységet sértővé nyilvánításuk folytán kiestek a köztudatból.