

2010/1–2 **Tartalom**

Tanulmányok

- 3 Tarcsa Zoltán:** Változó világ – változó általános művelődési központok. Válság vagy megújulás?
- 32 Rinyó László – Barassevich Tamás:** A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban
- 55 Mészáros Veronika – Bárnai Árpád:** Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben
- 73 Laki Tamásné:** Az együttnevelés műhelye. A RAMPA integrációs programsorozatának tapasztalatai
- 94 Tóth Edit – Kasik László:** Szülői vélekedések a szociálisérdek-érvényesítő viselkedéssel kapcsolatos anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásokról
- 119 Paksi Borbála:** Az iskolai agresszió előfordulása és intézményi percepciója
- 135 Laczkó Mária:** Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia
- 148 Hunya Márta:** Projekt módszer a 21. században II.

Nézőpontok

- 162 Kerekasztal-beszélgetés az IKT-technológia paradigmaváltó hatásairól az egész életen át tartó tanulás kontextusában (Tóth Teréz)**
- 181 A gazdasági válság hatása az oktatásra. Nézőpontok az Amerikai Egyesült Államokból (Összeállította: Felvégi Emese)**

Világtükör

- 192 Felvégi Emese:** Válságkezelés az oktatásügyben – internetkalauz
- 197 Habók Anita:** Német reformok. Problémák és megoldások

Oktatástörténet

- 208 Farkas András:** Gondolatok a projekt módszer történetéhez
- 214 Gál Anikó:** Egy erőltetett átalakítás nehézségei az 1950-es években a gyulai Gyógypedagógiai Intézetben

Látókör

- 224** **Simándi Szilvia:** Intergenerációs tanulás a turizmus kontextusában

Műhely

- 235** **Vargáné Nagy Anikó:** Az ünnepekhez való viszonyulás

Tankönyvekről

- 243** A filozófia alapjai. Beszélgetés Dörömbözi János „egyetemi tanárral” (Novák Imre)

Könyvjelző

- 247** Lifelong learning-program: az egész életen át tartó tanulás európai koncepciója az Európai Unió tagállamaiban. Óhidya Andrea könyvéről (Langerné Buchwald Judit)

*

- 249** Angol nyelvű tartalom és összefoglaló

Tarcsa Zoltán

Változó világ – változó általános művelődési központok

Válság vagy megújulás?

Az általános művelődési központokban dolgozó szakemberek régóta hiányoltak egy olyan kutatást, amely munkájuk jellemző problémáit és eredményeit vizsgálja, s arra keres választ, milyen módon valósítják meg ezekben az intézményekben azokat a fejlesztési feladatokat, amelyeket a NAT és az innovatív ÁMK-k által az ÁMK-mozgalom számára 2005-ben készített kunszentmiklósi program megjelölt. A tanulmány a 2008-ban zajlott kutatás eredményeit foglalja össze.

BEVEZETÉS

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 2003-as módosítása jogilag is véglegessé tette az ÁMK-k beágyazódását a magyar közoktatás rendszerébe, sőt a 95. § (1) „Az oktatási miniszter közoktatás-fejlesztéssel kapcsolatos feladata” című részben a szakmai fejlesztéseket is megalapozta, amikor kiemelte, hogy fontos „m) az új pedagógiai módszerek, megoldások, szervezeti formák – így különösen: óvoda-iskola, egységes iskola, általános művelődési központ, projektoktatás, iskolaotthonos oktatás, hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét segítő iskolán kívüli foglalkozása (tanoda), erdei iskola – kidolgoztatása, elterjedésének támogatása”. A fentiek alapján közösen végzett kutatást¹ az ÁMK-k Országos Egyesülete és a Prekog Pedagógiai Szolgáltató Intézet. A kutatás tárgya annak vizsgálata volt, hogy az általános művelődési központok körében milyen mértékben és milyen profillal indultak meg szakmai innovációk, valamint hozzájuk kapcsolódó módszertani, szervezeti és infrastrukturális fejlesztések az elmúlt öt esztendőben, s hogy ezek miképpen biztosították az ÁMK-k alkalmazkodását a változó viszonyokhoz.

¹ A kutatásban közreműködött Jánosi Dalma, Jeney Lajos, Kovács Árpád, Kovács László, Rónaháti Sándorné, Schnellbach Máté, Sikó Dóra, Szabó Irma. (Ezúton jelezzük szomorúan, hogy a kézirat nyomdába adásának idején halt meg Kovács László, a korábban az ún. „húszakhoz” tartozó halásztelki ÁMK alapító igazgatója.) A kutatás az OKM megbízásából készült. Közlésére Szüdi János szakállamtitkárnak, az ÁMK-jelenségért értő figyelőjének ajánló hozzájárulásával kerül sor. A tanulmánnyal megismerkedett az OKNT is. Keletkezéstörténetében szerepet játszott az is, hogy az Új Pedagógiai Szemle egy korábbi kerekasztal-beszélgetésén Radó Péter nosztalgiával múlt időben emlegette az általános művelődési központok innovációját.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

Az ÁMK-kat érintő nagyobb empirikus kutatások első nemzedéke a nemzetközi tapasztalatok adaptációjára, valamint az új típusú intézmény egyes alrendszeireinek teljesítőképességére vonatkozott. 1984-ben az akkori OPI-ban lezajlott nagyszabású, az ÁMK-k teljességére vonatkozó felmérés alapvető eredménye volt, hogy elkülönítette az „organikus” és a „bürokratikus” innovációval létrehozott intézményeket, s bizonyította, hogy az eredet a szervezet teljesítményében, társadalmi legitimitásában is megmutatkozik. A vizsgálat feltárta az ÁMK-világ terjedelmét és funkcióit is (OPI Iskolafejlesztési Központ, 1984). Az 1988-ban lezajlott, 15 különböző típusú intézmény esettanulmányos kutatása azzal az összegző eredménnyel zárult, hogy az ÁMK azokat a helyi társadalmakat segíti túlélésre, fejlődésre – művelődési eszközrendszerével –, amelyek nehéz helyzetben, problémahelyzetben vannak ugyan, de nem krízisben, s amelyek helyi társadalmát bizonyos minimális szervezettség jellemzi. E kutatás definiálta a lokalitás, megrendelhetőség, személyesség normáit mint az ÁMK-fejlettség indikátorait, némiképp meghaladva Vészi János eredeti, az együttműködés mennyiségi viszonyait tükröző skáláját (kumuláció, föderáció, integráció). A kutatások rendre megkíséreltek megbirkózni arra a két paradigmára adott válasszal is, hogy vajon az általános művelődési központokba integrált alrendszereket bekebelezi, felfalja, eliskolásítja-e a legnagyobb, az iskola – vagy ellenkezőleg, e kisebb, de dinamikusabb, adaptívabb szakmaiságot megjelenítő alrendszerek (óvoda, könyvtár, közművelődés, sportegység stb.) kihívásaikkal gyorsítják a „nagyrendszer”, az iskola innovációit. Fontosnak tartjuk még megemlíteni az Iskolafejlesztési Alapítványnál 1994-ben lezajlott kutatást, amely azonos lakótelepen azonos tervezésű két épületben működő intézményeket hasonlított össze, az egyik ÁMK-ként működött, a másik ún. „széttagolt” intézményekként. A tartalomelemzés egyértelműen az előbbiről mutatott ki érzékeny többletet. A miskolci Városi Pedagógiai Intézetben 2003-ban egy megyére kiterjedt kutatás az „Integrált intézményekről” szintén kiemelte a „horizontális integráció” tartós értékeit. Jelen kutatás alapja a kunszentmiklósi Varga Domokos Program volt, amelyet az ÁMK-k Országos Egyesülete hagyományos vándorgyűlésén, 2005-ben, Kunszentmiklóson, nyilvánosság előtt bemutatattak, az a többcélú intézményekre vonatkozó átfogó fejlesztési programtervezet, melyet az egyesület megküldött a művelődéspolitikai fontos ágenseinek, bízva abban, hogy fejlesztési programok integráns részeit képezi majd. E dokumentum volt hivatott pótolni azt a miniszteri feladatot, mely szerint [Ktv. 95. § (1)] az ÁMK-k számára fejlesztési programot kell készíteni. A program valamennyi jellegzetes intézményhasználó nemzedék igényeit, lehetséges művelődési tevékenységeit vette számba. Újdonság volt – s mindmáig egyedülálló az intézményrendszerben –, hogy a NAT kiemelt fejlesztési feladatait tekintette a rendszerezés alapjának. (Az egyesület erőforrásainak gyen-

gesége, a pedagógiai szaksajtó „befagyása” az oka annak, hogy a program csak az egyesület weboldalán jelent meg, más promóciója nem volt, pedig az OKNT 2005-ben határozatban mondta ki támogatását.)²

Fenti előzményeket figyelembe véve e kutatás során alkalmazott módszerek az alábbiak voltak: kérdőív, amelyet az Egyesület által gondozott listán szereplő 250 ÁMK kapott meg (ebből 54 érkezett vissza); a Google keresőben „ÁMK” keresőszóval fellelhető intézmények honlapjainak megadott szempontú tartalomelemzése; az egyesület tájékoztatóinak, az Alfa című újságoknak megadott szempontú tartalomelemzése.

A FELDOLGOZOTT ADATOK

A kérdőívek 54 intézménytől érkeztek vissza (21,6%), így az adatok reprezentatívnak tekinthetők az adott kérdéskör vonatkozásában. (14 kérdőív érkezett vissza „megszűnt” jelzéssel.)³ Az „ÁMK” keresőszóval fellelhető intézmények honlapjainak megadott szempontú tartalomelemzését 58 intézményre vonatkozóan végeztük el. Az ÁMK-k Országos Egyesülete tájékoztatóinak tartalomelemzése adalékokkal szolgál a kutatás eredményeinek értelmezéséhez.

SZERVEZET – KÖRNYEZET

Az intézményi alapadatok elemzése

A kérdőív első kérdéscsoportja az alapadatok felvételét szolgálja. Fontos információkat nyerhetünk a földrajzi elhelyezkedésből, az alapítási évekből, illetve a tanulói és az alkalmazotti létszámokból. A válaszadók telephelyei országos lefedettséget mutatnak, az alapítási évek széles spektruma mind a három generációs alapítást lefedi: a „hőskort”, az 1970-es, 80-as éveket, a „túlélési” időszakot, amikor számtalan ÁMK esett az intézményekre bontásnak áldozatul, illetve az utolsó néhány év „összevonási” korszakát, amikor is egy-egy település közoktatási feladathelyeit – egyik lehetőségként – ÁMK-vá vonták össze. Elgondolkodtató, hogy a megszűnt intézmények kétharmada a keleti országrészben található, ugyanekkor a legutóbbi időben alakult ÁMK-k döntő többsége is ugyanott jött létre. Ha a létszámadatokat nézzük, jelentős különbségeket fedezhetünk fel. Nem lehet egyértelmű összefüggéseket kimutatni a három periódusba osztott alapítási évek és a létszámok között, az azonban mindenképpen jellemző, hogy a legnagyobb ÁMK-k az első periódusban jöttek létre, és bár nagy a szórás, de az a következtetés körvonalazódik az adatok alapján, hogy

2 Tartozunk az igazságnak azzal, hogy a NAT kiemelt fejlesztési feladatainak körében bekövetkezett módosulást a program készítői még nem vezették át, így is egyedülálló a kísérlet, e feladatrendszer eszközeivel egy-egy helyi társadalom művelődési folyamatainak rendszer- és programszerű átgondolása – hiszen az ÁMK-ban valamennyi nemzedéknek meg kell találnia művelődésének forrásait, eszközeit és segítő szakembereit.

3 Mikebuda, Öttömös, Ózd, Mozsgó, Szandaszőlös, Magyarbánhegyes, Bócsa, Sáp, Rákócziújfalú, Nemesgörzsöny, Nagylak, Máza, Pecol, Vámosújfalú. (Megjegyzendő, hogy Öttömös néhány éve még az „ÁMK-barát önkormányzat” címet nyerte el, Sáp és Nemesgörzsöny pedig a húszakhoz tartozó székhelyközség szatellitje volt. Vámosújfalun az egyesület választmányi tagja (vagyis elkötelezett, régi ÁMK-s) volt az igazgató.

a harmadik, összevonási periódus is viszonylag nagyobb létszámokat hoz magával. Azt mondhatjuk, hogy az ÁMK-címlista ismeretében ezek az arányok a generációkat illetően validnak tekinthetők.

1. TÁBLÁZAT: Az 1972–1989 között létrejött általános művelődési központok adatai					
Az intézmény neve	Település	Létrejötté	Gyermekek száma	Szakalkalmazotti létszám	Vonzáskörzet (települések száma)
Ménfőcsanakai Petőfi Sándor ÁMK	Győr	1989	660	70	1
Rumi Rajki István ÁMK	Rum	1982	213	20	12
Újvárosi ÁMK	Baja	1984	640	n. a.	1
Karácsony Sándor ÁMK*	Földes	1980	388	30	7
ÁMK	Sármellék	1982	149	20	2
Kovács Margit ÁMK, AMI	Győr	1981	682	78	1
ÁMK Gyöngyösfalu	Gyöngyösfalu	1989	227	24	4
ÁMK	Kunágota	1989	550	46	2
Apáczai Nevelési és ÁMK*	Pécs	1979	4522	396	1
ÁMK	Forró	1984	252	23	1
ÁMK*	Csorvás	1972	447	63	2
Nagy Imre ÁMK	Budapest	1984	1259	93	n. a.

*-gal jelölve az ún. húszak egykori tagjai.

2. TÁBLÁZAT: Az 1993–1999 között létrejött általános művelődési központok adatai					
Az intézmény neve	Település	Létrejötté	Gyermekek száma	Szakalkalmazotti létszám	Vonzáskörzet (települések száma)
Simon István ÁMK	Ajka-Ajkarendek	1995	157	19	3
Szentistváni ÁMK	Baja	1999	494	47	2
Magyarországi Németek ÁMK	Baja	1995	820	150	3
Közös Fenntartású ÁMK	Nyírmeggyes	1994	600	57	2
ÁMK	Bánréve	1997	330	27	n. a.
Ady Endre ÁMK	Nádudvar	1992	450	43	26
Gyirmóti ÁMK	Győr	1999	37	13	1
Jókai Mór ÁMK	Ópályi	1999	403	52	n. a.
Kölcsey Ferenc ÁMK	Kölcse	1993	389	36	6

3. TÁBLÁZAT: A 2000–2007 között létrejött általános művelődési központok adatai

Az intézmény neve	Település	Létrejötté	Gyermekek száma	Szakalkalmazotti létszám	Vonzáskörzet (települések száma)
Szorgalmatos Község ÁMK	Szorgalmatos	2003	223	28	3
Móra Ferenc ÁMK	Mórahalom	2005	611	55	8
Béres András Művészeti Iskola, Művelődési Ház	Mikepércs	2003	460	51	3
ÁMK	Felsőzsolca	2001	625	91	3
Keresztúri Dezső ÁMK	Zalaegerszeg	2007	475	24	3
Móra Ferenc ÁMK	Kántorjánosi	2000	262	23	n. a.
Kalász László ÁMK	Mucsony	2007	498	68	1
Nyitrai Utcai ÁMK	Szombathely	2001	183	20	n. a.
Barota Mihály ÁMK	Bóköny	2000	447	35	n. a.
ÁMK Lonkai Ármin Általános Iskola	Mátyásdomb	2002	78	8	n. a.
Petőfi Sándor ÁMK Társulás	Cserkeszölő	2001	468	n. a.	4
NOKI ÁMK	Úri	2003	204	21	1
ÁMK	Városlőd	2004	401	63	5
ÁMK	Karácsond	2004	380	47	n. a.

Új nemzedékek veszik át a stafétabotot. Ezen ÁMK-kra jellemző, hogy a 70–80-as évek identitásteremtő innovációiban már nem vettek részt, nem részesültek, intenzív ÁMK-s képzésekben (mint amilyen pl. a húszak intenzív képzése volt Vaikó Éva irányításával a Népművelési Intézetben), az egyesülethez való kötődésük is gyengébb; a helyi küzdelmek „hősei” ők.

Az ÁMK hatása környezetére, a feladatellátás változása

A környezetfüggőség az ÁMK-k működésének alapvető filozófiai eleme, s azt fejezi ki, hogy az ÁMK egyik fő feladata a mikro- és a makrokörnyezet igényeinek kielégítése, illetve azok generálása. A vonzáskörzet az utóbbi években tágulni látszik, egyre több az érintett település, amely több-kevesebb szállal az ÁMK-hoz kötődik. Ez kiemeli szerepének fontosságát.⁴ Az első periódusban létrejött ÁMK-k viszonylag teljes spektrummal indultak, és megtartották intézményegységeiket (közel a felük), százalékosan igen csekély azon ÁMK-k száma, ahol szűkült a feladatellátási helyek száma (2% körüli, valójában egy válaszoló), a bővülés sokkal inkább jellemző (az adatszolgáltatók több mint fele).

⁴ L. előző táblázat utolsó oszlopának adatai.

Intézményegységek az ÁMK-ban

Az ÁMK-k mindegyike megfelel annak a törvényi előírásnak, amely szerint legalább egy közoktatási és egy közművelődési intézményegység tartozik hozzá. Néhány ÁMK bölcsődének is helyet ad, a legtöbben óvoda, általános iskola, közművelődési intézményegység, illetve könyvtár van. Ezenkívül igen színes a paletta: vannak ÁMK-k, melyekben pedagógiai szolgáltató intézményegység működik, van, ahol kollégium, máshol alapfokú művészeti iskola, mozi, szociális ellátások (étkeztetés, házi segítségnyújtás), konyha, informatikai központ, sportegység, étterem, egységes szakszolgálatok, kollégium, gazdasági iroda integrálódott. A feladatok száma általában nem változott vagy bővült, ugyanez mondható el a szervezeti egységek számáról is. A pozitív képet némiképp beárnyékolja, hogy a kérdőívek adatai alapján elmondhatjuk: ugyanazokat a feladatokat vagy a bővített feladatellátást ugyanannyi, netán kevesebb munkatárs végzi. Újdonság az elmúlt öt évben, hogy egyre több társulás jött létre.⁵

AZ INFRASTRUKTÚRA-FEJLESZTÉS HELYZETE A KÖZÖLT ADATOK ALAPJÁN

Az elmúlt öt esztendőben a válaszadó intézmények több mint 90%-ában volt infrastruktúrális fejlesztés. Ez teljesen pozitív kép.

Ha azonban részletesebben megvizsgáljuk, hogyan és milyen munkákra oszlottak meg százalékosan az infrastruktúrális beruházások, érdekes összefüggésekre bukkanunk. Az épületek infrastruktúrális fejlesztésén belül az épületek állagjavítására, többcélú intézmények létrehozására a beruházások összegének 20%-át fordították. Így értelmezhetővé válnak az itteni összefoglaló 4. pontjában összegyűjtött legfontosabb problémák között felsorolt, az épületek állagára vonatkozó megjegyzések.⁶ (Ezzel korántsem azt kívánjuk sugallni, hogy a beruházások négyötöde ne lett volna éppen annyira szükséges!) A legjellemzőbb problémák alapján kirajzolódó kép szerint az alábbi területeken lenne szükség jelentős infrastruktúrális beruházásra. Az épületek, különösen az állandó rendkívüli használatnak kitett szerkezetek (tetők, nyílászárók, padlóburkolatok, vizesblokkok) felújítása elengedhetetlen lenne. Az ÁMK-knál külön tekintetbe kellene venni az egész napos használatot, a felújításukat tehát gyakrabban kellene végezni. Különösen gyorsan használnának az eszközeik, tehát a korszerűbb eszközök, berendezések beszerzése alapfeltétele az intézményben folyó munka hatékonyságának. A most érvénybe lépő új építési előírások már nemcsak a mozgássérültek, de egyéb fogyatékkal élők (látás-, hallássérültek stb.) részére is akadály-

⁵ Megjegyezzük, hogy hasonló megatársulások jellemzőek voltak a kezdeti időszakban is. Mernye (húszak csoportjának – igaz, elsőként székhelyközségben – megmaradt az ÁMK, előbbieket még a rendszerváltás viharaiiban elsüllyedtek. Sajátos helyzet a pálházi, ahol a várossá nyilvánítás s a felépült korszerű körzeti (!) művelődési központ avatása után döntött az önkormányzat, hogy immár nincs szüksége ÁMK-ra.

⁶ Fontos és igen jellemző adalék, hogy Ózdon a modern épület alatti talaj vészes megsüllyedése volt a közvetlen oka az ÁMK megszüntetésének.

mentes épülethasználatot írnak elő. A ma működő nevelési-oktatási létesítmények mintegy 90%-a még a korábbi szabványok szerinti hőszigetelési követelmények szerint épült. Ezek utólagos hőszigetelése rendkívüli energiamegtakarítást eredményezne. A szabványok előírják, hogy iskolák esetében 25 m²/fő, óvodák esetében 36 m²/fő területet kell biztosítani az intézmény számára. Ezen a területen kell elhelyezni az épületet, a gépjármű-várakozóhelyeket, a játszó-, pihenő-, sportterületet. A most tervezett és épített intézményeknél ezeket az értékeket megvalósítják, de a már meglévőknek nagyon rossz a helyzetük. Az udvarok felújítása a gyermekek egészséges életvitelét, fejlesztését, szabadidejének egészséges eltöltését célozza. Megjegyzendő, hogy a kötelező játék-felülvizsgálatok és megállapított kötelező hibaelhárítások ára szinte lehetetlenné teszi pályázatok nélkül a korszerű, fejlesztő játékokkal ellátott udvarok megvalósítását. Nem csoda hát, ha a fejlesztéshez rendelkezésre álló pénzeszközök 22%-át ez köti le. A közintézmények teljes körű, illetve részleges akadálymentesítése is kiemelt és szükséges feladat, hiszen esélyt ad mindenkinek az intézmény használatához, de a fejlesztések 38%-át igényli. Az egészséges étkeztetés, az étkeztetés minőségbiztosítása kötelező feladat, a HACCP bevezetése és működtetése nem kevés összeget emészt fel. Ugyanígy a szaniterhelyiségek higiénikus, energiatakarékos használata csak folyamatos felújítás, karbantartás mellett lehetséges. Mindezek mellett a törvény szellemében kialakítandó orvosi szoba is jelentős anyagi eszközöket, a fejlesztésekhez rendelkezésre álló keret 20%-át emészt fel.

Az eszközfejlesztés helyzete az elmúlt öt évben

Az eszközbeszerzések irányai – a kötelező eszköz- és felszerelésjegyzékben előírtak beszerzése mellett – azt mutatják, hogy a nyilatkozó ÁMK-k mindent megtesznek – lehetőségeik függvényében – a korszerű oktatási feltételek megteremtéséért. Szinte minden nyilatkozó intézmény fordít IKT-fejlesztésre, készség- és kompetenciafejlesztő eszközökre, könyvtárfejlesztésre, közösségi terek alakítására. A válaszadó intézmények csaknem felében az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésére is vásárolnak eszközöket, ez összecseng az 5. pontban leírt nyertes ÁMK-s pályázatok tartalmával is, hiszen a legtöbbben a HEFOP-pályázatokon nyertek.

Az eszközbeszerzések százalékos megoszlását vizsgálva azt látjuk, hogy az intézmények a legnagyobb arányban (20–20%-ban) kötelező eszközöket és oktatásinformatikai eszközöket vásároltak, csaknem ennyit (19, ill. 18%-ot) fordítottak egyéb eszközökre⁷ és könyvtárfejlesztésre, közösségi terek alakítására; 11%-ot konyhai berendezésekre,⁸ fejlesztő eszközökre 9% jutott, iskolabusz beszerzésére pedig a rendelkezésre álló pénzeszközök 3%-a. Az eszközbeszerzésre fordítható összeg nagyságát sajnos nem ismerjük, így nem kaphatunk teljes képet az eszközellátottságról, csak akkor, ha az intézmények által említett problémákat összevetjük ezekkel az adatokkal.

7 Az előzőekben leírtak alapján valószínűleg kompetenciafejlesztésre.

8 L. előző pont, HACCP-fejlesztés.

JÖVŐKÉP, AZ ELMÚLT ÖT ÉV PROBLÉMÁI ALAPJÁN

A kérdőív egyik kérdése az intézmény jellemző problémáira kérdezett rá.

Kérjük, írja le, milyen jellemző problémákkal kellett szembenéznie az elmúlt öt évben! Férőhelyhiány, épület állagmegóvása, bejáró gyerekek utaztatása, kis épületben kicsi alapterületű osztályok, növekvő gyereklétszám befogadása, gazdasági megszorítások, a lakosság elszegényedése, érdektelenség, csökkenő gyereklétszám, a többletmunkavégzés elismerésére szűkülő lehetőségek, az intézmény infrastrukturális feltételrendszerének rossz állapota, az épület művelődési feladatokra alkalmatlan, az ÁMK épületei közötti közlekedés (szórt épületegyüttes), elavult bútorok, épület- és pénzhiány, költségvetési támogatás csökkenése, energia-, eszkozdrágulás, állandó változtatás igénye a jogszabályok által előírt követelmények miatt, fenntartók megszorítása, melyek az intézményt érintették. A költségvetésből nagyon kevés a közművelődés finanszírozására fordítható összeg, csökkentett normatívák, „nehéz ebből a juttatásból jó színvonalú oktatást, művelődést csinálni”, költségvetési megszorítások, az intézmény megszűnése (bezárása), széttagoltság, folyamatos pénzügyi ellehetetlenítés, finanszírozási gondok, különböző típusú intézményegységek működésének összehangolása, a működés – bérre és dologira fordított – szűk anyagi kerete, kommunikációs nehézségek a tagintézmények között, „a művészeti alapiskolát nem minősítették, mert az egri főiskolán szerzett, tánc és dráma szakos tanári végzettséget nem fogadták el. A művészeti oktatás megszűnt”, pályázatok készítése, elszámolás, utófinanszírozás, SNI tanulók fejlesztése, enyhén fogyatékos tanulók integrált tanítása, „egy teljesen új intézmény működési feltételeit kellett megteremteni, összehangolni három addig külön működő intézmény munkáját, az alkalmazotti közösségeket és a kötelező intézményi dokumentumokat egységesíteni kellett”, létszámleépítés, települési szegregációs problémák.

Azoknak a problémáknak a végiggondolása után, amelyeket az elmúlt ötéves gyakorlatukból legfontosabbaknak ítélték az intézmények, kirajzolódnak előttünk – ha nem is teljes képként, de mozaikokból felismerhetően – az elmúlt öt év közoktatási problémái, melyek nem csak az ÁMK-knak okoztak gondot. Ez természetes, hiszen az ÁMK is közoktatási intézmény. A fentiekben leírtak strukturálásával és az előző pontokban leírtakkal összevetve már kialakulnak az előző öt év jellegzetes ÁMK-s jegyei is. A felmerült problémák tartalmi strukturálása az alábbi képet mutatja.

Szervezet ■ Egy teljesen új intézmény működési feltételeit kellett megteremteni; összehangolni három, addig külön működő intézmény munkáját, az alkalmazotti közösségeket; bejáró gyerekek utaztatása; kommunikációs nehézségek a tagintézmények között; kötelező intézményi dokumentumokat egységesíteni kellett; létszámleépítés; települési szegregációs problémák.

Tartalom ■ Állandó változtatás igénye a jogszabályok által előírt követelmények miatt; különböző típusú intézményegységek működésének összehangolása; pályázatok készítése;

a művészeti alapiskolát nem minősítették; a művészeti oktatás megszűnt; SNI tanulók fejlesztése; enyhén fogyatékos tanulók integrált tanítása.

Környezet ■ Növekvő gyereklétszám befogadása; érdektelenség; csökkenő gyereklétszám; az intézmény megszűnése (bezárása); széttagoltság.

Infrastruktúra ■ Férőhelyhiány; épület állagmegóvása; kis épületben kicsi alapterületű osztályok; az intézmény infrastrukturális feltételrendszerének rossz állapota; az épület művelődési feladatokra alkalmatlan; az ÁMK épületei közötti közlekedés (szórt épület-együttes).

Eszköz ■ Elavult bútorok.

Finanszírozás ■ Gazdasági megszorítások; a lakosság elszegényedése; többletmunkavégzés elismerésére szűkülő lehetőségek; épület- és pénzhiány; költségvetési támogatás csökkenése; eszközdrágulás; fenntartók megszorításai, amelyek az intézményt érintették; költségvetésből nagyon kevés a közművelődés finanszírozására fordítható összeg; csökkentett normatívák; „nehéz ebből a juttatásból jó színvonalú oktatást, művelődést csinálni”; költségvetési megszorítások; folyamatos pénzügyi ellehetetlenítés; finanszírozási gondok; a működés – bérre és dologira fordított – szűk anyagi kerete.

Az elmúlt időszakban alakultak az első pontban jelzett „harmadik generációs” ÁMK-k, amelyek egy újfajta ÁMK-szervezet felépítésén dolgoznak, nevezetesen az intézmény-összevonások nyomán létrejövő ÁMK-k problémájával szembesülünk. Egymástól távol levő, eddig külön-külön dolgozó intézmények válnak jelenleg egy intézmény egységeivé, melyek munkájának összehangolása más feladat, mint az eleve ÁMK-nak szervezett közoktatási intézmény szervezeti felépítése. Ez nemcsak a dokumentumok összehangolásának munkáját érinti, de a távolságok és a helyzet miatt extra konfliktusok forrása is, kommunikációs problémák megoldását is igényli. Nemcsak az ÁMK-k, de az összevonások nyomán létrejövő új intézmények is még erőteljesebben szembesülnek a létszámleépítés gondjával, a környezet elnéptelenedik, különféle mobilitási programokkal sem lehet fenntartani az iskolák teljes vertikumát.

A dokumentumok összehangolásán kívül az új, illetve a jelenleg fókuszba kerülő problémák jelentették az utóbbi évek legfontosabb változásait. A nem is olyan régen alakult alapfokú művészetoktatás, amely filozófiája szerint igen jól illeszkedik az ÁMK-s tevékenységekhez, az utóbbi egy-két évben méretetett meg, és bár a törvények ismertek voltak, több helyen nem tudtak megfelelni a minősítési követelményeknek. A finanszírozási nehézségek vezettek oda, hogy egyre inkább fenntartói elvárás és jól felfogott saját érdek is a pályázás, ami újabb erőpróba elé állítja az intézményeket. Egyrészt a pályázatírás elsajátítása, önrész összeszedése, és a nagyobb, EU-s pályázatok indikátorrendszere és horizontális elvárásai tartalmi megújulásra készítetik az intézményeket, nemcsak az élethosszig tartó tanulás, az IKT-használat, a kompetencia alapú oktatás, hanem a környezeti fenntarthatóság és az esélyegyenlőség tekintetében is. Nem véletlen tehát, hogy az eszközbeszerzéseknél már több intézményben megjelentek ebben a felmérésünkben is a sajátos nevelési igényű tanulóknak szánt fejlesztő játékok és csomagok, a kompetenciacsomagok és IKT-eszközök mellett.

Infrastrukturálisan már elemeztük az intézményeket, ez a táblázat további gondolatokat nyújt az előzőekben feltárt problémákhoz, és megerősíti azt a megállapításunkat, hogy az épületek állaga sok esetben nem megfelelő. Az ÁMK-k egyik feltétele, hogy bennük közművelődési egység is működjön. Az összevonások során létrejövő ÁMK-k nem új építésűek általában, hanem a meglévő oktatási épületeket használják. Ezekben az épületekben ritkán vannak olyan terek, amelyek igazán alkalmasak lennének tartalmas közművelődési feladatok ellátására. Mindenképpen érdemes az eszközöknél megállni egy pillanatra – az elavult bútorokon kívül nem találtunk ebben a felsorolásban eszközökre való utalást. Ezt kódolhatjuk úgy, hogy akkor szerencsére ez nem probléma. De ha az utolsó oszlopban felsorolt finanszírozási problémákat, gondokat áttekintjük, nem biztos, hogy előző megállapításunk helytálló. Különösen, ha ezt összevetjük az eszközöknél leírtakkal. A finanszírozás oszlopában leírtak pedig mind a három időszakban létrejött ÁMK-k gondjait tükrözik, de a finanszírozási helyzetről az egyes tartalmi pontok elemzésekor még olvashatunk.

A problémák okát a válaszadók véleménye alapján úgy foglalhatjuk össze, hogy amennyiben az ÁMK csak gazdasági szempontok alapján jön létre, nem teljesítheti az iránta támasztott igényeket. Nem az összevonás a probléma, hanem az ok, mely rávetül a működésre és a működtetésre. Így nemcsak az ÁMK, hanem leginkább maga az oktatás van veszélyben.

Jövőkép a fejezetünk címe, és eddig a problémákat soroltuk. A jövő e problémák és az időközben keletkező újabb nehézségek megoldása. Arra a kérdésre, hogy mennyire látja biztonságosnak az ÁMK jövőjét, 80% válaszolt optimistán: stabilnak érzik helyzetüket. Ez a derűlátás minden bizonnyal a következő fejezetben bemutatandó tartalmi fejlesztéseken, tartalmi munkán alapul. Hiszen a „tradíciók igazolják, hogy az ÁMK intézménytípusa képes a stratégiai kihívások teljesítésére s a modern Magyarországon szükség van – mások mellett – ilyen intézményekre. Az új kihívások, a lifelong learning (életen át tartó tanulás) elve, a közösségihiányos társadalom tünetei, az integrációért kiáltó szakadások és hasadások a társadalom egészében, a nemzedéki, etnikai feszültségek mind olyanok, melyek a tudatosan fejlesztett s innovatív erejében megtartott ÁMK-mozgalom számára vállalható-vállalandó kihívások”.⁹

SZAKMAI, PEDAGÓGIAI FEJLESZTÉSI FELADATOK AZ ELMÚLT ÖT ÉVBEN

A fejezet tárgya annak vizsgálata, hogy az általános művelődési központok körében milyen mértékben és milyen profillal indultak meg szakmai innovációk, mennyiben jelennek meg a NAT kiemelt fejlesztési feltételei, mennyire lelhetőek fel a fejlesztések között.

⁹ Magyarországi általános művelődési központok fejlesztési programja. Elfogadta Kunszentmiklóson 2005-ben az ÁMK-k XV. országos vándorgyűlése. Az alföldi kisváros Általános Művelődési Központjának névadója jeles író, közéleti személyiség, pedagógus és családapa. Innen ered jelképesen a program neve: Varga Domokos Fejlesztési program. Elérhető az ÁMK-egyesület honlapján.

Az énkép és az önismeret fejlesztése

20 intézmény erősnek (65%), 5 gyengének (16%), 2 nem jellemzőnek (6%), 4 egyenetlennek (13%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a négy ÁMK, amelyik egyenetlennek minősítette az énkép- és az önismeret-fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát és a könyvtárat nevezte meg, az óvodát nem. Ez elgondolkodtató, hiszen a könyvtárnak kevesebb, az óvodának jóval több szerepe lenne az énképet és az önismeretet fejlesztő tevékenységben. (Az ÁMK-k fejlesztési programjában szereplő ajánlásból is ez derül ki.)

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése:

23 intézmény költségvetési, 4 alapítványi, 3 regionális, 9 HEFOP-, 1 TÁMOP-, 1 pedig egyéb forrásból valósította meg az énkép- és az önismeret-fejlesztést.

Nagy valószínűséggel 2-3 (esetleg még több) intézmény is nem egy, hanem több forrásból finanszírozta a fejlesztést. A felmérés összesítéséből ez nem derül ki. (Mivel itt több válasz is lehetséges volt, százalékos arányt sem lehet megállapítani.) A legtöbben költségvetésükből finanszírozták a fejlesztéseket, de jelentős a HEFOP-pályázaton nyert támogatások száma is (9).

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 27 válaszadóból 3 elszigeteltnek (11%), 11 befolyást gyakorlóknak (41%), 13 az egész intézményre kihatónak (48%) ítélte.

Ez az arány jónak tekinthető. A példák alapján – melyek néhány jellegzetes tartalmat, illetve megvalósítási formát mutatnak be – az óvodás és az általános iskolás korosztályn kívül más célcsoportokat (legalábbis nevesítve) nem ér el az intézmények ilyen irányú fejlesztő tevékenysége. Kivétel lehet ezalól a könyvtár, amely kettős funkciójából adódóan az intézményeken kívüli célcsoportokat is elérhette. Szerepel még a példák között a hagyományos ünnepeink és az intézmény névadója mint konkrétumok, amelyeken keresztül szintén elérhetők az intézményen kívüli célcsoportok (fiatal felnőttek, aktív korúak, idősek). Nem derül ki a válaszokból, hogy a serdülőket (középkorúak korosztály) mint több szempontból is veszélyeztetett célcsoportot eléri-e az ÁMK-k. Az etika valószínűleg azért került a válaszok közé, mert ennek a modul műveltségi területnek az oktatása teret nyújt az énkép és az önismeret fejlesztésének.

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpéldák

1. Énkép, önismeret

- szituációs játékok,
- tanóra,
- etika,
- nem szabadelvű oktatás,
- kompetencia alapú oktatás,
- tréning,
- hagyományos ünnepeink,
- az intézmény névadója,
- pályaorientáció,
- kommunikáció,
- óvodai foglalkozások,
- önismereti játékok,
- a minőségbiztosítási rendszer kiépítése, működése,
- óvoda-iskola,
- a közművelődés átalakult szerepe,
- projektek

Hon- és népismeret

24 intézmény erősnek (75%), 4 gyengének (13%), 1 nem jellemzőnek (3%), 3 egyenetlennek (9%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a három ÁMK, amely egyenetlennek minősítette a hon- és népismeret terén végzett fejlesztést a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát és a könyvtárat nevezte meg.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése:

24 intézmény költségvetési, 6 alapítványi, 3 regionális, 5 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 2 egyéb (Socrates, tehát pályázati) forrásból valósította meg a hon- és népismeret-fejlesztést.

Nagy valószínűséggel több intézmény is több forrásból finanszírozta a fejlesztést. A felmérés összesítéséből ez nem derül ki.

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 10 elszigeteltnek (31%), 8 befolyást gyakorlónak (25%), 14 az egész intézményre kihatónak (44%) ítélte.

Ez az arány is még jónak tekinthető, de korántsem olyan jó, mint az énkép és az önismeret integrációra gyakorolt hatása. A felsorolt példák alapján, összevetve azokat az ajánlásban szereplőkkel, azt lehet mondani, hogy a valóság majdnem olyan színes, mint a képzelet. Ebben az esetben az óvodás és az általános iskolás korosztályon kívül más célcsoportokat is biztosan elér az intézmények ilyen irányú fejlesztő tevékenysége. Szerepel a példák között olyan tevékenység is, amelyet az ajánlás nem tartalmazott.

A felsorolt példák között vannak az adott kontextusban értelmezhetetlenek is (pl. kompetencia alapú oktatás, az oktatás tartalmának a korszerűsítése).

Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra

17 intézmény erősnek (55%), 6 gyengének (19%), 4 nem jellemzőnek (13%), 4 egyenetlennek (13%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a négy ÁMK, amely egyenetlennek minősítette az európai azonosságtudat – egyetemes kultúra terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszplédák

2. Hon- és népismeret

- múzeumi órák
- hagyományörző tevékenységek
- kirándulás
- kompetencia alapú oktatás
- továbbképzés
- Kárpát-medencei vőfélytalálkozó
- népi ételek elkészítése
- hagyományápolás tanóra keretében
- néprajz, általános néprajz
- néptánc
- óvodai foglalkozások
- játszóházak
- szakkörök
- az oktatás tartalmának korszerűsítése
- megemlékezések
- helytörténeti kiadványok
- közösségi programok
- kerületi vetélkedő
- projektek

válaszában az iskolát nevezte meg. Tekintettel arra, hogy e kompetenciák fejlesztésének nincsenek olyan hagyományai, mint pl. a hon- és népismeretnek, érthető, hogy kisebb súllyal van jelen az intézmények életében.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése:

21 intézmény költségvetési, 4 alapítványi, 3 regionális, 5 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 1 egyéb (Socrates, tehát pályázati) forrásból valósította meg az európai azonosságtudat – egyetemes kultúra kompetencia fejlesztését.

Nagy valószínűséggel ez esetben is több intézmény is több forrásból finanszírozta a fejlesztést. A felmérés összesítéséből ez nem derül ki.

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 7 elszigeteltnek (25%), 9 befolyást gyakorlónak (32%), 12 az egész intézményre kihatónak (42%) ítélte.

Ez az arány is még jónak tekinthető, de nem olyan jó, mint az énkép és az önismeret fejlesztésének integrációra gyakorolt hatása. A felsorolt példákban az ajánlásban szereplőkkel való összevetése után azt lehet mondani, hogy számos program, elvárás működik az ÁMK-khoz tartozó intézményekben, bár az ajánlat alapján még lehetne színesíteni a palettát. Ennek a kompetenciának is vannak egyébként hagyományai, és kedvelt is a fiatalok, az intézmények körében. Érdekesnek tartom, hogy az internetes kapcsolattartás nem szerepelt a példák között, pedig bizonyára vannak ilyenek a valóságban szinte minden iskolában, a könyvtárakban.

Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés

23 intézmény erősnek (72%), 5 gyengének (16%), 1 nem jellemzőnek (3%), 3 egyetlennek (9%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a három ÁMK, amely egyetlennek minősítette az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát (diákönkormányzatot), a könyvtárat nevezte meg. Tekintettel arra, hogy e kompetenciák fejlesztésének vannak hagyományai, mint pl. a hon- és népismeretnek, nagy súllyal van jelen az intézmények életében. Mindez annak ellenére tapasztalható,

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpéldák

3. Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra

- testvériskolai kapcsolat
- tábor
- szakkör
- gyűjtőmunka
- tanfolyam
- kompetencia alapú oktatás
- szakmai fórum
- uniós vetélkedő
- néprajz
- művészettörténet
- rendezvények
- klubok
- ünnepélyek, megemlékezések
- történelem tantárgy keretében foglalkozunk vele
- vetélkedők
- testvér-települési találkozók
- kiadványok
- projekt és témahét
- tanóra

hogya a 2005-ös ajánlások között ez a terület még nem szerepel külön. Más kérdés az, hogy egyes elemei fellelhetők a többi terület megvalósítható szegmensei között (pl. az idegen nyelven történő kapcsolattartás a tanulás tanítása tematikájában).

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése: 24 intézmény költségvetési, 5 alapítványi, 0 regionális, 4 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 0 egyéb forrásból valósította meg az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés pedagógiai feladatát.

Ebben az esetben majdnem egybeesik a forrást megjelölő intézmények száma a felhasznált források számával. Itt is a költségvetési források vannak túlsúlyban, jöllehet a felhasznált összeg nagyságáról nem szolgál információkkal a felmérés.

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 5 elszigeteltnek (17%), 13 befolyást gyakorlónak (45%), 11 az egész intézményre kihatónak (38%) ítélte.

E területhez nincs összehasonlítási alap az ajánlásokban, mert ezek a kulcskompetenciák az ajánlások megjelenése után (2007-ben) kerültek bele a NAT-ba. Ennek ellenére – minthogy azért ennek a területnek is vannak hagyományai – számos, a gyakorlatban megvalósuló fejlesztési módszer szerepel a példák között.

Gazdasági nevelés

7 intézmény erősnek (21%), 11 gyengének (33%), 11 nem jellemzőnek (33%), 4 egyetlennek (13%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a négy ÁMK, amely egyetlennek minősítette a gazdasági nevelés terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát és a könyvtárat nevezte meg. Tekintettel arra, hogy e kompetencia fejlesztésének vannak a legkevésbé hagyományai, nem csoda, hogy csekély súllyal van jelen az intézmények életé-

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpéldák

4. Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés

- döntésekben aktív részvétel
- diákönkormányzat (DÖK)
- kompetencia alapú oktatás
- szakmai fórum
- Hajdú-Bihar megye napja
- 3H program
- társadalomismeret
- gazdaságismeret
- rendezvények
- klubok
- szakkörök indítása
- oktatóanyagok beszerzése
- minőségirányítás
- témahét
- tanóra
- tanórán kívüli foglalkozás

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpéldák

5. Gazdasági nevelés

- szerepjáték
- kompetencia alapú oktatás
- szakmai fórum
- üzemplátogatások
- gazdaságismeret, vállalkozásismeret tantárgy
- iskolabolt
- tanóra

ben. Úgy vélem azonban, hogy ez nem jó. A 2005-ös ajánlások között e terület sem szerepel külön, mégsem történnek ezen a téren lépések a fejlesztés irányában.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése: 16 intézmény költségvetési, 2 alapítványi, 0 regionális, 3 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 1 egyéb forrásból (POP-pályázatból) valósította meg a gazdasági nevelés pedagógiai feladatát.

Ebben az esetben kevesebb a forrást megjelölő intézmények száma, mint a felhasznált forrásoké. Itt is a költségvetési források vannak túlsúlyban, jóllehet, a felhasznált összeg nagyságáról nem szolgál információkkal a felmérés.

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 13 elszigeteltnek (57%), 7 befolyást gyakorlónak (30%), 3 az egész intézményre kihatónak (13%) ítélte.

Ez az arány nem jó, sőt a legrosszabb az összes terület közül, holott jelentősége ezen ismereteknek, kompetenciáknak igen nagy és egyre fontosabb. E területhez sincs összehasonlítási alap az ajánlásokban, mert ezek a kulcskompetenciák az ajánlások megjelenése után (2007-ben) kerültek bele a NAT-ba. Annak ellenére, hogy ennek a területnek hiányoznak (vagy csak minimálisak) a hagyományai, több, a gyakorlatban megvalósuló fejlesztési módszer szerepel a példák között.

Környezettudatosságra nevelés

28 intézmény erősnek (88%), 2 gyengének (6%), 0 nem jellemzőnek (0%), 2 egyetlennek (6%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a két ÁMK, amely egyetlennek minősítette a környezettudatosságra nevelés terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik veled intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát és az óvodát nevezte meg. E kompetencia fejlesztésének vannak hagyományai, de az utóbbi években annyira a figyelem középpontjába került, hogy nem csoda, és nagyon pozitív, hogy ilyen súllyal van jelen az intézmények életében. Ezt a felutást igazolja, hogy ez szerepel a leghangsúlyosabban az elmúlt öt évben fejlesztett területek közül.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése: 23 intézmény költségvetési, 8 alapítványi, 4 regionális, 5 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 2 egyéb forrásból (leader- és ökoprojekt-pályázatból) valósította meg a környezettudatosságra nevelés pedagógiai feladatát.

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpéldák

6. Környezettudatosságra nevelés

- parkosítás
- veszélyeshulladék-gyűjtés
- papírgyűjtés
- szakkör
- kompetencia alapú oktatás
- tréning
- továbbképzés
- egészségnevelési és fogyasztóvédelmi program szervezése
- „Tartsd tisztán környezetet!”
- ember és környezete tantárgy
- füstmentes nap
- autómentes nap
- rendezvények
- óvodai foglalkozások
- tábor
- környezetvédelmi szakkör
- szemétyűjtési akciók
- madárvédelem
- szelektív hulladékgyűjtés
- projekthét
- ökoiskola
- zöld óvoda projekt

Ebben az esetben ismét kevesebb a forrást megjelölő intézmények száma, mint a felhasznált forrásoké, tehát néhány intézmény több forrást is felhasznált fejlesztésre. Itt is a költségvetési források vannak túlsúlyban, habár a felhasznált összeg nagyságáról nem szolgál információkkal a felmérés.

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 5 elszigeteltnek (16%), 5 befolyást gyakorlóknak (16%), 21 az egész intézményre kihatónak (68%) ítélte.

A legmagasabb a százalékos aránya e terület fejlesztése egész intézményre gyakorolt integrációs hatásának, és az egyik legalacsonyabb az elszigeteltségre vonatkozó mutatója. Az eredmény jó, hiszen eme ismeretek, kompetenciák jelentősége igen nagy és egyre fontosabb. A környezettudatosságra nevelés a fejlesztési program ajánlásaiban is az egyik legnagyobb súllyal szereplő terület. Így van ez az intézmények által felhozott példák esetében is. Az utóbbi évtizedekben egyre gazdagodik hagyományrendszere, egyre nagyobb társadalmi hatású „ágazat”. Az ajánlások között természetesen szerepel jó néhány olyan ötlet, elképzelés, amely még megvalósításra vár. Ennek ellenére tekintélyes a példák sora is.

A tanulás tanítása

21 intézmény erősnek (66%), 6 gyengének (19%), 2 nem jellemzőnek (6%), 3 egyenletlennek (9%) minősítette az ÁMK-ban e téren folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a három ÁMK, amely egyenletlennek minősítette a tanulás tanítása terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában természetesen az iskolát nevezte meg (bár e téren a könyvtár is hatékony munkát tud végezni). E kompetencia fejlesztésének új keletűek a hagyományai, de az utóbbi években ez is egyre inkább a figyelem középpontjába kerül, úgyhogy nem csoda, és nagyon jó, hogy ilyen súllyal van jelen az intézmények életében.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése: 17 intézmény költségvetési, 2 alapítványi, 1 regionális, 9 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 0 egyéb forrásból valósította meg a tanulás tanításának pedagógiai feladatát.

Ebben az esetben nagyjából megegyezik a forrást megjelölő intézmények száma a felhasznált forrásokéval. Itt is a költségvetési források vannak túlsúlyban, jóllehet a felhasz-

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpldák

7. A tanulás tanítása

- minden tantárgy,
- kompetencia alapú oktatás,
- tréning,
- továbbképzés,
- oktatási-nevelési program szervezése,
- szokásrendszerek fejlesztése,
- népfőiskola,
- felnőttoktatás,
- tanulsmódszertan-órák,
- módszertani vásár,
- bemutató,
- kooperatív technikák,
- projektoktatás,
- olvasókörök,
- tantárgyi órák,
- tanulószoba,
- órarendbe illesztett könyvtári foglalkozás,
- egészségnevelési csoport

nált összeg nagyságáról nem szolgál információkkal a felmérés. Jelentős a HEFOP- pályázaton nyert támogatások száma (9).

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 6 elszigeteltnek (21%), 13 befolyást gyakorlónak (47%), 9 az egész intézményre kihatónak (32%) ítélte.

Az egész intézményre gyakorolt integrációs hatását viszonylag kevesen érzékelik, a legtöbben befolyásosnak vélik. Ez a megítélés a terület sajátosságából következik, tehát nincs benne semmi különös. (Nyilvánvalóan kimarad ebből az óvoda.) Az ÁMK-k által felhozott példák is jól mutatják, hogy az oktatási intézmények fontosnak tartják e kompetencia fejlesztését, és számos eljárást alkalmaznak megvalósítására. Az ajánlásban egy kicsit másként szerepel a terület (nem a tanulás tanítása, hanem általában a tanulás), ezért ott részben más az ajánlati lista.

A testi és lelki egészség fejlesztése

26 intézmény erősnek (81%), 4 gyengének (13%), 0 nem jellemzőnek (0%), 2 egyenetlennek (6%) minősítette az e téren az ámk-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a két ÁMK, amelyik egyenetlennek minősítette a testi és a lelki egészség terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát, az óvodát nevezte meg. E kompetencia egyik területének, a testi egészség fejlesztésének viszonylag jelentősek a hagyományai, azonban a lelki egészség gondozása, fejlesztése meglehetősen új. Az utóbbi években szerencsére ez is egyre inkább a figyelem középpontjába kerül, úgyhogy nem véletlen, és nagyon jó, hogy ilyen súllyal van jelen az intézmények életében. Természetéből adódóan a könyvtárnak e téren korlátozott a szerepe, hiszen ott leginkább a lelki egészség fejlesztése zajlik.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése: 27 intézmény költségvetési, 6 alapítványi, 5 regionális, 5 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 1 egyéb forrásból valósította meg a testi és a lelki egészség fejlesztésének pedagógiai feladatát.

Ebben az esetben a legnagyobb a különbség a forrást megjelölő intézmények száma és a felhasznált források között. Számszerűen itt is a költségvetési források vannak túl-

A kérdőívek összegzésében szereplő válasz példák

8. Testi és lelki egészség

- előadás
- klub
- diáksport, tömegsport, sportkörök
- szabadidő-szervezés
- kompetencia alapú oktatás
- tréning
- továbbképzés
- karate, pilátes
- néptánc
- testápolási vetélkedő
- testnevelés
- ember és környezete
- rendezvények
- óvodai foglalkozások
- szabadidős szolgáltató tábor
- mentálhigiénés program
- egészségügyi hét
- az iskolai büfé kínálata
- egészségnapok
- projekt

súlyban, jóllehet a felhasznált összeg nagyságáról nem szolgál információkkal a felmérés. Jelentős a HEFOP-pályázaton, alapítványoktól és regionális szinten elnyert támogatások száma (5-6-5).

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 31 válaszadóból 2 elszigeteltnek (7%), 9 befolyást gyakorlónak (31%), 18 az egész intézményre kihatónak (62%) ítélte.

Az egész intézményre gyakorolt integrációs hatását a második legjelentősebbnek tartják. Valószínűleg más lenne az eredmény, ha testi és lelki egészségre vonatkozóan külön tették volna föl a kérdést. Minden bizonnyal a testnevelés dominanciája miatt ilyen nagy a terület hatása. Természetesen ez így is nagyon pozitív.

Az ÁMK-k által felhozott példák eléggé jól mutatják e terület leszűkült értelmezését. Az ajánlással való összevetésből látható, hogy az emberi élet jóval nagyobb területét fedi le a testi és a lelki egészség, mint azt általában gondolják. A mentálhigiéné fogalma megjelenik, de például a drogprevenció, az életvezetés már nem. Természetesen nem biztos, hogy ez azt jelenti: ilyen jellegű tevékenység ezekben az intézményekben nincs.

A felkészülés a felnőttlét szerepeire kompetencia fejlesztése

16 intézmény erősnek (53%), 10 gyengének (33%), 2 nem jellemzőnek (7%), 2 egyetlennek (7%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a két ÁMK, amely egyetlennek minősítette a felkészülés a felnőtt lét szerepeire terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát és a könyvtárat nevezte meg. E nevelési terület viszonylag kis súllyal van jelen az ÁMK-k életében, 33% egyenesen gyengének tartja e téren a fejlesztést.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése: 27 intézmény költségvetési, 6 alapítványi, 5 regionális, 5 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 1 egyéb forrásból valósította meg a testi és a lelki egészség fejlesztésének pedagógiai feladatát.

Ebben az esetben a legnagyobb a különbség a forrást megjelölő intézmények száma és a felhasznált források között. Számszerűen itt is a költségvetési források vannak túlsúlyban, jóllehet a felhasznált összeg nagyságáról nem szolgál információkkal a felmérés. Jelentős a HEFOP-pályázaton, alapítványoktól és regionális szinten elnyert támogatások száma (5-6-5).

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpéldák

9. Felkészülés a felnőttlét szerepeire

- osztályfőnöki és drámaórák
- pályaválasztás
- kompetencia alapú oktatás
- továbbképzés
- Ifjúsági Klub
- dök-rendezvények
- osztályfőnöki órák
- természetismeret
- ember és környezete
- rendezvények
- óvodai foglalkozások
- pályaválasztási vásár
- pályaaorientációs program
- kerékpártúrák
- természetvédők szakköre
- városi egészségnapok
- szakkörök, projekt

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 2 elszigeteltnek (7%), 9 befolyást gyakorlónak (31%), 18 az egész intézményre kihatónak (62%) ítélte.

Valószínűleg más lenne az eredmény, ha a testi és a lelki egészségre vonatkozóan külön tették volna föl a kérdést. Minden bizonnyal a testnevelés dominanciája miatt ilyen nagy a terület hatása. Természetesen ez így is nagyon pozitív. A felnőttéltre való tudatos felkészítés – ezt a példák is láttatják – nem tartozik az intézmények erősségei közé. Az ajánlás nagyon alaposan, hosszan taglalja e terület fejlesztésének a fontosságát, és rengeteg jó tevékenységi formát ajánl az ÁMK-knak. A felmérésből megmutatkozó valóság ennél sokkal sivárabb. A példák között vannak látszólag ide nem illők (kerékpártúrák, természetvédők szakköre, városi egészségnapok), elképzelhető azonban, hogy olyan tartalmak jelennek meg e programokon, amelyek a felnőtti életre való előkészítést szolgálják.

ÖSSZEZÉS: AZ ELMÚLT ÖT ÉVBEN AZ ÁMK-BAN VÉGZETT FEJLESZTÉSI TEVÉKENYSÉGEK ÉRTÉKELÉSE

I. A MINŐSÉG RÖVID JELLEMZÉSE

1. A magukat erősnek tartók

A felsorolt 9 fejlesztési területen a legtöbben (28 fő, 88%) a környezettudatosságra nevelés terén érzik erősnek a fejlesztőmunkát, második a testi-lelki egészség (26 fő, 81%), harmadik a hon- és népismeret (24 fő, 75%); majdnem ugyanennyien jelölték meg (23 fő, 72%) az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelést. A legkevésbé erősnek, ez a kilencedik, a gazdasági nevelés (7 fő, 21%) terén érzik magukat az intézmények. Utolsó előtti, nyolcadik a felkészülés a felnőtt lét szerepeire (16-an, 53%), előtte eggyel a hetedik az európai azonosságtudat – egyetemes kultúra (17 fő, 55%). A középmezőny: énkép, önismeret (20 fő, 65%) és a tanulás tanítása (21 fő, 66%).

2. A magukat gyengének tartók

A legtöbben (10-en, illetve 11-en, 33-33%) a felkészülés a felnőttlét szerepeire és a gazdasági nevelés terén érzik magukat gyengének. E téren harmadik és negyedik (6-6 intézmény, 19-19%) az európai azonosságtudat – egyetemes kultúra és a tanulás tanítása. Az énkép, önismeret és az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelést 5 fő (16-16%) tartotta gyengéjének.

3. Nem tartották magukra nézve jellemzőnek

11-en (33%) a gazdasági nevelést, 4-en (13%) az európai azonosságtudat – egyetemes kultúra fejlesztését nem tartották jellemzőnek magukra nézve. A környezettudatos nevelést senki sem tartotta magára nézve nem jellemzőnek. 1-1 intézmény vélte, hogy rá a hon- és népismeret, illetve az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés nem jellemző (3-3%). A többi területen 2-2 intézmény állította ugyanezt.

4. Egyenetlennek érzik a tevékenységüket

Három területen 4-4 intézmény (13-13%) elégedetlen: énkép, önismeret, európai azonosságtudat – egyetemes kultúra és gazdasági nevelés. Ugyancsak három területen 3-3 intézmény nyújt egyenetlen teljesítményt: hon- és népismeret, a tanulás tanítása és aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés. A maradék három területre 2-2 intézmény adta a voksát. Az egyenetlen teljesítményt nyújtók legtöbb esetben (9) az iskolát, utána a könyvtárat (5), végül az óvodát (2) jelölték meg mint adott területtel intenzíven foglalkozót.

II. ERŐFORRÁSOK

1. A költségvetésből fordítottak legtöbbet fejlesztésre.

27 esetben a testi és lelki egészségre, 24-24 esetben a hon- és népismeretre és az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelésre, 23-23-szor az énkép, önismeretre és a környezet-tudatosságra nevelésre, 21-22 alkalommal európai azonosságtudat – egyetemes kultúrára, és a felkészülés a felnőttlet szerepeire. Legkevesebbszer, 16-17 alkalommal a gazdasági nevelésre és a tanulás tanítására. Összesen 176 alkalommal használták az intézmények a költségvetésüket fejlesztésre.

2. Alapítványok révén 38-szor finanszíroztak fejlesztést, a legtöbbször, 8-szor a környezet-tudatosságra, 6-6-szor a hon- és népismeretre, valamint a testi és lelki egészségre, 5-ször az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelésre. Legkevesebbszer, 1-szer finanszírozták ilyen forrásból a felkészülést a felnőttlet szerepeire.

3. Regionális forrásokból legtöbbször, 5-ször a testi és lelki egészségre, 4-szer a környezet-tudatos nevelésre, 3-3 alkalommal az énkép, önismeretre, hon- és népismeretre, valamint az európai azonosságtudat – egyetemes kultúrára, 1-1 alkalommal a tanulás tanítására és a felkészülésre a felnőttlet szerepeire költöttek. Nem jutott regionális forrás a gazdasági nevelésre és az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelésre.

HEFOP-pályázatból legtöbbször (9-9 alkalom) az énkép, önismeretre és a tanulás tanítására, majd hatszor a felkészülésre a felnőttlet szerepeire, 5-5 alkalommal a hon- és népismeretre, a környezettudatosságra nevelésre, a testi és lelki egészségre és az európai azonosságtudat – egyetemes kultúrára. Legkevesebbszer (3-szor) jutott a gazdasági nevelésre.

TÁMOP-pályázatból 1-szer kapott egy intézmény az énkép, önismeret fejlesztésére.

Egyéb forrásokból összesen 8 alkalommal 1-1 területre.

III. HATÁS AZ INTEGRÁCIÓRA

Elszigetelt volt a hatása 13 intézmény szerint a gazdasági nevelésnek, 12 szerint a felkészülésnek a felnőttlet szerepeire, 10 szerint a hon- és népismeretnek. A legkevésbé volt elszigetelt a hatása a testi és lelki egészségnek (2 int.), az énkép, önismeretnek (3 int.), az

aktív állampolgárságra, demokráciára nevelésnek és a környezettudatosságra nevelésnek (5-5 int.).

Befolyást gyakorolt az integrációra az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés és a tanulás tanítása (13-13 int. szerint), az énkép, önismeret (11 int.), az európai azonosságtudat, a testi és lelki egészség és a felkészülés a felnőttlét szerepeire (9-9 int.).

Az egész intézményre érezhető hatása volt a legtöbb, 21 intézmény szerint a környezettudatosságra nevelésnek, 18 szerint a testi és lelki egészségre nevelésnek. 13-14 intézmény szavazott az énkép, önismeretre, valamint a hon- és népismeretre. A legkevesebb intézmény jelölte meg a gazdasági nevelést (3) és a felkészülést a felnőttlét szerepeire (5).

ÁLTALÁNOS MŰVELŐDÉSI KÖZPONTOK HONLAPJAINAK ELEMZÉSE

A vizsgálat tárgyát az „ÁMK” keresőszóval fellelhető intézmények honlapjai képezik. Több olyan intézmény is volt, melyek honlapján már csak az iskolai intézményegységről lehetett tájékozódni, illetve olyan intézményekkel is találkoztunk, melyekről csak a fenntartó település honlapján találunk alapvető információkat. Voltak gyakorlatilag üres honlapok is, amelyek a vizsgálatot lehetetlenné tették. Feltűnőek voltak azok az oldalak, amelyeken az aktuális menüpontban korábbi tanévek eseményeiről olvashatunk. 11 ilyen intézményt találtunk.

Vizsgálatunkat a Nemzeti alaptantervben megjelölt kilenc kiemelt fejlesztési feladat mentén végeztük, mivel a 2005-ben Kunszentmiklóson megalkotott stratégia is ezt követi. Minden intézményben elemeztük ezek előfordulását az intézmény által bemutatott szellemiségben, az általa kínált programokban, a honlapon megjelenített funkciókban, az intézmény által kínált lehetőségekben. Nagyon fontos elemzési szempontnak tartottuk, hogy maga a honlap milyen funkciókban jeleníti meg a vizsgált területeket. A másik dimenzió, melynek mentén elindultunk, a korcsoportok: azt is vizsgáltuk, hogy az elemzésre szánt területek mennyire fedik le a lakosságot, tehát a kisgyermekkortól az öregkorig mindenki számára nyújt-e lehetőségeket az adott intézmény, illetve, hogy a családok szempontjából mennyire valósulnak meg az említett célok. Az intézmények pedagógiai programjai nagy részben elérhetőek az intézmény honlapjáról, a legtöbb esetben letölthetőek onnan, de találtunk arra is példát, hogy külön fül mutatja be a pedagógiai programot vagy egy részét, ezt azonban nem tekintettük az elemzés részének.

Énkép, önismeret

Általában inkább az iskolás korosztálynak ajánlanak ilyen irányú programokat, illetve általánosságoknál marad meg a leírás (például a gyermek a feladatmegoldás során edzi akarátát, fejlődik önismerete, egy intézménynél egyszerűbb személyiségteszt található a honlapon), de figyelemre méltó a Móricz Zsigmond ÁMK kezdeményezése: szülők iskoláját vezetnek, ahol a szülők, akiknek problémájuk van, esetleg sajátos nevelési igényű gyermeket nevelnek,

kérdéseiket egymással és meghívott szakértőkkel vitathatják meg. A Csány-Szendrey ÁMK-ban, Keszthelyen drámajátékszakkör működik önismeret-fejlesztő céllal. Megjelenik egyes iskolákban a keresztény szellemiség mint önismeretet megalapozó, lelki életben segítő lehetőség és út, néhol általános és középiskolás korosztályban, máshol már az óvodás gyermekek nevelésében is. Sok intézménynél ez a cél és megvalósítása teljes mértékben elmarad a honlap felületeletéről.

Hon- és népismeret

Gyakran jelenik meg általános értéként a népdalkincs, a népmesék, a népi táncok ismerete, gyakorlása, történelmi múltunk és anyanyelvünk mély ismerete, ápolása. Az intézményeknél megjelennek kifejezetten ebből a célból szervezett kirándulások, melyekre nem csak a gyerekeket várják. Népi iparművészet, szakmai ismeretek közvetítése, kiállítások, bálók, koncertek, táncház rendezése a tájegységhez, a szűkebb haza hagyományaihoz kapcsoltnak szintén ebbe az irányba hat. Ezt a célt számtalan verseny szolgálja az iskolákban: helyesírási, anyanyelvi, nyelvhelyességi versenyek, irodalmi, felolvasó- és történelmi versenyek, helytörténeti versenyek, kézműves-, népdal- és néptáncversenyek. A versenyek mellett megjelenik egy-két középiskolában a fakultációk rendszerében is a terület fontossága.

Nemzeti ünnepeink általában a legtöbb intézményben jelölve vannak valamilyen módon, de inkább a közoktatási intézményrészekben; a családokra, idősebbekre nem minden program terjed ki, átfogó, minden korcsoportra, családokra vonatkozó programok elkülönítése nehézkes; gyakran nem jelölik, hogy az egyes programokra, szakkörökre kiket várnak. A határainkon túli magyar területek ismerete, kultúrájuk, hagyományaik ápolása, megismerése szintén szerepel néhány honlapon, hol erősebb, hol kevésbé erős felületekkel (Rigó József ÁMK, Általános Művelődési Központ Maroslele – Kárpátia koncert). Táncházz több helyen is működik a közművelődési intézményrészekben. Kérdéses, hogy célzottan milyen arányban jelennek meg ezek a tevékenységek, illetve, hogy a népdalkörök, néptáncfoglalkozások megfelelően lefedik-e ezt a fejlesztési területet; nagyon érdekes kezdeményezés, hogy a Tamási Áron ÁMK a könyvtár fő feladatának tartja terjeszteni a magyar kultúra kincseit. Működik még a tájház, amelyhez egy történelemtanár vezetésével a felső tagozatos tanulók gyűjtik az anyagot. Hagyományörző nyugdíjasklub több helyen működik, a kisebbeket történelmi játszótér, a kicsit nagyobbakat történelmi előadás-sorozat is tanítja-fejleszti. A nemzetiségi ismeretek, hagyományok kiemelése ennél a témakörnél gyakran szerepel, a német nemzetiségi iskolák, óvodák emelik ki, illetve Somogyapátiban az óvodában a cigány nyelv és kultúra közvetítése jelenik meg. 19 intézmény nem számol be ilyen irányú tevékenységről.

Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra

Alapvetően a nyelvtanítás az, amelyet kiemelt célként jelöl meg e témakörben több intézmény. Az angol nyelv a legnépszerűbb. Gyakran emelik ki a művészetek szerepét, sok a hazai és a külföldi múzeumlátogatás. Kiállítások és táncos rendezvények, táncházak kapcsolódnak

ide néhány esetben. Ide is sorolhatjuk a német nemzetiségi oktatás és hagyományőrzés szerepét az erre specializálódott intézményekben. A *Biblia* szerepe és a színjátszás, irodalmi kultúra sok iskolában jelenik meg megfogalmazott értéként. A cserekapcsolatok ápolását főként az iskoláknál jelölik meg mint követendő példát és célt. A Socrates-, Comenius-programhoz csatlakozott a bajai Újvárosi ÁMK, a Karinthy Frigyes ÁMK és a Petőfi Sándor ÁMK. Összességében elmondható, hogy ennek a területnek a fejlesztéséhez kapcsolódó törekvések szinte csakis az oktatási-nevelési intézményekben, főként az iskolákban jelennek meg, az iskoláskoron túli korosztályok számára igen kevés a lehetőség, családi programokat is ritkán találunk a kínálatban. 22 intézménynél nincs utalás erre a területre.

Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés

Az iskolai, középiskolai diákönkormányzatok szinte egyetlen megjelenési formái ennek a fejlesztési területnek az intézmények honlapjai szerint. Igen érdekes, hogy milyen formában mutatkozik meg ez a téma: még így is viszonylag kevés intézmény jelzi külön, hogy diákönkormányzat is működik, működésének nyomairól még kevesebbet tudhatunk meg. Legfőbb feladatát a diákok érdekeinek képviselésében jelölik meg. Megjelenik a szerepük az iskolai diákélet felpezsdítésében is, de például a diósdai ÁMK szerint a „demokrácia gyakoroltatása, a kulturált véleménynyilvánítás megtanulása, példamutatás a tanulmányi munkában” is a DÖK feladata. Néhol alapítvány támogatja a munkájukat, ezért látható a honlapon a diákönkormányzat. Mórahalom honlapján tiniparlamentként jelenik meg a fórum, ahol felvethetik problémáikat a diákok. A bajai Magyarországi Németek ÁMK-jának tanulói projektmenedzsment- és diákjogi képzésben is részt vesznek. Néhol az is megjelenik, hogy a tanulók valamilyen szerződést kötnek az igazgatóval a teremhasználatról. 35 helyen nem találunk utalást erre a területre.

Gazdasági nevelés

A gazdasági nevelés összesen egy intézményben jelenik meg a honlapon. Ennek az iskolának a diákjai olyan versenyen vesznek részt rendszeresen, amelyen terméket kell tervezniük, előállítaniuk, reklámozniuk és értékesíteniük.

Környezettudatosságra nevelés

A környezettudatosságra való nevelés – valószínűleg több társadalmi erőnek is köszönhetően – a gyakorlatban is a frekvenciát több fejlesztési területnek közé tartozik a honlapok tanúsága szerint. Az idesorolt tevékenységek köre igen széles. Találkoztunk faültetéssel, madárgyűrűzéssel, szelektív hulladékgyűjtéssel, de idesoroltuk azt is, ha valaki az erdei iskoláról szólt a honlapján, vagy hogy volt olyan művészeti iskola, amelyik kiemelte, hogy alkotótáborait gyakran szervezi a természetbe. Volt olyan iskola is, ahol természetvédelmi diákkör működik. A honlapokat vizsgálva talán a legnagyobb eredménynek azt tekinthetjük,

hogyan volt olyan iskola, ahol a honlap aktívan is szolgálta a természetvédelmet, felhívás szerepelt rajta környezetbarát füzetek, asztali órarendek és ceruzák megrendelésére, vásárlására. Ennek ellenére mintegy 30 intézmény nem tesz említést a honlapján ebbe a témába sorolható tevékenységről vagy alapelvről.

A tanulás tanítása

Ehhez a területhez a vizsgált mintából 9 honlapról tudunk tartalmat sorolni. Volt olyan iskola, ahol célként fogalmazták meg a tanulás(módszertan) tanítását (5); volt, ahol projektet szerveznek az „egész éven át tartó tanulásra” való felkészítés gyanánt (1); volt, ahol a kompetencia alapú oktatást a pedagógusok egy jelentős csoportja tanulta meg és terjesztette el az iskolában (1); volt, ahol az iskolaújságban cikket jelentettek meg a tanárok a helyes „tanulásszervezésről” (1); volt, aki a honlapon elérhetővé tette a diákok kidolgozott tételeit, ami megfelelően kezelve hozzásegíthet a tanulás tanításához (1). Olyan iskola is volt, amelyik honlapján aktív kommunikációt tett lehetővé a tanár és a diák között a tanórára való felkészüléssel kapcsolatban (1). Érdekes, hogy a többi iskolában ez nem jelent meg ilyen hangsúlyosan, holott az ÁMK-k azok az intézmények, amelyek a tanulást valóban élethosszon át követhetik, így láthatják jelentőségét, izgalmas (és maguk által követhető) kísérleteket tehetnek a tanulni képes fiatalok nevelésére.

Testi és lelki egészség

Érdekesnek találtuk, hogy a vizsgált mintában 21 olyan oldal volt, ahol nem szerepelt semmilyen tartalom sem, amelyet ebbe a kategóriába sorolhattunk volna. Ide vettük a csapat-sportokról, atlétikáról való beszámolókat, de a táncot is megjelöltük itt, ha az rendszeres tánctanulást jelent. A határt a tánc ház jelentette, azt már nem tekintettünk sportnak a megjelenés esetlegessége miatt. Találkoztunk olyan intézményekkel is, hol az egészséges étrendre is hangsúlyt helyeznek (2), például salátakészítési versenyt rendeznek. A lelki egészség megszerzésében egyes iskolák a nevelési tanácsadó vagy a gyermekvédelem segítségét említették (2), és több iskola is említette a hitoktatást, amelyet tekinthetünk a lelki egészség megszerzésére és megőrzésére alkalmas nevelési helyzetnek. Voltak művészeti intézményegységek, amelyek kiemelték a művészeti nevelésnek a kiegyensúlyozott személyiség kialakításában játszott hatalmas szerepét. Természetesen itt is volt, aki pusztán megjelölte a testi-lelki egészséget mint célt (5). A leggyakoribb azonban az, hogy az iskola elmondja, körzeti szinten jó eredményekkel büszkélkedhetnek sportcsapatai, és hogy tanórán kívül is lehetőséget biztosítanak a sportolásra. Érdekes, hogy ez mutathatja pusztán azt, hogy a honlapot általános információkkal töltötték fel, amelyet azután nem kell gyakran frissíteniük, de azt is jelentheti, hogy a sporttevékenység valóban tervezetlen. Az, hogy a lelki egészség alig kap szerepet, ha a hitoktatást elkülönítjük (mivel azt az iskola sok esetben csak befogadja, nem terjed ki minden tanulóra, és világnézetek szerint kétes is az „eredményessége”), akkor pedig elenyésző a kérdés megjelenítése.

Felkészülés a felnőttlét szerepeire

A kilencedik fejlesztési terület szorosán véve egyetlen honlapon sem jelenik meg. Olyan honlapot azonban találtunk, ahol a szülők hiányzó pszichológiai, pedagógiai kompetenciáit igyekeznek pótolni (1). Azt mondhatjuk el az általunk vizsgált honlapokról, hogy egyrészt erősen arról tanúskodnak, hogy az internet eszköze ugyan sok intézménynek, de használata még nem mindennapos gyakorlat sem az intézmény, sem a partnerek részéről; hiszen ha igény lenne a részletesebb honlapokra, azok bizonyára fejlődnének, differenciálódnának valamilyen mértékben. Az információk megfelelő közlése, átadása külső szemlélő számára néha kifejezetten bajos, gyakran képekből, galériákból igyekeztünk következtetni arra, hogy milyen rendezvények vannak az adott intézményben, szövegszerű utalás, menüpont nem igazította útba az érdeklődőt. Éppen azért érdekes foglalkozni az intézmények honlapjaival, mert ha ezt a csatornát elzárja az érdeklődők elől az intézmény, azzal önmagát fosztja meg a látogatóktól, érdeklődőktől. A honlapokon leginkább a *testi és a lelki egészség fejlesztése, a hon- és népismeret, illetve az európai azonosságtudat, egyetemes kultúra* területei azok, amelyek kellő hangsúllyal megjelennek, bár korábban említettük azt a feltételezésünket, hogy ezek egy része (például a különféle sport- és táncfoglalkozások, nyelvórák, cserekapcsolatok, kirándulások és múzeumlátogatások) más intézménytípusban éppúgy megjelenhetnek, illetve elvárható, hogy megjelenjenek. Viszont éppen ezeknél a gyakran megjelenő pontoknál látható az, hogy a családi programok és a nem iskoláskorú partnerek számára nincs kifejezetten programajánlat, hiszen a megszokott, szintén „kötelezőszámba” menő, a fenntartó által támogatott ünnepek és megemlékezések nem az ÁMK-k sajátjai, eredményei. Sajnálatos, hogy éppen a *felnőttlét szerepeire való felkészülés, a gazdasági nevelés, az önismeret fejlesztése és a tanulás tanítása* jelenik meg ilyen ritkán akár megfogalmazott célként az intézmények honlapján. Az utóbbi kettőnek ráadásul már csak az aktuális oktatási kérdések, problémák miatt is előtérbe kellene kerülnie: gondoljunk csak a nemzetközi és az országos tudásszintmérő tesztek eredményeire vagy az iskolai agresszió témájára.

AZ ÁMK-KBAN TÖRTÉNT FEJLESZTÉSEK AZ ALFA CÍMŰ HÍRLEVÉL TÜKRÉBEN

A NAT-ban, illetve a Varga Domokos Programban számos olyan cél és elv fogalmazódik meg, amelyek elengedhetetlenek mind a gyermekek, mind a felnőttek hatékony, értékközpontú nevelésében. A fejlesztési program az ÁMK-k közművelődésben, oktatásban, nevelésben betöltött szerepét, lehetőségeit mutatja be, illetve rávilágít, milyen tevékenységek, fejlesztések megvalósulása szükséges ahhoz, hogy az intézmény hatékonyan be tudja tölteni neki szánt szerepét. Gyakorlati megvalósulásuk nem egyértelmű, még néhány év elteltével sem. Célunk az egyesület tájékoztatóival, az Alfa hírlevél segítségével feltérképezni, hogy mely területeken értek el eredményeket, és melyek szorulnak fejlesztésre. A NAT kiemelt fejlesztési feladatait teljesítő tevékenységeket, tartalmakat vizsgálta a kutatás. Az ÁMK-szerkezet módot ad arra, hogy a fejlesztési feladatokba foglalt tartalmak keretét adjanak az

életen át tartó tanulásnak, minden nemzedék megtalálja a sajátos társadalmi helyzetének megfelelő öntevékenységet vagy szolgáltatást az ÁMK keretei között. Ezt mondjuk akkor is, ha különféle – e kutatás keretei közt nem elemzett – okokból a nem iskolai intézményegységek tevékenységeinek megalapozottsága csorbát szenved. E deficitre lehet alkalmas a Varga Domokos Program (mint ismeretes, a program nevét nem csupán a település hírneves szülöttéről nyerte; a jeles író kifejezetten a családot állította a fejlesztő hatások közép-pontjába).

A legnagyobb hangsúlyt szinte minden településen a hon- és népismeret kapja. Ennek egyik legfőbb okául a nemzeti ünnepeinken történő megemlékezések szolgálnak, amelyek minden iskolában zajlanak, illetve a helytörténeti kiállítások, hagyományörző rendezvények, melyeknek igen nagy a közösséget összetartó erejük, és az intézmények megtalálják a forrást is ezek megvalósítására. Ezt követi az európai azonosságtudat – egyetemes kultúra. Az európaiság szerepe a társadalomban a 2004-es EU-csatlakozás után még inkább felértékelődött, az iskolák vetélkedőket, fórumokat tartanak, ahol a diákok még inkább bővíthetik az órákon megszerzett ismereteket, sőt nagy súlyt fektetnek arra is, hogy a gyerekek megismerhessék az európai kultúrát, művészetet, szokásokat, erre szolgálnak a különféle kiállítások, illetve cserediákprogramok, amelyeken egyre többen vehetnek részt a testvériskoláknak és a kiírt, leginkább EU-s pályázatoknak köszönhetően. A testi és lelki egészség szerepe is kezd felértékelődni. A kötelező testnevelésórákon kívül az iskolák igyekeznek a diákokat nagyobb aktivitásra buzdítani, versenyeket, megmérettetéseket szerveznek, sőt a felnőtteket is bevonják például bajnokságokba. Egyes településeken az érdeklődők számára különféle mozgáslehetőségeket, tanfolyamokat is szerveznek. Emellett igyekeznek felhívni a lakosság figyelmét az egészséges életmód fontosságára, e célból tematikus napokat, heteket tartanak, a mentálhigiénére azonban még mindig nem fordítanak kellő gondot. Ennek okai lehetnek többek között az erre való hiányos szocializáció, illetve a nem megfelelő számú szakembergárda.

A tanulás tanításának fontosságát szintén egyre több intézmény ismeri fel, hiszen ez lehet a későbbi sikeresség egyik kulcsa, és megfelelő felzárkóztató programok nélkül nem valósulhat meg hatékony oktatás. Mind nagyobb hangsúlyt kap a kompetencia, illetve készség alapú oktatás, hiszen egyre gyorsuló világunkban a megszerzett tudás oly gyorsan elavul, hogy csupán ezen kompetenciák, készségek birtokában maradhat a munkavállaló versenyképes a munkaerőpiacon. Ezenkívül felértékelődik a life long learning (LLL) szerepe, hiszen az Európai Unió csupán akkor maradhat gazdaságilag is versenyképes a világ nagyhatalmainak sorában, ha rövidesen tudástársadalommá válik. Tehát a tanulás megszerettetését, tanítását már gyermekkorban meg kell kezdeni, hogy az egyén a későbbi életszakaszok során is képes legyen a hatékony tanulásra. Hazánkban különösen sarkalatos kérdés a hátrányos helyzetűek, kisebbségben élők felzárkóztatása, integrálása a többségi társadalomba, hiszen ez felemelkedésük szinte kizárólagos lehetősége. Ennek érdekében is megvalósulnak programok néhány településen.

Az EU különösen fontosnak tartja a környezettudatosságra való nevelést, hiszen napjainkban a globalizáció egyre nagyobb méreteket ölt, és az egyes embereknek is nagy szerepük van környezetük megóvásában. Erre próbálják meg felhívni a figyelmet az iskolák is a tematikus napokon, előadásokkal, vetélkedőkkel, pályázatokkal. De az ilyen akciók száma még mindig nem elegendő, tehát ez a terület mindenképpen fejlesztésre szorul, talán az egyik legfontosabb cél a saját felelősség felismerésének tudatosítása lenne. Emellett szintén nagy szerepet szán az unió az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelésnek is. Ennek egyik oka az EU kulturális és nemzetiségi sokszínűsége, a különféle kultúrák feszültségek nélküli egymás mellett élésének igénye. Itt is fontos cél az aktiválás, az egyéni felelősség tudatosítása. E tudástartalmak átadásának egyik legfőbb színtere a diákönkormányzat, amely szinte minden iskolában megvalósul, azonban csak kevés diák érintett az ügyben. Egy-két tematikus napon, romafelzárkóztató programon kívül alig találunk példát ilyen jellegű tevékenységre. A fejlesztés elengedhetetlen.

A felnőtté válás szerepeire való felkészítés feladatrendszere alig található meg az ÁMK-kban, talán az osztályfőnöki órán esik néhány szó erről, de hangsúlyos programokat nem találtam. Pedig ez a terület különösen fontos lenne, és feltétlenül fejleszteni kell, hiszen a legtöbb diákot felkészületlenül éri az iskolából az életbe, a munkaerőpiacra való kikerülés, és a folyamatos kudarcélmények hatására nem képes a társadalom aktív, hatékony tagjává válni. Az Európai Unió egyik kulcskompetenciája a gazdasági versenyképesség, ennek ellenére mindössze egyetlen programot találtunk, amely e célra szolgál, tehát ezen a területen azonnali lépésekre van szükség.

Az énkép, önismeret az adatok szintjén szintén hiányzik az ÁMK-k programjából, itt is talán az osztályfőnöki órán hangozhatnak el ehhez kapcsolódó tartalmak, de ezek sem megfelelő mennyiségben/minőségben. Az egyetlen alternatíva, amelyet találtunk, a drámapedagógia, ami követendő példa lehet más intézmények számára is.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az általános művelődési központoknak hatalmas szerepük van mind a közművelődésben, mind az értékek, a kultúra átadásában; a NAT fejlesztési feladatai tevékenységsszervező elemként tetten érhetők a programokban; az „uniós” kompetenciákra érdemes programokat fejleszteni.

A Varga Domokos Programot példamutató fejlesztési keretnek találjuk, akkor is, ha – mint írtuk – a promóciója elakadt. A korszerűsítés nyomán miniszteri „kihirdetés” megerősítené a benne foglalt értékeket, s ez lehetővé tenné, hogy az ÁMK-sok ne végvári küzdelmet folytassanak létükért. (Csak jellemzésül: a kiskörösi kistérségi társulás létrehozásának ára 5, korábban stabilan működő ÁMK „kivéreztetése” volt, a tiszafüredi társulásnak is a környékbeli falvak ÁMK-i látták kárát. Jellegzetes folyamat volt, hogy iskoláikat „beadózták” a fenntartók a „közösbe”, de óvodájukat és közművelődési intézményegységüket maguknak tartották meg. Így a többcélú intézmény feloszlott.)

ÖSSZEFOGLALÁS

Az ÁMK-k jövője nyitott. A rendelkezésre álló humán- és pénzügyi erőforrások függvényében az elkövetkező évekre több forgatókönyv is létezik (erről bővebben lásd *Iskolakultúra*, 2008. 1–2. sz.). Művelődéspolitikai kiállítás szükséges az optimista verziók érvényesítése érdekében. Az ÁMK-k mára történelmi múlttal rendelkező intézménytípusokká váltak. Negyven év a közoktatás történetében, különösen akkor, ha az egy művelődés- és oktatáspolitikai paradigmaváltást (vagy annak igényét) magával hozó politikai rendszerváltást is magában foglal, bízvást tekinthető történelmi távlatnak. Az ÁMK-mozgalom hagyományainak, múltjának kutatása napjainkban sem elhanyagolandó feladat. Érdemes elgondolkoznunk azon, vajon mit hozhat ezen intézménytípus számára a jövő. Aligha vitatható, hogy az e kérdésre adandó választ legalább olyan mértékben meg fogják határozni az intézmények technikai (épületgépészeti, technológiai) és eszközellátottságának fejlesztésére fordítható anyagi erőforrások, mint a szakmai erőforrások rendelkezésre állása és minősége (az ÁMK-s szakma humánerőforrás-menedzsmentje, azaz képzett ÁMK-s szakemberek rendelkezésre állása). Vészi János egykor híres könyvének (*Alfa születik*) újraolvasása indította el a gondolatot: milyen lesz az általános művelődési központok új önazonossága? Hogyan fogják definiálni magukat, milyen ideáltipikus intézménykép lebeg majd a szemük előtt? Ezek a kérdések akkor is nagyon fontosak, ha megválaszolásuk „csak” az ÁMK-mozgalom elméletében jelenik meg, hiszen az is éppúgy megújításra szorul, mint maguk az épületek vagy a bennük folytatott pedagógiai gyakorlat.

Jó lenne úgy tekintenünk a jövő általános művelődési központjaira, mint a professzionális pedagógia új műhelyeire. Képzelnék el őket olyan intézményként, amely egyszerre óvoda, iskola és művelődési ház (ahogy eddig), de egyben e-pont, kistérségi pedagógiai szolgáltatási központ és felnőttképzési centrum is (és nincs kizárva, hogy profiljában az előbbieket és az utóbbiakat azonos súllyal szerepelnek). Talán még azt is el tudjuk képzelni, hogy e korszerű épületek megvalósításába magánberuházók is beszállnak, akik ennek megfelelően a piaci viszonyok érvényesítésében is érdekeltek lesznek, s így különös, piaci viszonyokon álló „tudásplázák” jönnek létre. Több lehetséges modell csírája megtalálható mindennapjaink ÁMK-i között, noha e modellek megvalósulási esélye természetesen nem egyforma (más koordináta-rendszerek más modelleket is elénk rajzolhatnak). Mégsem túlzás azt kijelenteni, hogy e lehetséges jövő alakulásában a meghatározó erő az intézményekben dolgozó több tízezer munkatárs lesz.

Az érdeklődő olvasó számára az alábbiakban tájékoztatást adunk az ÁMK-univerzumról szóló legfontosabb irodalomról, időrendben, főként a 40 éves innovációról lefolytatott empirikus vizsgálatokról.

- JENEY LAJOS: *Korszerű nevelési központok I–II*. Budapesti Városépítő Tervező Vállalat, Budapest, 1969.
- MIHÁLY OTTÓ: *Integráció és komplexitás: komplex művelődési intézmény*. *Borsodi Művelődés*, 1983. 4. sz.
- TRENCSENYI LÁSZLÓ ÉS MTSAI: *A nyitott (a közművelődési intézményekkel és szervezetekkel integrált) iskola megvalósításának lehetőségei az általános művelődési központok között*. OPI Nevelésméleti és Iskolakutatási Osztály, Belső Műhelytanulmányok 12. Budapest, 1984.
- SOMORJAI ILDIKÓ: *Helyzetjelentés a kiemelten fejlesztett ÁMK-król*. OSZK KMK, Budapest, 1986.
- ESZIK ZOLTÁN ÉS MTSAI: *Intézmény a rendszerváltás sodrában. A magyarországi általános művelődési központok*. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. 15. Közoktatási Kutatások Titkársága, Budapest, 1990.
- PŐCZE GÁBOR: *Let's play ÁMK! Új Pedagógiai Szemle*, 1991. 1. sz.
- TRENCSENYI LÁSZLÓ: *Új helyhatósági hatalmak és általános művelődési központok*. *Comitatus*, 1991. szeptember.
- CSOMA GYULA–TRENCSENYI LÁSZLÓ: *Két visszatekintés az általános művelődési központokra*. *Új Pedagógiai Szemle*, 1994. 4. sz.
- ESZIK ZOLTÁN: *Iskola és communitas*. *Új Pedagógiai Szemle*, 1996. 7–8. sz.
- FURULYÁS KATALIN: *Az általános művelődési központ, az ÁMK mint elnevezés és intézményi forma kialakulásának története*. *A Szín 4/4*, 1999.
- MIHÁLY OTTÓ–SARKA FERENC (SZERK.): *Integrált intézmények helyzete BAZ megyében*. VPI, Miskolc, 2000.
- TRENCSENYI LÁSZLÓ (szerk.): *10 évkönyv. A „bajai őszök” (1991–2000) üzenete az általános művelődési központokról*. ÁMK-k OE, Budapest, 2001.
- SZABÓ IRMA: *Húszak. A 70-es évek kísérleti általános művelődési központjai egy összehasonlító vizsgálat tükrében*. In Pethő László – Mayer József (szerk.): *Andragógia az ezredforduló világában*. OKI, Budapest, 2002.
- JENEY LAJOS (szerk.): *ÁMK Ki kicsoda? Egy innováció eseményei és szereplői (1966–2006) ÁMK-k OE*, Budapest, 2007.
- TARCSA ZOLTÁN: *Gondolatok az általános művelődési központok jövőjéről*. *Iskolakultúra*, 2008. 1–2. sz.

Rinyó László – Barassevich Tamás

A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban*

A tanulmány egyrészt feltárja a társadalomtudományi nevelés kognitív és affektív tényezőit a nemzetközi és a hazai szakirodalom alapján, másrészt bemutat egy lehetséges szervezőelvet, amely az állampolgári műveltség kisiskoláskori megalapozásának és fejlesztésének, valamint az értékelés megalapozásának is eredményes eszköze lehet. A szerzők rámutatnak, hogy a társadalomtudományi tévképzetek keletkezésében szerepet játszik a megfelelő ismeretek hiánya, a gondolkodási képességek kialakulatlansága és a személyes tapasztalaton alapuló meggyőződések megléte, ezért a sikeres társadalomtudományi nevelésnek e tényezők együttes figyelembevételére kell törekednie. Az emberi kultúra egyetemes jelenségei köré rendezett tananyagstruktúra és az általa implikált feldolgozási módszerek alkalmas eszközök lehetnek e célkitűzések megvalósítására.

A TÁRSADALOMISMERETI (ÁLLAMPOLGÁRI) NEVELÉS AZ ALAPTANTERVI SZABÁLYOZÁSBAN

Magyarországon a felvilágosult abszolútizmus kora óta a történelem tantárgy az állampolgári nevelés fő terepe (SZEKENYI 1994), és hagyományosan központi szerepet tölt be a magyar iskola műveltségképében. Az angol kifejezéssel *civic education*ként jelölt tudásterületet a magyar terminológia társadalomismeret vagy állampolgári ismeretek néven tantárgyasította, e fogalmak azonban nem kezelhetők szinonimákként, mivel bár nagyrészt átfedő, mégsem egybevágó ismerethalmazra vonatkoznak. Míg a társadalomismeret tárgyköre az emberismeret, önismeret, szociológia, szociálpszichológia irányába polarizálódik, az állampolgári ismeretek a történelemtanításban is hangsúlyos politika-, gazdaság- és jogtörténet jelenismereti aspektusai köré szerveződik. Ismereteleseit tekintve ez utóbbihoz áll közelebb az angol *civic education* kifejezés is, amely azonban az ismeretközvetítés mellett a demokratikus gondolkodás képességeinek fejlesztését is középpontba állítja. E tanulmányunkban a társadalomismeret, az állampolgári ismeretek, a demokratikus gondolkodás és a történelmi műveltség egymással szorosan összefüggő, integráns összességét értjük társadalomtudományi vagy állampolgári műveltségen.

* A tanulmány az MTA–SZTE Képességkutató Csoport programjához kapcsolódik.

Az állampolgári ismeretek már az 1978-as tanterv bevezetése óta helyet kapnak a tantervi célok és tartalmak között, az 1995-ös, a 2003-as és a 2007-es Nemzeti alaptanterv pedig az Ember és társadalom műveltségi terület részeként jelölte meg a jelenismeret lefedésére hivatott társadalomismeret helyét. A társadalomismeret szerepe és súlya azonban a kezdetek óta bizonytalan, a műveltségterület valójában ez idáig nem integrálódott szervesen az iskolai mindennapok életébe (KINYÓ–MOLNÁR s. a.). A történelem és társadalomismeret viszonylagos elkülönülése a tananyagok szerkezetében és tartalmában is megmutatkozik. Ez utóbbi terület pedig – nem lévén kötelező érettségi tárgy – sajnálatosan háttérbe szorult.

A NAT-ban (2007) a társadalomismereti nevelés három követelménytípus formájában jelenik meg. Jelen van tantervi célként (*Szociális és állampolgári kompetencia*), kiemelt fejlesztési feladatként (*Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés*) és az Ember és társadalom műveltségi terület komponenseként. A társadalomismereti vagy állampolgári nevelés szempontjából jelentős előrelépésnek számít, hogy „[...] alapvető célként szerepel a tartalmi szabályozás logisztikai központját és egyetlen kötelező elemét jelentő szabályozóban, a NAT-ban” (OFI 2009, 11.).

Az első hat évfolyamon elsajátítandó társadalomismereti és történelmi tartalmak kulcs-elemei többek között az alábbiakra terjednek ki a NAT-ban: (1) egy-egy híres ember életének, tevékenységének megismerése; (2) népszokások és azok eredetének megismerése; (3) hazai történelmi események tanulmányozása; (4) Európa története legjelentősebb állomásainak megismerése; (5) legalább egy Európán kívüli civilizáció megismerése; (6) a magyar történelemmel kapcsolatos mondák megismerése; (7) más civilizációk gyermekeinek mindennapi életébe való betekintés. Mindezekből világosan kirajzolódik a törekvés, hogy diákjaink működő társadalomtudományi tudásra tegyenek szert, magabiztosan tájékozódjanak a civilizált társadalom működésének hossz- és keresztmetszeti dimenzióiban egyaránt. Tanulmányunk további részében a releváns nemzetközi és hazai szakirodalom alapján azonban feltárjuk, hogy az ismeretelemek ilyen laza körülhatárolása milyen problémákat gerjeszthet a társadalomtudományi nevelés ismeretközvetítést és képességfejlesztést célzó területein. Másrészt felvázolunk egy lehetséges megoldást, amely az iskolázás első éveiben alkalmas lehet a bemutatandó lehetséges problémák megelőzésére, s a későbbi társadalomtudományi nevelésben a fejlesztés és az értékelés megalapozását is szolgálhatja.

A FOGALMAK ÉS AZ ISMERETEK SZEREPE AZ ÁLLAMPOLGÁRI MŰVELTSÉGI MEGALAPOZÁSÁBAN

A társadalomtudományi nevelés kontextusában nem hagyhatjuk figyelmen kívül annak vizsgálatát, hogy a fogalmi megalapozottságú tévképzetek hogyan és milyen behatás következtében alakulnak ki a tanulók kognitív struktúráiban. A tévképzetek kutatásának a természet-tudományos tárgyak területén gazdag szakirodalma van. A humán tudományokra jellemző kevésbé egzakt fogalmi rendszer, a kevésbé körülhatárolt metodológia és a posztmodern ideológia nagyobb dominanciája miatt azonban kevésbé feltárt terület, pedig a tévképzetek e területen is jelen vannak, s következményei legalább olyan súlyosak lehetnek pedagógiai,

szociológiai és politikai szempontból, mint a természettudományos tévképzeteké. A humán tantárgyak tanulása során elsajátítandó fogalmak szerveződésével és fejlődésével foglalkozó nemzetközi és magyar kutatási eredmények száma viszonylag csekély (KINYÓ 2005). A témában lebonyolított hazai vizsgálatok főként a tanulók történelmi fogalmainak fejlődéséhez kapcsolódtak (pl. HUNYADY 1968; EPERJESSY–SZEBENYI 1976), s mérsékeltebb kutatói érdeklődés kísérte a társadalomtudományok jelenismereti aspektusainak fogalmait.

Nemzetközi viszonylatban a demokráciához és állampolgársághoz kapcsolódó fogalmak fejlődését vizsgáló korai kutatások (pl. CONNELL 1971) a kognitív fejlődés Piaget-féle formális műveleti szakaszának elérésével magyarázták az idősebb diákok egyre kifinomultabb fogalmi struktúráit, a demokrácia elvontabb alapeszméinek megértését. A későbbiekben a kutatások vizsgálati koncepciója a piaget-iánus szakaszos fejlődéstől a szociális tényezők (pl. családi interakciók, az iskolai tantervek) befolyása felé mozdult el (HELWIG 1998). A tartalomspecifikus tudás elméletének képviselői többszörös kontextusba ágyazzák a fogalmi fejlődést befolyásoló komponenseket, s meghatározó szerepet tulajdonítanak (1) a gyermekek demokráciáról vallott naiv elméletei interakcióinak, (2) a különböző típusú információkhoz való hozzájutás lehetőségeinek, (3) a közösségi alapú tevékenységeknek, valamint (4) az eltérő módszerekkel történő fejlesztésnek (TORNEY-PURTA 1991).

A fentiekkel nagymértékben egybevágnak Vass Vilmos (1997) hazai artikulációja a történelmi tévképzetek kialakulásának okairól. A következő hat lehetséges okot veszi számításba:

- egyszerű tapasztalatok naiv általánosításai,
- tévedéseket tartalmazó vagy hiányos, egyoldalú ismeretek,
- pontatlan, bizonytalan kommunikáció,
- nyelvi differenciáltság,
- felületesség, felszínesség,
- rossz beidegződés, a történelmi determináció.

Az anyanyelvi készségek mellett – amelyekkel e helyütt nem foglalkozunk részletesen – a lehetséges okok egyik része az ismereteket, másik része a gondolkodási képességeket, valamint az ismeret- és értékelméleti meggyőződéseket érinti. E dimenziókat kíséreljük meg tehát körbejárni kölcsönhatásaik szükségszerűségének hangsúlyozásával.

A tévképzetek kialakulása a fogalmi struktúra megalapozódásával már a formális iskolázás előtt megkezdődhet, s nagymértékben hat rá a családi háttér, a társadalmi kontextus és az informális tanulási környezet (BERTI–ANDRIOLO 2001). Ezek egymás hatását felerősítve táptalajul szolgálhatnak a tévképzetek fenntartásához, de a különböző szférák irányított interakciója elejét is veheti a kedvezőtlen lehetőségnek. Az oktatás és a szociális környezet fogalmi fejlődésre gyakorolt pozitív hatásairól is rendelkezésre állnak empirikus kutatási eredmények. Az iskolába lépéskor a tanulóknak már számos tapasztalati ismeretük van a világról, a társadalomról és annak működéséről, ezek a tapasztalati ismeretek azonban nem alkotnak összefüggő, koherens rendszert (BERTI–ANDRIOLO 2001). Ha a tantervek és a tanítás gyakorlata nem célozza meg az előzetes ismeretek és meggyőzések felszínre

hozatalát, valamint annak integrációját a tanítás-tanulás folyamatába – ami bármely területen az oktatás hatékonyságának elengedhetetlen feltétele (CSAPÓ 2006) –, akkor a tanulók ismereti és erkölcsi fejlődése esetlegessé válik, s hatást fog gyakorolni a későbbi állampolgári aktivitására és magatartására is. A mindennapi tapasztalatok és a kutatási eredmények is igazolják, hogy bizonyos meghatározó jelentőségű társadalmi fogalmak nagyon korán megjelennek a tanulók tudatában (pl.: vagyon, tulajdon, pénz, árak). Korán tapasztalatokat szerezhetnek például a hatalomról, a jólétről vagy a profitról (FURNHAM 1994, idézi: CSAPÓ 2001a, 137.). Léteznek viszont olyan fogalmak, amelyekkel inkább az intézményes oktatás során ismerkednek meg a diákok (pl. állam, államformák, kormányzat, törvény).

Csapó Benő (2001a) felhívja a figyelmet arra, hogy ha az iskola nem foglalkozik eléggé korán ezekkel a fogalmakkal, és nem segíti a tanulókat azok kialakításában, akkor rendkívül kezdetleges formában szilárdulhatnak meg. Az iskolában ugyanis az oktatás szerkezete, tartalma és módszerei is elősegíthetik a tévképzetek kialakulását és fenntartását (BROPHY-ALLEMAN 2002). Több kisiskoláskori kognitív fejlődéssel foglalkozó kutatás (pl. BERTI-BENESSO 1998; BERTI-ANDRIOLO 2001; LOSITO-D'APICE 2003; MOORE-LARE-WAGNER 1985; BROPHY-ALLEMAN 2002) kimutatta, hogy a tanulók tévképzeteinek kialakulását elősegíthetik a formális oktatás keretében megismert történeti narratívák is, annak ellenére, hogy ezek a gyermeki percepcióhoz leginkább közel álló tananyag-feldolgozási módoknak felelnek meg. A részben vagy egészében fikcióból táplálkozó történelmi, társadalmi vagy erkölcsi témájú irodalmi műfajok (pl. legendák, mítoszok és mondák) a tudományos konszenzus elbeszéléseinek különböző megjelenési és megismerési formáiba ágyazva (pl. a valós történelmi személyek életrajzának, szokványostól eltérő életeseményeinek érdekesítő módon történő bemutatása) olyan reprezentációs zavarokat okozhatnak a tanulóknál, amelyek alapvetően befolyásolhatják állampolgári műveltségük későbbi fejlődését. A gyermekek fogalmi rendszerében ugyanis nem különülnek el a fiktív és a valós személyek, illetve események, mivel a narratívák szemantikailag eltérő tartalmú, de azonos formájú terminusokat alkalmaznak.

A szociális környezet nyilvánvaló hatásán túl tehát a fenti tantervi és módszertani okokra is visszavezethető, hogy a kisiskolások a tudományos konszenzustól merőben eltérő módon képzelik el és értelmezik az ok-okozati összefüggéseket, tudatukban összerosódnak történelmi események, személyek és hatásaik, a társadalom formális intézményrendszerei, valamint az azokat képviselő hivatalnokok és közjogi méltóságok személyes attribútumai. Berti és Benesso (1998) kutatása például feltárta, hogy a gyermekek a király fogalmához a parancsolgatást, a nép irányítását társítják. Az elnök teendőivel kapcsolatban pedig a beszédeket tartó vagy az embereken közvetlen erejével segítő funkciók kerültek felszínre (MOORE-LARE-WAGNER 1985).

Howard és Gill (2000) megállapítása szerint a gyermekek politikai fogalmai a szociális interakció révén közvetített, egyéni tapasztalatokon keresztül fejlődnek. A kutatók 5–12 éves ausztrál gyermekek vizsgálata során azt találták, hogy az idősebb tanulók komplexebb megértéssel rendelkeznek a hatalomról, mint a fiatalabbak. Az idősebb diákok fogalmai ugyanis

meghaladták a hatalom és az életkor általános összefüggéseit, képesek voltak azonosítani, hogy a tekintély nemcsak az életkor előrehaladásával áll kapcsolatban, hanem együtt jár különféle jogokkal és felelősséggel is.

Berti és Andriolo (2001) eredményei szerint azonban a célzott oktatás sikeres lehet a tévképzetek felszámolásában, illetve kialakulásuk megelőzésében. Azok a harmadik évfolyamos olasz diákok ugyanis, akik direkt oktatásban részesültek az alapvető politikai fogalmakról (pl. törvény, állam), a tesztelést követő hónapban, majd tíz hónappal később is szignifikánsan jobban teljesítettek az újabb fogalmi teszteken. Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a kísérlet eredményében az oktatás tartalmán túl közrejátszott a feldolgozás módja is, amelyben interaktív, kooperatív, dialogikus módszerek domináltak. Könnyen belátható, hogy a tradicionálistól eltérő módszerek alkalmazása a gondolkodási képességek fejlesztéséhez is szükségszerűen hozzájárul.

A GONDOLKODÁSI KÉPESSÉGEK SZEREPE A TÁRSADALOM- ISMERETI NEVELÉSBEN

A kritikai gondolkodás

A demokráciával kapcsolatos ismeretek direkt tanórai közvetítése önmagában több okból sem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodóvá váljanak (CSAPÓ 2001a). Elképzelhető ugyanis, hogy szükséges ismereteik megvannak, megfelelő képességeik viszont kialakulatlanok. Az is előfordulhat, hogy már az ismeretekkel is gond van, mivel a megtanult ismeretek a gyerekek esetében másként reprezentálódhatnak és mást jelenthetnek, mint a felnőttekben (CSAPÓ 2000). A humán tárgyak rendszerében egyébként is a „tudás sokkal kevésbé jól strukturált, és az általános alapelvek gyakran rejtve maradnak, vagy véletlenszerű elemek árnyékolják be. Több szubjektív elemet tartalmaznak, és a tények gyakran sok különböző nézőpontból interpretálhatóak.” (CSAPÓ 2001a, 131.)

A nézőpontok közötti választás, azaz a – demokratikus értékrend szerinti – helyes döntés meghozatalának képessége leggyakrabban kritikai gondolkodásként denotálódik a pedagógiai irodalomban. Jelenléte követelményi szinten átszővi a NAT (2007) kiemelt fejlesztési feladatait, valamint a fentebb hivatkozott „Ember és társadalom” műveltségi területet is. Az itt megfogalmazott célok szerint a kritikai gondolkodás a tanulók ismereteinek differenciálásában játszik kulcsszerepet. Abban segíti őket elsősorban, hogy el tudják különíteni a fikciót a valóságtól, a tényeket a véleményektől, átlássák a történelmi-társadalmi folyamatok mögött húzódó ok-okozati kapcsolatokat, tájékozódni tudjanak a kulturális különbségek horizontális és vertikális megjelenéseinek hálózatában.

A követelmények ilyen sokrétűsége azt a nézetet tükrözi, amely szerint a kritikai gondolkodás nem egy jól definiált képesség vagy kompetencia, sokkal inkább az oktatás egészének ideális kimenetele. Ezt a felfogást vallotta az amerikai kritikaigondolkodás-mozgalom számos, főként filozófus képviselője (l. ENNIS 1987, LIPMAN 1988, FACIONE 1990, PAUL 1993). Ennek megfelelően a kritikai gondolkodást egyszerre vélték valamilyen szabadon transzferál-

ható műveleti képességnek – melyben a fejlesztés legadekvátabb eszközének az informális logika explicit tanítását tartották –, valamint az egyén társadalmi részvételét s így közvetve a társadalom működését is meghatározó demokratikus állampolgári kompetenciának. Ezt a kettősséget jól szemlélteti *Richard Paul* (1989; idézi: *FLUELLEN* 1992) megkülönböztetése a szigorú, illetve a megengedő értelemben vett kritikai gondolkodással kapcsolatban. A valódi, „szigorú értelemben vett” kritikai gondolkodásnak (*critical thinking in the strong sense*) nézete szerint valóban van morális töltése, minthogy mindig a közérdeket célozza, háttérbe szorítva az egyén temporális, individuális érdekeit. Azonban azt állítja, hogy megengedő értelemben (*critical thinking in the weak sense*) beszélhetünk a kritikai képességek egyfajta procedurális, eszközjellegű használatáról is, amikor az egyéni érdekérvényesítés célja vezérli a kritika aktusait. A gondolkodás ebben az esetben is célvezérelt, cselekvésre irányuló, az információ tudatos manipulációját takarja, azonban a fő különbséget a demokratikus értéktartalmak motívumként való megjelenésének hiánya jelenti.

A demokratikus állampolgári nevelés szempontjából mindenképpen az előbbi megközelítést kellene alaposabban megvizsgáljunk, azonban a kiterjedt empirikus kutatás és teoretikus fejtegetés ellenére máig nem született olyan tudományos szempontból is tartható és elfogadható taxonómia, amely elősegítené a fogalmi fejlődés és fogalmi váltás megértését a társadalomtudományok területén, s megalapozná a tanulók erkölcsi fejlődését. A kritikaigondolkodás-mozgalom filozófusainak nézeteit a szókratészi erkölcselméleti intellektualizmus naivitása hatotta át. Nem különítették el a formális logika, az intelligencia, a tudományos gondolkodás vagy az erkölcsi fejlődés területeit a kritikai gondolkodás konstruktumán belül és kívül sem. Ez ugyan megnehezíti a tudományos igényű mérést és értékelést, gyakorlati szempontból mégis szerencsésnek mondható, mivel az integratív szemléletmód a tantervi tartalmakon átívelő komplex személyiségfejlesztés irányába hat.

Ten Dam és *Volman* (2004) összefoglaló munkájában ugyanakkor kifogásolja, hogy bár számos kutató egyetért abban, hogy a kritikai gondolkodás képességek és diszpozíciók egysége, a mérések és a fejlesztések során a figyelem mégis általában a képességekre esik. Mivel értelmezésükben a kritikai gondolkodás állampolgári kompetenciaként jelenik meg, ezért az affektív fejlesztést is legalább ilyen lényegesnek tekintik. Korábban már *Füredy* és *Füredy* (1987) is felhívta rá a figyelmet, hogy a kritikai gondolkodás több az addig többnyire e címszó alatt vizsgált értelmi képességeknél. Rámutatnak, hogy „a kritikai gondolkodó személyiségében az attitudinális dimenzióknak kitüntetett jelentősége van” (14.), s a kritikai gondolkodás képességeinek működtetését nagymértékben meghatározzák az iskolán kívüli tapasztalatokból, szociális impulzusokból származó meggyőződések. Ezek természetére tanulmányunk következő részében térünk ki.

A kritikus gondolkodás során működtetett képességek nem korlátozódnak pusztán az állampolgári vagy a morális cselekvés területére: a tartalomfüggő komponensek mellett számos általánosan transzferálható képesség is közreműködik a társadalomtudományi ismeretek konstrukciójában és későbbi hasznosulásukban. A képességet egydimenziós konstruktumként értelmező filozófusok között éles vita folyt a gondolkodási képességek tartalomfüggősége és transzferálhatósága tárgyában. A kognitív pszichológiai megköze-

lítés cizelláltabb, többdimenziós modelljeiben ez a kérdés nem jelent meg problémaként. A legnagyobb hatású modell ebben a megközelítésben Robert Sternberg (1986) nevéhez fűződik, aki a kritikai gondolkodást annak univerzalitása miatt az intelligenciával rokonította. Taxonómiája szerint a kritikai gondolkodás képességei három komponensrendszerbe rendeződnek: metakomponensekbe, cselekvési komponensekbe és tudásszerzési komponensekbe. A metakomponensek magasabb rendű folyamatok, mint tervezés, monitorozás és utólagos értékelés. A cselekvési komponensek alacsonyabb rendű folyamatok, melyek funkciója a metakomponensek utasításainak végrehajtása. Ezek tartalomtól függően változhatnak az egyes folyamatokban. Ilyenek az induktív és a deduktív gondolkodás, a térbeli vizualizáció vagy akár az olvasás. A tudásszerzési komponensek az új ismeretek elsajátításában játszanak szerepet. Alkotóelemeik a releváns információ kiszűrésére hivatott szelektív kódolás, a releváns információkat koherensen strukturáló szelektív kombináció, valamint a szelektív összehasonlítás, amely összeveti és összekapcsolja a már meglévő tudást az új információval.

A gondolkodási képességek kutatásának és fejlesztésének produktívabb ágai Sternberg elképzeléseivel összhangban a tantervi tartalomba ágyazott, azt keresztmetszetileg is átfogó fejlesztésben látják a kívánatos megoldást (CSAPÓ 2003). E tekintetben a kritikai gondolkodás kutatásában élen jár Deanne Kuhn és kutatócsoportja, akik a kritikai gondolkodást a tudományos gondolkodással szinonimaként használják. Kuhn munkatársaival (KUHN 1990, idézi: CSAPÓ 2003, KUHN–CHENEY–WEINSTOCK 2000, KUHN–PARK 2005) azt vizsgálja, hogy a tanulóknak milyen episztemológiai meggyőződéseik vannak, ezek hogyan fejlődnek az életkor előrehaladtával, milyen hatást gyakorolnak a tudáselsajátításra és a kritikai gondolkodásra. Magát a kritikai gondolkodást korábbi publikációiban (KUHN 1990, idézi: CSAPÓ 2003) a feltevések és az empirikus bizonyítékok összevetésének procedurális készségrendszereként határozta meg, s középpontjába az oksági kapcsolatok kezelését helyezte (KUHN 2009). Vizsgálataiktól – tág keretrendszerük miatt – a társadalomtudományi nevelés szempontjából csupán közvetett előnyök remélhetők, tekintettel azonban a természet- és társadalomtudományi megismerés közös megalapozottságára és az erkölcsi fejlődés fent említett képességektől való függőségére, ezek az előnyök korántsem nevezhetők jelentéktelennek. Kohlberg (1975, idézi: FANKO 1994) vizsgálatai ugyanis rámutattak arra, hogy a tanulók morális gondolkodása nem korrelál szorosan az intelligenciával, viszont erőteljes összefüggést mutat a „logikai gondolkodással”. Ez utóbbi prioritását pedig az mutatja, hogy a vizsgálatban részt vevő fiatalok magasabb szinten voltak képesek formális logikai műveletek végrehajtására, mint posztkonvencionális erkölcsi ítéletek meghozatalára. Ezen a ponton visszautalnánk Brophy és Allemann (2002) vizsgálataira is, amelyek rámutatnak, hogy a gyermekkori történelmi és társadalmi tévképzetek kialakulásában jelentős tényezőnek bizonyul az oksági összefüggések megértésének problémája. Ezek az eredmények rávilágítanak a természettudományos oktatás és a társadalomtudományi nevelés összefonódására, valamint az előbbi terület utóbbira gyakorolt jótékony hatására. A kölcsönhatás valójában

analóg a tudomány makroszintű fejlődésének tendenciájával, ahol a természettudományok – valamint a matematika – tudásbázisának gazdagodása és módszereinek finomodása ösztönzően hat a társadalomtudományi kutatások fejlődésére is (L. CSAPÓ 2001b).

A szerteágazó és esetenként igen kifinomult eszközöket felhasználó kutatások ellenére egyelőre nincsenek megbízható eredmények a kritikai gondolkodás gyermekkori fejlődésének sajátosságairól. Ennek okai egyrészt a korábban említett koncepcionális sokszínűségben, a mérőeszközök diverzitásában és megbízhatatlanságában (KU 2009) keresendők, másrészt a kimenetközpontú kutatói érdeklődésben, amely jóformán kizárólag a közép-, illetve a felsőfokú oktatásra kiterjedő empirikus kutatásokban realizálódott (ABRAMI és mtsai 2008). Ennek köszönhetően a fejlesztés konkrét módszereit és a tanulási környezet hatását illetően is megoszlanak a kutatások eredményei, általánosan azonban valamennyi kísérlet a dialogikus és kollaboratív tanulás szervezés hatékonyságát igazolta (ABRAMI és mtsai 2008). Ezekre az alapelvekre irányulnak a kisiskoláskori fejlesztőprogramok is (pl. LIPMAN 2000), azonban ezek hatékonyságáról nincsenek megbízható adataink.

A történelmi gondolkodás és a társadalmi jelenségek megértésének korlátai

A mindennapokban hasznosuló társadalomtudományi tudás képződésének hosszmet-szeti komponense a történelmi gondolkodás, amely az általános kritikai gondolkodás területspecifikus alrendszerként fogható fel, s mint ilyen, szintén átnyúlik a tiszta kognitív kereteken. Bár definíciójáról a kutatók között nincs általános konszenzus, többnyire egyetértnek abban, hogy a tények memorizálásán és az események emlékezetből történő előhívásán alapuló megközelítés helyett egy sajátos gondolkodásmódról kell beszélnünk (VANSLEDRIGHT 2000), amelyben bár számos specifikus alkotóelem (részképesség, rész-készség) vesz részt, középpontjában mégis a diszciplína interpretatív jellegének megértése, az ún. történelmi megértés (*historical understanding*) áll. Barton és Levstik (1997) szerint a történelmi folyamatok megértésének képessége alapvető jelentőségű, mert a tanulók önmeghatározásához is hasznos támpontokat nyújthat. A gondolkodásmód elsajátításával ugyanis lehetővé válhat, hogy a tanulók feltárják családjuk és a múlt kapcsolatait, de segítséget nyújthat a külvilágból érkező információtömeg kritikus megítéléséhez szükséges attitűdök kialakulásához is.

A történelmi gondolkodás sajátosságainak meghatározására már az 1960-as évektől kezdődően kísérletet tettek a kutatók. A korabeli gondolkodásfejlődési elképzelések azonban nagymértékben a piaget-iánus hagyományokon alapultak, s Piaget kognitív fejlődésre vonatkozó megállapításait a történelmi gondolkodásra is kiterjesztették (TAYLOR 2000). A Piaget-követő kutatók (pl. HALLAM 1970, idézi: HEYKING 2004) megállapították, hogy az életkoruk alapján konkrét műveleti szakaszban lévő tanulók nem képesek a történelmi gondolkodásra, mert az absztrakt feladatok megoldása csak a formális műveleti szakasztól veheti kezdetét. De a korabeli kutatókat éppen piaget-iánus szemléletmódjuk miatt érte a legtöbb kritika. A bírálók egyrészt azt kifogásolták, hogy az elmélet – életkori kötöttsége

miatt – szűk keretek közé kívánja szorítani a gondolkodás fejlődését, másrészt azzal érveltek, hogy Piaget megállapításai csak a természettudományos gondolkodásra érvényesek, s hatóköre nem terjed ki a humán tudományok területére (TAYLOR 2000).

Dickinson és Lee (1978) megállapítása alapján a történelmi gondolkodás fejlődése 7–10 éves kor között kezdődik, bár az időperspektíva (kronológiai gondolkodás), az események ok-okozati összefüggéseinek megértése, valamint a történelmi következtetések levonása ekkor még nehézséget okoz a diákoknak. Shemilt (1980) elgondolása illeszkedik a piaget-i hagyományokhoz, hiszen álláspontja szerint a történelmi gondolkodás kezdete 7–10 éves korra, megszilárdulása a 10–14 éves kor közötti periódusra, árnyalódása pedig a 14–16 éves kor közötti időszakra tehető.

VanSledright és Brophy (1992), illetve VanSledright (1997) feltárták a diákok korlátozott történelmi gondolkodásának lehetséges okait. VanSledright és Brophy rámutattak arra, hogy leginkább azért nem várható el a diákoktól a történelem olyan mélységű megértése, mint a természettudományos tantárgyaké, mert a tanulók csak közvetett tapasztalatokat szerezhetnek a múlt eseményeiről, ellentétben a legtöbb természettudományos jelenség közvetlen megtapasztalásának lehetőségeivel. VanSledright pedig a tanulók történelmi gondolkodását az egyéb kognitív képességek fejlettségével állítja párhuzamba. Kutatásai során felismerte, hogy a diákok hajlamosak monolitikus, rögzített eseményként értelmezni a múltat. Ha ugyanis az iskolában megtanulják, hogy egy eseménynek öt oka volt, akkor nehezen látják be, hogy az okok számbavétele csupán a rendszerezésen múlik, és az azonosított öt ok akár több vagy kevesebb okká is átalakítható.

A piaget-iánus hagyományokon alapuló megközelítésekkel és a megértés korlátait interpretáló álláspontokkal szemben az utóbbi évtized kutatási eredményei arról számolnak be, hogy már meglehetősen fiatal gyerekeknél is azonosíthatók a történelmi gondolkodás kezdeményei (COOPER 1994; WINEBURG 1998); megfelelő kontextusban, speciális tanítási módszerekkel, forráshasználat alkalmazásával az általános iskolás és a serdülőkorú tanulók kifinomult történelmi gondolkodási képességekre is szert tehetnek (BARTON 1997, FOSTER-YEAGER 1999).

Ha a tanulók megértik is, hogy a történelmi-történelmi perspektíva jelentősen különbözik napjainkétól, az észlelt eltéréseket csupán csekély valószínűséggel képesek tágabb társadalmi és kulturális kontextusba helyezni. Azonosíthatják ugyan, hogy a múltban élt embereknek eltérő perspektíváik voltak, mint napjainkban, a diákok többsége még sincs tudatában annak, hogy mindennapjaikat milyen társadalmi intézmények keretei között élték (KNIGHT 1989; LEE-ASHBY 2001; SHEMAILT 1984). Korábbi kutatások rámutattak arra, hogy az általános és a középiskolás diákoknak felszínes ismereteik vannak a társadalomalkító erőkről és intézményekről (pl. vallás, kormányzat, gazdaság, technikai fejlődés), valamint a történelmi változásban és folytonosságban betöltött szerepükről. Az iskolázás első éveiben a gyermekek például már képesek voltak a technikai változások leírására, de beszámolóik leginkább csak arra terjedtek ki, hogy a változások milyen hatást gyakoroltak az egyén életére, a technikai fejlődés társadalmi következményei már kikerültek látókörükből (BROPHY-ALLEMAN 2005; BROPHY-ALLEMAN-O'MAHOONEY 2003). Egy másik példa szerint az

általános iskolások szemléletes leírást tudnak adni az őslakos indiánok életmódjáról, de sokkal kevésbé valószínű, hogy magyarázatot tudnának adni szokásaik okaira, vagy értenék a természetnek a korabeli emberek életkörülményeire gyakorolt hatását (BROPHY–ALLEMAN 2000; BROPHY–VANSLEDRIGHT 1997). Idősebb tanulók esetében megfigyelték, hogy a gazdasági és politikai jellegű témák tanulása során gyakran nem alakul ki a történelmi események és folyamatok ok-okozati összefüggéseinek legcsekélyebb megértése sem. A diákok sokszor nem értik az Anglia és az észak-amerikai kolóniák közötti politikai és gazdasági kapcsolatokat, vagy az amerikai függetlenségi háborúhoz vezető okokat (BARTON 1997; BROPHY–VANSLEDRIGHT 1997; VANSLEDRIGHT 1995).

Több kutatás (pl.: BARTON 1997; LEE–ASHBY 2001) rámutatott arra, hogy a tanulóknak nem pusztán a társadalomformáló tényezőkkel és intézményekkel kapcsolatos történelmi témák összefüggéseinek megértésével vannak problémáik, hanem hajlamosak a politikai és a gazdasági folyamatokat pszichológiai nézőpontból vizsgálni. A diákok gyakran az egyének személyes szándékait hangsúlyozzák a múlt eseményeinek interpretálásakor, s úgy vélik, hogy a történelem menetét egyéni célkitűzések alakítják leginkább (BARTON 1996, BROPHY–VANSLEDRIGHT 1997; LEE–ASHBY 2001). Brophy és VanSledright (1997) megállapítása szerint a tanulók a társadalmi és a kulturális mintákat is személyes attitűdöknek tulajdoníthatják. Feltárták például, hogy a diákok az észak-amerikai indiánok sátorlakó életkörülményeit az őslakosok egyéni preferenciáival magyarázzák, vagy a modern társadalmak etnikai és nemi egyenlőtlenségei háttérben személyes előítéletet feltételeznek, s nem tekintik számottevő tényezőnek a kulturális normákat, a hatalmi különbségeket vagy a törvényi-politikai struktúrát.

A MEGGYŐZŐDÉSEK SZEREPE A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI NEVELÉSBEN

Az ismeretközvetítésre épülő oktatás egyik hátránya, hogy a tanulók gyakran akkor is figyelmen kívül hagyják a társadalmi erőket és intézményeket, valamint ezek hatásmechanizmusait, amikor a pedagógusok vagy a tankönyvek kifejezetten nagy hangsúlyt helyeznek rájuk (BARTON 1997). Még ha a tanulóknak sikerül is elsajátítaniuk a megfelelő ismereteket, korántsem biztos, hogy azok felülírják a meglévő tévképzeteket. Megeshet, hogy az új ismeretek a tévképzeteik mellett léteznek párhuzamosan, vagy pedig kombinációjukból további téves hibridelméletek születnek (VOSNIADOU–BREWER 1992). E jelenségek oka a tanulók meggyőződéseinek ismeretkonstrukcióban játszott markáns szerepében keresendő.

A személyes meggyőzések rendszere az egyéni tudásreprezentációban párhuzamba állítható a tudományos megismerés paradigmáival. Mindkettő a megtapasztalt – társadalmi és természeti – jelenségek értelmezésének kereteit adja, s a lehetséges új ismeretek körét és irányát jelöli ki. Ezt az analógiát már a fogalmi váltás kutatásának korai szakaszában felismerték, ezért Posner és mtsai (1982) a fogalmi váltás modelljét a paradigmaváltás folyamatára építették. Piaget elgondolásán alapuló elméletük szerint a kognitív fejlődésben az új ismeretelemek asszimilációja a meghatározó, amely a Kuhn-féle normál tudományos

periódushoz hasonlítható. Az asszimilált ismeretek gazdagítják a kognitív struktúrát, valamint – a további ismeretasszimiláció előkészítéseként – ugyanúgy elvárásokat támasztanak a jövőbeni döntéshozatal és cselekvés számára, ahogyan a tudományos kutatás az igazolt eredményeken alapuló hipotézisek felállításával és tesztelésével halad előre. Az egyén számos tapasztalatát azonban a kognitív rendszer nem képes módosulások nélkül befogadni. Az előzetes elvárásoknak ellentmondó tapasztalatok kritikus tömege kognitív egyensúlytalanság előidézésével kikezdi a meglévő struktúrát, majd az új ismereteknek megfelelően akkomodálódik – szintén a tudományos paradigmaváltáshoz hasonlóan. Posner és mtsai elmélete igen produktívan előreleldítette a fogalmi váltás kutatását, de éles kritikák is megfogalmazódtak (l. KOROM 2005), mivel az affektív hatásokat mellőzve túlzottan fókuszált tudatosságot és racionalitást feltételez a tanulók kognitív fejlődésében, s így éppen a fenti kérdéses jelenségekre nem tud kielégítő választ adni.

A személyes és a – posztpozitivistá értelmében – tudományos megismerés közötti párhuzam azonban álláspontunk szerint megfelelően rávilágít azok irracionális, affektív okaira is. Maga Kuhn (1962/1984) írja ugyanis, hogy egy tudományos forradalom során az új paradigma nem feltétlenül érvényteleníti a meglévőt, s a régi paradigma elkötelezettjeit gyakran lehetetlen meggyőzni a váltás szükségességéről. A váltás folyamatában az új nézeteket vallók, az új meggyőződés elkötelezettjeinek a tudományos közösségen belüli kritikus tömegűvé duzzadása játszik kulcsszerepet, nem pedig a „jobb”, „adekvátabb” percepció mindent elsöprő bizonyossága. Az objektivitás tarthatatlan légvára helyett a haladás vált a tudományosság legfőbb – ha nem egyetlen – kritériumává (BEREITER 1994), amelyet paradox módon éppen az adott paradigma szükségszerűen inherens „zárványai” garantálnak, amelyek már a paradigma megjelenésétől kezdve folyamatosan belülről feszítik szét azt, előkészítve a későbbi paradigmaváltást, amely szükségszerűségét a falszifikálhatóság mára általánosan elfogadott popperi (POPPER 1934/1997) indikátora legitimál. Részben e vitatott és vitatható, de jelenleg uralkodó posztpozitivistá tudományfilozófia és a posztmodern társadalomelméletek együttesének köszönhető a szociálkonstruktivistá episztemológia térnyerése is, amely napjainkban áthatja az oktatás elméletét, s amelynek hatására több kutató egyenesen affektív forradalomról beszél.

A bemutatott megközelítések megvilágító erejük lehetnek a fogalmi váltás folyamatában közrejátszó személyes meggyőzések terén is. A paradigmákhoz hasonlóan a személyes meggyőzések – helyesebben meggyőződésrendszerek, a területspecifikus és tartalomfüggetlen meggyőzések összefüggéseivel egyetemben – a tapasztalattól megerősített nézetek, azok általános érvényességén alapulnak, s megváltozásuk maga jelenti a rendszerfejlődés vagy személyiségfejlődés útját. A meggyőzések megváltozását a személyes tapasztalatok, valamint a szociális hatások váltják ki, és a kognitív struktúra inkonzisztenciái alapozzák meg. Mindezek jelentőségét felismerve a fogalmi váltás, a meggyőzések és a kritikai gondolkodás fejlesztési lehetőségeinek kutatásában egyre hangsúlyosabb szerepet kapnak az attitűdökre ható, interakciót segítő tényezők, mint a kollaboratív és experimentális tanulási környezet vagy a dialogikus feldolgozási módszerek (VOSNIADOU és mtsai 2001; TEN DAM–VOLMAN 2004; FRIJTERS–TEN DAM–RIJLAARSDAM 2006).

A személyiségfejlesztés nézőpontjából a paradigma- és a fogalmi váltás párhuzama a meggyőzés (*persuasion*) aktusában érhető tetten. A meggyőzés nem más, mint a meggyőződések és a rájuk épülő tudás megváltoztatásának interaktív folyamata (MURPHY–ALEXANDER 2004). Ebben a folyamatban az üzenet és interaktív értelmezése kulcsfontosságú. A paradigmaváltás során a tudományos közösség dinamikus interakciói testesítik meg azt a folyamatot, amely során egy elmélet elfogadottá, esetleg uralkodóvá válik. Ennek fórumait biztosítják a tudományos folyóiratok, illetve konferenciák publikációs normái, többek között a „peer-reviewing” intézménye és annak standard szempontrendszere. A tudományos meggyőzés folyamata hasonló ugyan a személyes meggyőzéshez, a folyamatot kísérő magas fokú metakognitív kontroll miatt azonban annál lényegesen racionálisabb folyamat. Ezzel szemben az oktatás folyamatában végbemenő meggyőzés sikerességének egyik záloga éppen az affektív és motivációs faktorok megcélzása lenne (VOSNIADOU 2001), mivel a tanulók kritikai diszpozíciói, kognitív képességei és metakognitív stratégiái nem megfelelően kialakultak. A diákok tehát akkor értik meg mélyebben a társadalmi – és adott esetben a természeti – jelenségek összefüggéseit, ha az iskolai oktatás közvetlenül megcélozza ezeket a témaköröket (BARTON 2001, BROPHY 1999; BROPHY–VANSLEDRIGHT 1997), a fogalmi váltás sikerességében azonban a téma megválasztásán túl kulcsszerepet töltenek be a feldolgozás demokratikus és dialektikus módszerei is.

Ezek a módszertani megfontolások már a kritikai gondolkodás fejlesztése kapcsán is felmerültek, s utaltunk is rá, hogy a kognitív képességek fejlesztése csak az affektív diszpozíciók fejlesztésével párhuzamosan történhet. Mindkét szférát erőteljesen befolyásolják ugyanis a tudás szerkezetére, változhatóságára és eredetére vonatkozó meggyőződések, amelyek összességét a szakirodalom személyes episztemológiának nevezi (CSAPÓ 2001; HOFER–PINTRICH 1997). Az episztemológiai meggyőződések halmaza tartalomspecifikus és tartalomfüggetlen, a tudásra általában vonatkozó nézetekből tevődik össze, amelyek nem alkotnak a filozófiai episztemológiához hasonló következetes és tudatos rendszert. Számos modellt alkottak e meggyőződések leírására, melyek többsége Perry (1970, idézi HOFER–PINTRICH 1997) intellektuális és erkölcsi fejlődésmodelljére vezethető vissza. A társadalomtudományi nevelés szempontjából releváns fejlődésmodellek részletes ismertetése helyett itt csupán a szerintünk legárnyaltabb modellt ismertetjük.

Deanne Kuhn munkatársaival (KUHN–CHENEY–WEINSTOCK 2000; KUHN–PARK 2005) szintekre tagolt fejlődési modellt állított fel, amelynek különböző fokain más és más a kritikai gondolkodás tartalma és funkciója. Az episztemológiai meggyőződések fejlődésének négy fokozatát különbözteti meg: a realista, az abszolutista, a relativista (*multiplist*) és az értékelő szintet. Az első szinten a gyermekek úgy gondolják, hogy a kijelentések a külső realitás másolatai, és az ismeretek közvetlenül a világ dolgaiból származnak, így kritikai gondolkodásról ekkor még nem beszélhetünk. Az abszolutista szinten lévő tanulók meggyőződése szerint kijelentéseink a világról alkotott tények, s annak megfelelően igazak vagy hamisak lehetnek. Ismereteink a külvilágból származnak, mivel azonban az nem ismerhető meg közvetlenül, megjelenik a tévedés lehetősége, s ezzel együtt a kritikai gondolkodás szükségessége. Funkciója, hogy kijelentéseinket összevessük a realitással, megítélve annak igazságtartalmát.

A relativista episztemológiai elgondolás a legszubbjektívebb, gyakorlatilag szolipszista nézet, mely szerint kijelentéseink vélemények, s csupán a kijelentő számára felülbíráhatóak, minthogy ismereteink az elme produktumai, ezért nincs is objektív mércéjük, így a kritika irrelevánssá válik. Az értékelő szinten pedig kijelentéseink ítéletek, amelyek meghatározott kritériumok mentén összehasonlíthatóak, bírálhatóak, s érvekkel alátámasztva megítélhetőek. E meggyőződés szerint ismereteink az elme konstruktumai ugyan, de érzékenyek a józan belátásra, így lényegessé válik a kritikai gondolkodás, amely elősegíti a megértést és a feldolgozást. A tudás létrejöttére vonatkozó nézetek *Kuhn* és *mtsai* szerint tehát ebben a sorrendben követik egymást, de jelentős fejlettségbeli különbségek lehetnek az ítéletek különféle területein. Elsőként az ízlés területén, ezt követően az esztétikai ítéletekben, az értékítéletekben, a társadalmi „igazságok”, s végül a természeti „igazságok” területén válik nyilvánvalóvá az ítéletek szubbjektivitása.

A KULTURÁLIS UNIVERZÁLÉ MINT LEHETSÉGES TANANYAG-RENDEZÉSI ELV

A társadalomtudományi tévképzetek kialakulása okainak összegzése és hatótényezőinek elemzése után a továbbiakban a társadalomtudományi nevelés kisiskoláskori megalapozásának egy lehetséges eszközt mutatjuk be. Az emberi társadalmak egyetemes jelenségeinek összefogott tanulmányozása érvelésünk szerint mind az értő tanulást, mind az erkölcsi fejlődést elősegítheti, társadalomtudományi fókusz mellett jótékony hatást gyakorolhat a természettudományos ismeretek elsajátítására s azok motívumainak fejlesztésére is.

A matematikai és a természettudományos oktatás területén gazdag szakirodalom áll rendelkezésre a tanulók tudásának mennyiségi és minőségi jellemzőiről. A felhalmozott tudományos ismeretanyag kiindulópontként szolgál a tantervkészítők számára, s olyan tananyagok, fejlesztőprogramok kidolgozását ösztönzi, amelyek a tanulók meglévő tudására építenek, és elejét veszik a tévképzetek kialakulásának. Valójában adott az elvi lehetőség, hogy a társadalomtudományi nevelés területén megjelenjenek hasonló törekvések, s hosszabb távon tudományos eredményeken alapuló tananyagok, fejlesztőprogramok és értékelési eszközök keletkezzenek. A szakirodalom ugyanakkor rámutat arra is, hogy minden erőfeszítés csak akkor lehet eredményes, ha a tantervi és az oktatásszervezési változások mellett módszertani megújulásra is sor kerül.

Napjainkban az állampolgári nevelés gyakorlati megvalósításában két megközelítés kínálkozik, amelyek egyidejűen képesek megfelelni az életszerű példák beépítése és az oktatási folyamat külső tapasztalatokra történő kiterjesztése kívánalmának. Az egyik lehetőség, hogy az állampolgári-társadalomismereti nevelés tartalmi nem kapnak helyet önálló tantárgyként, hanem kereszttervi vagy interdiszciplináris jelleggel az oktatás egészét áthatja a demokráciára nevelés szemléletmódja. E megközelítés értelmében az állampolgári nevelés felelőssége megoszlik a pedagógusok között, miközben az iskola egésze felelős a program megvalósulásáért. Nehézséget okoz, hogy ebben az esetben nagyon sok, különböző

szakmai háttérű és módszertani felkészültségű pedagógust kellene felkészíteni a diszciplínákba ágyazott társadalomtudományi műveltségtartalmak közvetítésére (OFI, 2009).

A hatékony állampolgári nevelés megvalósításának másik lehetséges útja a műveltségterület önálló tantárgyként való megjelenése. E tradicionális megközelítés szaktanárok képzését kívánja, a társadalomismereti témákat tanító pedagógusok viszont hazánkban a főiskolai vagy egyetemi képzés során ma nem sajátítják el azokat a tárgyi ismereteket és módszertani technikákat, amelyek a témakörök biztonságos tanítását megalapoznák (MÁTRAI 1999). A nyugat-európai országok tapasztalatai pedig azt mutatják, hogy amennyiben a társadalomismereti nevelés önálló tantárgyként valósul meg, akkor sem lehet a teljes felelősséget az érintett tanárookra hárítani (OFI, 2009). Paradox helyzet jöhet ugyanis létre, ha a diákok mást tanulnak a tanórákon, mint amilyen valósággal szembesülnek az iskolai élet egyéb területein; ha az intézmények nem teremtenek lehetőséget a tanulók demokratikus jogainak gyakorlásához, és nem ösztönzik a diákokat arra, hogy aktív szerepet játsszanak az iskola életében (MÁTRAI 1999; OFI, 2009).

Bár a jelzett ellentét az alsófokú iskolázásban a diszciplína alapú tantárgyi felosztás hiánya miatt még nem éleződik ki, ezzel együtt azonban az általunk támogatott keresztmetszeti fejlesztés nemcsak a tanár-, de a tanítóképzés megújulását is igényelné. Egyfelől a hagyományos „letanító” pedagógia csődje miatt (l. NAGY 2007, 2008), másfelől a közoktatás első és második szakasza közötti szakadék áthidalása miatt. Ahogyan azt korábban kifejtettük, az iskoláztatás első éveiben és az azt megelőző években lezajló készség- és képességfejlesztés kiemelt jelentőségű, mivel ezek alapozzák meg a későbbi ismeretsajátítás és képességfejlődés lehetőségeit.

A „letanító” pedagógia dominanciájának kompenzálására hazánkban számos képességfejlesztő program elterjedőben van. A kulturális univerzálék pedagógiai relevanciáját hangsúlyozó szemléletmóddal rokon például Lipman (2000) „Filozófia gyermekeknek” c. programja, amely olyan episztemológiai, erkölcsi és értékelméleti problémákat vezet elő a gyermekek számára ismerős, mindennapi szituációkat tartalmazó narratívába ágyazva, melyeket előtte elképzelhetetlennek tartottak volna serdülőkor előtt felvetni. Ilyenek például az identitás történeti összefüggései, az autonómia és autoritás kérdései vagy a moralitás és az ismeretelmélet összefüggése. Lipman mindehhez vitaindító kérdéseket és a vitát irányító tanári útmutatót is ad. Robert Fisher (2008) kulturális narratívákra épülő programja ezzel szemben különböző kultúrákból származó, de hasonló erkölcsi tanulságokat hordozó közösségi narratívák gyűjteményét adja, kiegészítve diskurzust serkentő kérdésekkel és feladatokkal. Mindkét program alapvető sajátossága az önálló tartalmakra épülés. A programok tematikai rendezettségéből adódóan képesek ugyan olyan kérdéseket felvetni, melyeket a tantervek alapján talán nem lehetne tárgyalni, transzferhatásuk azonban megkérdőjelezhető. A pécsi műhely által meghonosított RWCT (BÁRDOSSY és mtsai 2002) program ezzel szemben az elsajátítandó ismeretek érintetlenül hagyásával kíván általános módszertani segédletet nyújtani a tantervi ismeretek feldolgozásához. A kulturális univerzálékon alapuló megközelítés kvázi az előzőek integrációjaként képzelhető el, amennyiben a tanterv által meghatározott ismeretkörök tartalmát és strukturáját érinti.

Maga a „kulturális univerzálé” fogalom *Alleman* és *Brophy* (2001, 2002, 2003; *BROPHY-ALLEMAN* 2000, 2002, 2005, 2006, 2008; *ALLEMAN-KNIGHTON-BROPHY* 2007) munkássága nyomán az antropológiából szivárgott át a neveléstudomány területére. A fogalom – amelyet más terminusokkal társadalmi vagy humán univerzálénak is neveznek – eredetileg az ember számára nélkülözhetetlen, legkülönbözőbb társadalmi jelenségek megnevezésére szolgált, amelyek kulturális különbségektől függetlenül szükségszerűen megjelentek és megjelennek minden emberi közösségben, kultúrában (pl. étkezés, öltözködés, lakáskörülmények, családstruktúrák, kormányzat, kommunikáció, szállítás, pénz vagy a gazdasági csere egyéb formái, vallás, hivatás, kikapcsolódás). A kulturális univerzálék azonos funkcióval vannak jelen minden jelenkori, múlt- és jövőbeni társadalomban, de nem feltétlenül azonos formában s minden esetben kultúrafüggő jelentéstartalommal. Éppen ezért teszik lehetővé a kultúrák közötti harmonikus kommunikációt, a társadalmak, kultúrák és az adott társadalmon belüli egyének dinamikusan változó egyensúlyi állapotának bemutatását az általános életesemények iránti orientációban. Valójában antropológiai és filozófiai tekintetben egyaránt maga az emberi lét teremti meg az alapot a kulturális különbségek kialakulásához és fenntartásához, mivel a kultúra is univerzális emberi szükségszerűség. Másfajta megvilágításban a szóban forgó univerzalitásokat alapvető emberi szükségleteknek vagy az emberi faj differencia specificájának is nevezhetjük ökológiai és szociológiai értelemben egyaránt.

Nem meglepő, hogy a kulturális univerzálék azután kerültek a neveléstudomány látókörébe, miután az antropológusok, szociológusok és filozófusok felhívták a figyelmet arra, hogy egy adott társadalom viszonyrendszerének megértéséhez vagy a társadalmak közötti különbségek azonosításához hasznos megközelítés lehet (*BANKS* 1990; *BROWN* 1991). A kulturális univerzálékát *Alleman* és *Brophy* (2001, 2002, 2003) az átláthatóság kedvéért kilenc kategóriába sorolja. De ez a fajta osztályozás – bár logikus és elfogadható – teljesen önkényes, hiszen a kategóriák száma csupán a jelenségek percepciók szintjétől függ, így mások (pl. *BROWN* 1991) lényegesen hosszabb és részletesebb felsorolást adnak. Az alkalmazott pedagógia szempontjából az az elv a lényeges, amely szerint a tanulók az univerzalitások perspektívájából ismerik meg a partikularitásokat, miközben előzetes tapasztalataik és informális ismereteik mozgósításával folytonos kulturális dialógusra és önreflexióra kényszerülnek.

Az Egyesült Államokban a társadalomismereti nevelés korai szakaszában kitüntetett jelentőségű a kulturális univerzálék tanítása (*ALLEMAN-KNIGHTON-BROPHY* 2007). Ehhez adottak a lehetőségek is, hiszen a humán univerzálékhoz kapcsolódó ismeretek az iskolázás első éveitől tartalmának nagy részét adják. A NAT-ban meghatározott tartalmi követelményekkel összevetve szembetűnik, hogy a humán univerzálékon alapuló tananyagelrendezés egyetlen apró, de annál lényegesebb dologban tér el a NAT előírásaitól. Alaptantervünk és tankönyveink a magyar és más kultúrák narratíváinak és a civilizációkhoz kapcsolódó tartalmaknak a megismertetésében a párhuzamos, egymástól külön álló feldolgozási mód mellett foglalnak állást. A humán univerzálékon alapuló megközelítés ezzel szemben egyetlen jelenségeket állít a tanulás középpontjába, s – akár narratív keretben – ezek funkcionális egyezőségének és tartalmi-szerkezeti különbözőségeinek vizsgálatára hívja a

tanulókat. Ezáltal nyújt értelmezési kereteket az előzetes tapasztalatok, az iskolán kívülről származó, saját kultúra attribútumaira vonatkozó háttérismeretek integrációjához.

Az univerzalitások megismerése azáltal segíti elő a koherens és adekvát ismeret- és meggyőződésrendszer kialakulását, hogy kirajzolja a tanulók kultúrájának egyedi vonásait, kontrasztba állítja azt más kultúrák egyediségével, funkcionálisan azonban párhuzamot von közöttük. Ez a fajta top-down megismerési mód ellensúlyozza a saját tapasztalatok és az iskolában tanult ismeretelemek esetleges összeegyeztethetlenségéből származó strukturális fragmentáltságot. A nem megfelelően szervezett ismeretek ugyanis könnyen felejtődő, nehezen hasznosuló tudáshoz vezetnek; a saját kulturális tapasztalatok általánosítása pedig mélyen gyökerező tévképzetek és előítéletek melegágya lehet.

A kulturális univerzálékkal kapcsolatos emberi tevékenységek felölelik a mindennapi élet tapasztalatainak jelentős részét, miközben nagy hangsúlyt kapnak a társadalmi szerveződés formái és a közösségi tevékenységek. A képzési egységek valójában természetes kiindulópontokat nyújtanak a társadalmi folyamatok megértésének fejlődéséhez, hiszen amíg a tanulók nem értik meg a cselekedetek motivációit és az ok-következmény összefüggéseket, nem sokat értenek meg abból, hogy mi történik körülöttük.

E centrális megközelítés az ismeretelsajátítás mellett a képességfejlődés számára is koncepcionális keretekkel szolgál, hiszen amint kialakul a tanulóknál ez a fajta jelenségértelmezés és -megértés, szüleik és a környezetükben lévő személyek korábban rejtélyesnek vélt viselkedése érthetőbb lesz számukra, s képessé válnak arra, hogy maguk is kritikusan kezdjék el kialakítani saját meggyőződéseiket ezeken a területeken. Mivel a különféle szocioökonomiai háttérű gyerekek már meglehetősen korai életkorban elkezdik felhalmozni személyes tapasztalataikat, a kulturális univerzálék tanításán alapuló szemléletmód egyfajta lehetőséget nyújt ahhoz, hogy a tanulók kialakítsák a megértés csíráit arról, (1) hogyan működik a társadalmi rendszerünk, (2) hogyan és miért vált azzá, ami, (3) milyen mértékben és miért különböznek a szokások különféle kultúrák között, (4) mindez mit jelenthet az egyéni, társas és állampolgári döntések meghozatalában. Mivel a képzési egységek egyszerre haladnak a tanulók egyedi tapasztalataitól az általános jelenségekig és az egyetemes funkcióktól az egyedi megvalósulásokig, természetes módon fejlődnek a tanulók kritikai gondolkodásának komponensei, az induktív és a deduktív gondolkodás. Az optimális fejlesztés mindezek mellett megkívánja a dialogikus és a dialektikus módszerek alkalmazását is. Önálló forrásfeltárás vagy közös forráselemzések alkalmával a tények kinyilatkoztatása helyett teret kaphatnak a tanulói feltevések is, amelynek során a diákoknak érveléssel és az adatok felhasználásával kell igazolniuk vagy cáfolniuk saját és társaik feltevéseit.

A humán univerzálék szerinti szervezőelv egyúttal hidat képezhet a hasznosítható természettudományos tudás és a társadalomtudományi műveltség között is. Mivel a tanulók szembesülnek a szükségszerű és véletlen közötti különbségekkel, a társadalmi szükségzerűségek okainak feltárása elvezetheti őket a természeti törvényszerűségek megismeréséhez, illetve a velük kapcsolatos kérdések felvetéséhez. Ily módon megfelelő alapot nyújthat a későbbi szaktárgyak szerinti tanulóshoz, valamint az azokat átfogó keresztintertvi képességek és kulcskompetenciák fejlesztéséhez.

A humán univerzálékon alapuló tananyagrendező elv létjogosultságát vitató kutatók *Alleman* és *Brophy* szerint csupán a szómágia szintjén állítják, hogy szükségtelen e tartalmakat tanítani. *Ravitch* (1987) szerint a feldolgozandó ismeretkörök iránt csekély érdeklődést tanúsítanak a tanulók, mivel azokat már elsajátították a mindennapi tapasztalataikból. *Larkins*, *Hawkins* és *Gilmore* (1987) szintén azt állítja, hogy az általános iskolások már ismerik a feldolgozandó témakörök nagy részét, ezért nem szükséges azokkal foglalkozni. *Brophy* és *Alleman* (2006) azonban vitatja ezt az álláspontot, és amellett érvelnek, hogy az a fajta tudás, amelyet a gyermekek kialakítanak a hétköznapi tapasztalataikból, nem reflektált, nem jól szervezett, s ezáltal kevésbé alkalmazható széles hatókörű tudás. Számos esetben a tanulók tudása a mindennapi élet körülményeinek, eseményeinek és rítusainak legszembe-tűnőbb, felszínes tulajdonságaira korlátozódik, de nem alakul ki megértés arra vonatkozóan, hogy a kulturális és szociális jelenségek hogyan és miért formálódtak az adott módon, vagy milyen mértékben és miért különböznek egymástól egyes kultúrákban.

A GYAKORLAT LEHETŐSÉGEI

Alleman, *Knighon* és *Brophy* (2007) szemléletes leírást ad arról, hogy a gyermekkor témája mint kulturális univerzálé milyen lehetséges tematikus csomópontok köré építhető fel. A képzési egység kezdetén például tudatosítható számukra a gyermekkor általános jellemzője, miszerint az első években a gyermekek a világon mindenhol nagyon hasonló testi, viselkedésbeli, intellektuális változásokon mennek keresztül. Ezt követően sor kerülhet az egyedi tulajdonságok (pl. ujjlenyomat, hang, arc, gondolatok, érzelmek) összegyűjtésére. Az emberek között természetesen meglévő különbségek előítélet-mentes megértéséhez járulhatnak hozzá azok a tananyagrészek, amelyek az öröklődéssel, a kultúrákkal, a környezeti hatásokkal és egyéb olyan tényezőkkel foglalkoznak, amelyek közrejátszhatnak az egyediség kialakulásában. A gyermekkor témakörében a születésnap szintén motiváló tananyagrészt lehet. A központi gondolat ebben az esetben arra vonatkozhat, hogy bár minden gyermeknek van születésnapja, az ünneplés formái jelentősen különbözhetnek egymástól, s léteznek olyan kultúrák, amelyekben nem is jegyzik az emberek születésnapját. Ugyancsak szemléletes tananyag-feldolgozást tesz lehetővé a gyermekek és a munka világának kapcsolata, amely a kulturális és történelmi perspektívába enged bepillantást. A tanulók megtanulhatják, hogy a gyerekeknek a történelem folyamán korábban szinte mindig dolgozniuk kellett, de korunk fejlett társadalmában már törvények tiltják a gyermekmunkát, s a fizikai munka helyett a gyerekeknek iskolába kell járniuk. Nagyobb egységként szintén ehhez a tematikához kapcsolódhat a játék és szórakozás kérdésköre, melyhez *Alleman* és *mtsai* több praktikus tartalmi és módszertani ajánlást is megfogalmaznak. A kisiskolások számára az újdonság erejével hat többek közt, hogy (1) a családok életében hosszú időn át szorosan összekapcsolódott a munka és a szórakozás (pl. aratóünnepek); (2) a családok a legtöbb dolgot – köztük a játékokat is – maguk állították elő; (3) a játék és a szórakozás csak a 20. században nőtte ki magát üzletgá, de azokban az országokban, ahol az anyagi

források korlátozottak, a játékokhoz és a szórakozáshoz való hozzáférés lehetőségei hasonlóak ahhoz, mint amilyenek korábban a fejlett országokban voltak.

A közoktatás későbbi fokain is számos kézenfekvő lehetőség kínálkozik a demokratikus gondolkodás szemléletmódjának hagyományos tantárgyi struktúrába illesztésére. Az arányosság tanulásakor például a diákok kiszámíthatják a helyi önkormányzatban vagy a parlamentben lévő kisebbségi képviselők arányát, és az eredményeket összevethetik a helyi vagy országos kisebbségi adatokkal (CSAPÓ 2001a). Hasonló lehetőség kínálkozik a középiskolai történelemórákon a numerus clausus koncepciójának megértetésében is: a tanulók összehasonlíthatják, hogy a jogi és az orvosi egyetemre beiratkozott hallgatók között – össztársadalmi arányukhoz képest – milyen mértékben voltak felülreprezentáltak a zsidó származású hallgatók a húszas években.

Ami a problematika módszertani vonatkozásait illeti, szintén számos kézenfekvő megoldás kínálkozik. A pedagógusok például megoszthatják tanítványaikkal a játékokkal és a szórakozással kapcsolatos családi történeteiket; használhatnak rajzokkal, fényképekkel kiegészített interaktív időszalagot, vagy elmondhatják, hogy eddigi életük során milyen főbb technikai változások zajlottak le. Házi feladatként a nagyszülőkkel, a szomszédokkal vagy a család barátaival folytatott beszélgetések során feltérképezhetik, hogy milyen szórakozási és játéklehetőségek voltak gyermekkorukban, illetve hogyan ünnepelték a születésnapjukat.

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

A természettudományokhoz hasonlóan a társadalomtudományok területén is jelen vannak a tanulói tévképzetek. Kialakulásuk gyakran már az iskolába lépés előtt megkezdődik, a formális oktatás első éveiben pedig gyakran még inkább meggyökeresednek, hiszen kezelésükben az iskola kevésbé eredményes. Következésképpen az iskolai eredményességben is megnyilvánulhatnak, hatásuk azonban ennél sokkal jelentősebb a jövőbeli társadalmi, politikai és gazdasági folyamatokban való aktív, tudatos és felelősségteljes részvétel tekintetében.

A tévképzetek nagyrészt az iskolától független személyek, tapasztalatok és szociális kontextus eredményei, de a tantervek és a tananyagok is tartalmazhatnak bizonyos tévképzeteket előidéző elemeket. A történelem tanítása során például keveredhetnek a tér és az idő dimenziói, a fikció és a valós történelmi események; a társadalomtudományi oktatásban kevésbé hangsúlyos az aktív állampolgárság szempontjából releváns jelenismeret, a formális oktatás pedig nem hozza felszínre a tanulók előzetes, informális úton szerzett ismereteit, meggyőződéseit. Az elemzett kutatások rámutatnak arra is, hogy a tanulók már egészen fiatal korban képesek releváns ismeretek elsajátítására, közvetlenebb ok-okozati összefüggések helyes irányú átlátására.

Az intézményes oktatás azonban csak akkor lehet sikeres, ha meghaladja az ismeretek direkt közvetítését, s experimentális, kollaboratív tanulási környezetben dialektikus módszerek alkalmazásával összekapcsolja az ismeretek releváns körét a tanulók közvetlen

élettapasztalataival. Ez a komplex fejlesztési folyamat egyúttal feltételezi a kritikai és a történelmi gondolkodás képességeinek fejlesztését, valamint a demokratikus társadalmi és szociálkonstruktivista episztemológiai meggyőződések kialakítását is.

A jelzett fókuszpontok ideális esetben végigkísérik a közoktatás éveit, s hatványozott hangsúlyt kapnak az iskolázás első éveiben, amikor a későbbi ismeretsajátítást befolyásoló tényezők és az állampolgári lét kulcskompetenciái alapozódnak meg. Tanulmányunkban amellet érveltünk, hogy a társadalomtudományi műveltség megalapozásában hatékony megközelítés lehet a kulturális univerzalitások perspektívája szerinti elrendezés, mivel tartalmi tekintetben is nagy átfedést mutat a NAT-ban foglalt követelményekkel, s jól illeszkedik a közoktatás megújítására vonatkozó szakmai törekvések keretébe is.

Semmiképpen sem gondoljuk, hogy a kulturális univerzálékon alapuló centrális perspektíva a közoktatás minden problémájára választ adó csodaszer lenne. Úgy véljük viszont, hogy az alapelv a gyakorlatban is könnyen megvalósítható, s képes mérsékelni a kisiskoláskori tévképzetek képződésének valószínűségét és súlyosságát azzal, hogy nem csupán lehetőséget teremt a narratív szemléletmód és a dialogikus feldolgozási módszerek alkalmazására, hanem egyenesen megköveteli azokat. Önértelmezési, identitásképző keretet nyújt a tanulóknak, s világossá teszi az értékazonosság és a funkcionális különbözőség határvonalait, miközben támaszkodik egyéni tapasztalataikra. Szakmai megfontolása mellett szól az az érv is, hogy egyidejűen alkalmas a meggyőződések formálására és a gondolkodási képességeik fejlesztésére, megalapozza a sikerességet a közoktatás differenciáltabb tartalmú szakaszaiban, valamint az állampolgári lét területein is.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- ABRAMI, P. C. – BERNARD, R. M. – BOROKHOVSKI, E. – WADE, A. – SURKES, M. A. – TAMIM, R. – ZHANG, D. (2008): Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 78. 1102–1134.
- ALLEMAN, J. – BROPHY, J. (2001): *Social studies excursions, K-3. Book one: Powerful units on food, clothing, and shelter.* Heinemann, Portsmouth.
- ALLEMAN, J. – BROPHY, J. (2002): *Social studies excursions, K-3. Book two: Powerful units on communication, transportation, and family living.* Heinemann, Portsmouth.
- ALLEMAN, J. – BROPHY, J. (2003): *Social studies excursions, K-3. Book three: Powerful units on childhood, money, and government.* Heinemann, Portsmouth.
- ALLEMAN, J. – KNIGHTON, B. – BROPHY, J. (2007): Social studies: Incorporating all children using community and cultural universals as the centerpiece. *Journal of Learning Disabilities*, 40. 2. 166–173.
- BANKS, J. (1990): *Teaching strategies for social studies: Inquiry, valuing, and decision making.* Longman, New York (4th Ed.).
- BARTON, K. C. (1996): Narrative simplifications in elementary children's historical understanding. In Brophy, J. (szerk.): *Advances in research on teaching: Vol. 6. Teaching and learning history.* JAI Press, Greenwich, 51–83.
- BARTON, K. C. (1997): „Bossed around by the Queen”: Elementary students' understanding of individuals and institutions in history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12. 290–314.

- BARTON, K. C. (2001): A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38. 881–913.
- BARTON, K. C. – LEVSTIK, L. S. (1997): *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J.
- BÁRDOSSY ILDIKÓ – DUDÁS MARGIT – PETHŐNÉ NAGY CSILLA – PRISKINNÉ RIZNER ERIKA (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanulóhoz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- BEREITER, C. (1994): Implications of Postmodernism for Science, or, Science as Progressive Discourse. *Educational Psychologist*, 29. 3–12.
- BERTI, A. E. – ANDRIOLO, A. (2001): *Third graders' understanding of core political concepts (law, nation-state, government) before and after teaching*. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 127. 346–377.
- BERTI, A. E. – BENESEO, C. (1998): *The concept of nation-state in Italian elementary school children: Spontaneous concepts and effects of teaching*. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 124. 185–209.
- BROPHY, J. (1999): *Elementary students learn about Native Americans: The development of knowledge and empathy*. *Social Education*, 63. 38–45.
- BROPHY, J. – ALLEMAN, J. (2000): Primary grade students' knowledge and thinking about Native American and pioneer homes. *Theory and Research in Social Education*, 28. 96–120.
- BROPHY, J. – ALLEMAN, J. (2002): Primary grade students' knowledge and thinking about Government as a Cultural Universal. *American Educational Research Journal*, 39. 423–468.
- BROPHY, J. – ALLEMAN, J. (2005): Primary grade students' knowledge and thinking about transportation. *Theory and Research in Social Education*, 33. 219–243.
- BROPHY, J. – ALLEMAN, J. (2006): *Children's thinking about cultural universals*. Erlbaum, Mahwah.
- BROPHY, J. – ALLEMAN, J. (2008): Early elementary social studies. In Levstik, L. S. – Tyson, C. A. (eds.): *Handbook of research in social studies education*. Routledge, New York, 33–50.
- BROPHY, J. – ALLEMAN, J. – O'MAHONY, C. (2003): Primary-grade students' knowledge and thinking about food production and the origins of common foods. *Theory and Research in Social Education*, 31. 10–50.
- BROPHY, J. – VANSLEDRIGHT, B. A. (1997): *Teaching and learning history in elementary schools*. Teachers College Press, New York.
- BROWN, D. (1991): *Human universals*. Temple University Press, Philadelphia.
- CONNELL, R. W. (1971): *The child's construction of politics*. Melbourne University Press, Melbourne.
- COOPER, H. (1994): Historical thinking and cognitive development in the teaching of history. In Bourdillon, H. (szerk.): *Teaching history*. Routledge, London, 102–121.
- CSAPÓ BENŐ (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-02-ko-Csapo-Oktatas> 2008. 03. 10.
- CSAPÓ, B. (2001A): Cognitive aspects of democratic thinking. In Soder, R. – Goodlad, J. I. – McMannon, T. J. (eds.): *Developing democratic character in the youth*. Jossey-Bass, San Francisco. 126–151.
- CSAPÓ BENŐ (2001B): Neveléstudomány az ezredvég Magyarorszáján. *Iskolakultúra*, 2. sz. 40–44.
- CSAPÓ BENŐ (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (2006): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra*, 2. sz.

- DICKINSON, A. – LEE, P. (1978): „Understanding and research”. In Dickinson, A. – Lee, P. (eds.): *History teaching and historical understanding*. Heinemann, London.
- ENNIS, R. H. (1987): A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In Robert J. Sternberg – Joan Boycoff Baron (eds.): *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. W. H. Freeman and Company.
- EPERJESSY GÉZA – SZEKENYI PÉTER (1976): *A tanuló történelmi fogalmainak fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- FACIONE, P. A. (1990): *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. California Academic Press, Millbrae.
- FISHER, R. (2008): *Tanítók gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- FOSTER, S. J. – YEAGER, E. A. (1999): „You’ve got to put together the pieces”: English 12-year-olds encounter and learn from historical evidence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14. 4. 286–317.
- FRIJTERS, S. – TEN DAM, G. – RIJLAARSDAM, G. (2006): Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18. 66–82.
- FÜREDY, J. – FÜREDY, C. (1987): A szókratészi hagyomány erősítése a felsőoktatásban. *Nevelélmélet és iskolakutatás*, 4. 2. sz. 5–21.
- HELWIG, C. (1998): Children’s conceptions of fair government and freedom of speech. *Child Development*, 69. 2. 518–531.
- HEYKING, A. (2004): Historical thinking in the elementary years: A review of current research. *Canadian Social Studies*, 39. 1. 163–176.
- HOFER, B. K. – PINTRICH, P. R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67. 88–140.
- HOWARD, S. – GILL, J. (2000): The pebble in the pond: Children’s constructions of power, politics, and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 30. 3. 357–378.
- HUNYADY GYÖRGY (1968): *Tanulók történelmi alapfogalmainak vizsgálata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KINYÓ LÁSZLÓ (2005): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanuló körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 409–432.
- KINYÓ LÁSZLÓ – MOLNÁR EDIT KATALIN (KÖZLÉSRE BENYÚJTVA): Történelem és társadalomismeret tudásszintmérések, teljesítményvizsgálatok Magyarországon. In Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*.
- KNIGHT, P. (1989): A study of children’s understanding of people in the past. *Educational Review*, 41. 207–219.
- KOROM ERZSÉBET (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- KU, K. (2009): Assessing students’ critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4. 70–76.
- KUHN, D. – CHENEY, R. – WEINSTOCK, M. (2000): The Development of Epistemological Understanding. *Cognitive Development*, 15. 309–328.
- KUHN, D. – PARK, S. H. (2005): Epistemological Understanding and the Development of Intellectual Values. *International Journal of Educational Research*, 43. 111–124.
- KUHN, D. (2009): Do students need to be taught how to reason? *Educational Research Review*, 4. 67–79.
- KUHN, T. (1962/1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- LARKINS, A. – HAWKINS, M. – GILMORE, A. (1987): Trivial and noninformative content of elementary social studies: A review of primary texts in four series. *Theory and Research in Social Education*, 15. 299–311.

- LEE, P. – ASHBY, R. (2001): Empathy, perspective taking, and rational understanding. In Davis, O. L. Jr. – Yeager, E. A. – Foster, S. J. (eds.): *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowman & Littlefield, Lanham. 21–50.
- LIPMAN, M. (1988): *Critical Thinking: What can it be?* Resource publication, Series 1 No. 1, Montclair State College, Institution for Critical Thinking.
- LIPMAN, M. (2000): *Pixi. Gyermekek filozófiája*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- LOSITO, B. – D'APICE, A. (2003): Democracy, citizenship, participation: the results of the second IEA Civic Education study in Italy. *International Journal of Educational Research*, 39. 609–620.
- MÁTRAI, ZS. (1999): In transit. Civic education in Hungary. In Torney-Purta J. – Schwille J. – Amadeo, J. (eds.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.
- MOORE, S. – LARE, J. – WAGNER, K. (1985): *The child's political world: A longitudinal perspective*. Praeger, New York.
- MURPHY, P. K. – ALEXANDER, P. A. (2004): Persuasion as a Dynamic, Multidimensional Process: An Investigation of Individual and Intraindividual Differences. *American Educational Research Journal*, 41. 337–362.
- NAGY JÓZSEF (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY JÓZSEF (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In Fazekas Gábor – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal, Budapest.
- OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET (2009): *Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- PAUL, R. (1993): *Critical thinking: how to prepare students for a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa.
- POPPER, K. (1934/1997): *A tudományos kutatás logikája*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- POSNER, G. J. – STRIKE, K. A. – HEWSON, P. W. – GERTZOG, W. A. (1982): Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66. 211–227.
- RAVITCH, D. (1987): Tot sociology or what happened to history in the grade schools. *American Scholar*, 56. 343–353.
- SHEMILT, D. (1980): *History 13–16 evaluation study*. Holmes McDougall, Edinburgh.
- SHEMILT, D. (1984): Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. In Dickinson, A. K. – Lee, P. J. – Rogers, P. J. (eds.): *Learning history*. Heinemann, London, 39–83.
- STERNBERG, R. J. (1986). *CRITICAL THINKING: Its Nature, Measurement, and Improvement*. National Institution of Education, Washington.
- SZEBENYI PÉTER (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*, 2. sz. 16–30.
- TAYLOR, T. (2000): *The future of the past*. Final report of the national inquiry into school history. Monash University, Australia.
- TEN DAM, G. – VOLMAN, M. (2004): Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359–379.
- TORNEY-PURTA, J. (1991): Schema theory and cognitive psychology: Implications for social studies. *Theory and Research in Social Education*, 19. 2. 189–210.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (1997): And Santayana lives on: Students' views on the purposes for studying American history. *Journal of Curriculum Studies*, 29. 529–557.

- VANSLEDRIGHT, B. A. (2000): *Can ten years olds learn to investigate history as historians do?* <http://www.oah.org/pubs/nl/2000aug/vansledright.html>, letöltés dátuma: 2009. május 10.
- VANSLEDRIGHT, B. A. – BROPHY, J. (1992): Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29. 4. 837–859.
- VASS VILMOS (1997): Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában. *Iskolakultúra*, 10. sz. 99–106.
- VOSNIADOU, S. (2001): What can persuasion research tell us about conceptual change that we did not already know? *International Journal of Educational Resesarch*, 35. 731–737.
- VOSNIADOU, S. – BREWER, W. F. (1992): Mental Models of the Earth: A Study of Conceptual Change in Childhood. *Cognitive Psychology*, 24. 535–585.
- VOSNIADOU, S. – IOANNIDES, C. – DIMITRAKOPOULOU, A. – PAPADEMETRIOU, E. (2001): Designing learning environment to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 11. 381–419.
- WINEBURG, S. (1998): A partial history: an essay review of teaching and learning history in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 11. 2. 233–243.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
- Az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapja, http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200708/nat_070815.pdf, 2009. április 29-ei megtekintés.
- FLUELLEN, J. E.: *Unpacking Richard Paul's Stronf Sense Critical Thinking*. Reflection on the Annual International Conference for Critical Thinking at Sonoma State University. Paper presented at the Mid Atlantic Regional Council for Critical Thinking, 1992.
- Reed, J. H.: *Effect of a Model for Critical Thinking on Student Achieiment in Primary Source Document Analysis and Interpretation, Argumentative Reasoning, Critical Thinking Dispositions, and History Content in a Community College History Course*. PhD-disszertáció, University of South Florida, 1998.
- VANSLEDRIGHT, B. A.: „I don't remember – the ideas are all jumbled in my head”: 8th graders' reconstructions of colonial American history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1995. 10. 317–345.

Mészáros Veronika – Bárnai Árpád

Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben

Szakirodalmi áttekintés és kezdeti tapasztalatok

A tanulmány célja a napjainkban egyre népszerűbbé váló élménypedagógia elméleti háttérének, hatótényezőinek áttekintése, valamint egy lehetséges meghonosítási mód ismertetése gyermekotthoni közegre alkalmazva. A Kossuth Zsuzsa Gyermekotthon tíznapos vándortáborának tapasztalatai elméleti keretbe ágyazva adnak képet arról, hogyan valósítható meg a tapasztalati tanulás fokozott viselkedésproblémákkal küzdő gyerekek körében, valamint a szerzők lehetőségeket, ötleteket emelnek ki, inspirálva ezzel a módszer mélyebb megismerését és további finomítását.

Hazánkban az élménypedagógiához kapcsolható outdoor módszer a rendszerváltás óta van jelen a szervezetfejlesztés területén, de az oktatásban és az egészségügyben mindaddig nem történt számottevő erőfeszítés a meghonosítására, annak ellenére, hogy a módszer elsődleges célcsoportja mindig is a serdülő korosztály volt.

Az élménypedagógia az „atipikus” jelzővel illetett, nem hagyományos tanulási módszerek tágabb kontextusába illeszthető. Míg hazánkban elenyésző számú, addig a nemzetközi szakirodalomban igen sok tanulmány foglalkozik a hatékonyságával, alkalmazhatóságával a nevelés, illetve a személyiségfejlesztés terén. Jelen tanulmány célja az elmélet és a gyakorlat közelítése, valamint a módszer alkalmazási lehetőségeinek vizsgálata tanórán kívüli nevelési helyzetben, továbbá a kapcsolódási pontok keresése a külföldön bevált módszer és a magyar pedagógiai szakirodalom egyes területei között. Véleményünk szerint a tanulási környezetet egységként kezelve, rendszerszintű hatásokban érdemes gondolkodni. Az említett kapcsolódási pontok segítségével igyekszünk támpontokat keresni arra vonatkozóan, hogy milyen tágabb pedagógiai koncepciókba illeszkedhet az élménypedagógia módszere.

Leginkább a különleges, valamint a speciális ellátást igénylő gyermekek személyiségfejlesztésében történő alkalmazás eredményessége iránt érdeklődtünk. Az általánosabb megállapítások mellett a módszer adaptálhatóságán gondolkodva összegezzük egy gyermekotthon nyári táborának tapasztalatait, és összevetjük az élménypedagógia szakirodalmával.

AZ ÉLMÉNYPEDAGÓGIA MEGHATÁROZÁSA

Az élménypedagógia alapja *Karl Schörghuber* és *Günter Amesberger* (idézi SZABÓ 2006) meghatározása szerint a konkrét, gyakorlati tapasztaláson alapuló tanulás, mely általában nem hétköznapi, hanem kalandot és/vagy élményt magába foglaló helyzetben, valamint – érintetlen – természeti környezetben történik. A helyzetek az egyént a lehető legtöbb szempontból involválják, tehát az „agy, szív és kéz” összehangolt tevékenységét segítik elő; mindennek során elsősorban testi, de művészi, zenei, technikai vagy kulturális tevékenységekre is ösztönözhetnek.

Az élménypedagógia egyik alapeszméjét – „ép testben ép lélek” – már Platón írásai-ban is fellelhetjük, ám irányzatot fenntartó hatásának jelentkezése az 1900-as évek elejére tehető. Az elsősorban az oktatásban megjelenő gondolat, miszerint a testnek és a léleknek együtt kell fejlődni, diákokat és tanárokat egyaránt arra ösztönözték, hogy úgynevezett „kempingprogramokat” szervezzenek, melyek keretében a fiataloknak különféle tervezett helyzetekben, nehezített körülmények között kell megállniuk a helyüket. Ezzel párhuzamosan az irányzat képviselői felfigyeltek a programok terápiás hatásaira is, melyek fényében lehetővé vált a személyre szabott terápiás tervezés különféle problémacsoportok szükségletei szerint. Így az élménypedagógia és pszichoterápiás formája, az élményterápia/kalandterápia sokáig párhuzamosan, egymással összefonódottan fejlődött (BERMAN–DAVIS–BERMAN 1995).

Napjainkban az élménypedagógiát használó programokat a sokféleség, a terápiás elemekkel átszőtt szerkezet jellemzi.¹ A legnépszerűbbek talán a *Kurt Kahn* és követői által képviselt *Outward Bound* programok, melyek jellemzője a vadregényes vagy vidéki környezet; a pszichésen és fizikailag kihívást jelentő akadályok; az intenzív interakciók, melyek bevonják a csapattagokat a problémamegoldásba és döntésekbe; a 2-4 hónapos időtartam; illetve a kevés résztvevő (HATTIE és mtsai 1997). Írásunkban azon vizsgálatok és tanulmányok tapasztalatait gyűjtöttük össze, amelyek elsősorban pedagógiai célúak, ám jellegükből fakadóan terápiás elemeket is tartalmaznak.

Az élménypedagógia hatótényezői

A legmarkánsabb hatótényezőt a *tapasztalati tanulás* képviseli, amelynek eszméjét mintegy 100 évvel ezelőtt *John Dewey* fogalmazta meg először (MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY 2000). Lényege, hogy a gyermeket az állandóan változó társadalmi körülményekre csak úgy lehet felkészíteni, ha a problémamegoldás képességét sajátítja el. Tehát nem kész ismereteket nyújtunk át neki, hanem az ismereteket maga szerzi meg. Ez pedig problémahelyzetekkel, hipotézisteszteléssel, valamint az alternatív megoldások kipróbálásával válhat lehetővé.

1 Az angolszász irodalomban az élménypedagógiai alapú programokra használják például az „experimental education programs”, az „adventure education programs” vagy az „outdoor education programs” kifejezést.

A problémamegoldás folyamatába enged bepillantást Kolb és Fry (1975; idézi SZABÓ 2006) tapasztalati tanulásról alkotott körmodellje is. A tanulás köre – amely a szerzők szerint inkább spirálként fogható fel – 4 fázisból áll, és a tanulás bármely fázisban elkezdődhet. Logikailag azonban először a személy kivitelez egy cselekvést (1), majd megnézi, mi lett a hatása. Ezt követi a hatások megértése a lehetséges következmények anticipációja céljából (2). Majd az eset általánosítása, a mögöttes elv megértése, a hasonló esetekre való kiterjesztés miatt (3), végül pedig a mögöttes működtető elv megértésével a cselekedet alkalmazása különféle körülmények között (4). A tapasztalás árama, valamint a folyamatos visszajelzés lehetővé teszi a problémamegoldás készségének elsajátítását.

Az élménypedagógiát használó programoknak többnyire szerves része a természet is. A természet regeneráló, a figyelmet helyreállító hatásáról Kaplan a következőképp vélekedik (KAPLAN 1995). A természetes környezet segít elszakadni megszokott körülményeinktől, szokásainktól, hétköznapi rutinjainktól (távollét). Komplexitása, koherenciája elősegíti az új gondolatok létrejöttét, a meglévők egységbe szervezését, és teret enged arra, hogy az új gondolatok is az egység szerves részévé váljanak (kiterjedés). Magával ragadó, ugyanakkor felfedezése nem megterhelő (elragadtatás). Eredetünkől, gyökereinkből fakadóan pedig összhangot érzünk rezgéseivel, élővilágával (kompatibilitás). E négy tulajdonságával a természet már önmagában is terápiás hatásúnak tekinthető, jellegzetességeinek kihasználásával pedig az élménypedagógia, valamint az ezen alapuló programok is gazdagabbá válhatnak. A hosszabb, természetes környezetben zajló programok esetében megfigyelhető a tér és az idő különleges, nem hétköznapi megtapasztalásának fontossága, amely támogatja a megszokott gyakorlatoktól, forgatókönyvektől és sémáktól való eltérést.

AZ ÉLMÉNPEDAGÓGIÁN ALAPULÓ PROGRAMOK RENDSZEREZÉSE

Az élménypedagógia és a kalandterápia hosszú, egymást meghatározó fejlődése az utóbbi időben e két terület fokozottabb összekapcsolódását eredményezte. Ez főként érezhető az élménypedagógia alkalmazási területének bővülésén, és az úgynevezett „terápiás hatások” hangsúlyának megnövekedésén (HANS 2000).

Fontos megkülönböztetnünk a „terápiás célú” (therapy) és a „terápiás hatású” (therapeutic) programokat (FRIESE–PITTMAN–HENDEE 1995). Előbbiek az élményterápiához/kalandterápiához sorolhatók, általában csekély mértékben tervezettek, a tapasztalt programvezetők inkább folyamatokat menedzselnek és alakítanak, akár a pszichoterápia más formáiban. Utóbbiak az élménypedagógia fogalmköréhez kapcsolhatók, felépítésük bizonyos területek (pl. önértékelés vagy társas kapcsolati készségek) fejlesztése köré szerveződik, olyan élményeket/kalandokat fűzve egymás után, amelyek valószínűleg pozitívan hatnak majd az adott területre.

Az említett két kategória közé azonban nem szükséges éles határvonalat húzni. Ez főként akkor mondható el, ha az adott program megvalósításában pszichológus és pedagógus egyaránt részt vesz (HANS 2000). A csekély mértékű tervezettség és a terápiás

célok előzetes kijelölése között nincs ellentmondás, ha az általánosan megfogalmazott személyiségfejlesztési irányok és a program megvalósulása során zajló csoportfolyamatok találkozásaként, párbeszédékként fogjuk fel. A legfontosabbnak talált terápiás és nevelési célok kijelölésének előzetes elemzésen kell alapulnia. A kooperációt segítheti, ha a tanár facilitáló jellegű szerepfelfogása a folyamatokat menedzselő terapeuta tevékenységéhez hasonló tendenciákat mutat.

Berman és Davis-Berman (2000) szerint terápiás hatásúak például a *rehabilitációt*, valamint a *nevelést* célzó programok. Különbségük abban ragadható meg, hogy míg az előbbieket valamilyen készség hiányát igyekeznek pótolni, addig az utóbbiaknak készséget kialakító, formáló hatásuk van. Vannak „nem terápiás hatású” programok is, amelyek például az *egyéni növekedést*, a *szervezetfejlesztést* vagy a *vezetési képességek fejlesztését* célozzák meg. Ezekben legtöbbször mentálisan egészséges emberek vesznek részt, akik kitartásukat, önbizalmukat, valamint fizikai kondíciójukat szeretnék erősíteni.

A TERÁPIÁS HATÁSÚ ÉLMÉNYPEDAGÓGIAI PROGRAMOK VIZSGÁLATI SZEMPONTJAI

Vizsgálati szempontok a kutatók szemszögéből

Az élménypedagógiai alapokra épülő programok hatékonyságát elemző tanulmányok nagyobb része inkább leíró jellegű. Elszórtan találhatunk olyanokat is, amelyek számszerűsíteni próbálják az adott programot valamely kiszemelt szempont alapján. Az igazi megértést azonban a több program kritikai áttekintését célzó szisztematikus áttekintések, valamint a tanulmányokat lényeges szempontok mentén összegző és számszerűsítő metaelemzések segítik elő. Utóbbiak segítségével lehetővé válik a programok említésre méltó elemeinek mélyrehatóbb elemzése, valamint a hatékonyság tényleges, számszerűsített megítélése is.

A számszerűsítésre a *hatásméretet* használják, mely a metaelemzésben szereplő tanulmányok kezdeti és kimeneti (vagy utánkövetés során végzett) mérésének segítségével, valamint a minták elemszámának és szórásának figyelembevételével összegző eredményként adja meg a változás tényleges mértékét (DURLAK–MEERSON–FOSTER 2003). A hatásméret elvileg bármilyen értéket felvehet, de leggyakrabban $-0,5$ és $1,5$ közé esik. A társadalomtudományokban az esetek kétharmadában értéke $0,19$ és $0,75$ között változik, és csak $0,06\%$ -ban esik a negatív tartományba. Pozitív értéke a mért tényező pozitív, negatív értéke pedig negatív változására utal (LIPSEY–WILSON 1993).

A legtöbb összefoglaló tanulmány az élménypedagógia *énképre* (self-concept) gyakorolt jótékony hatásáról tesz említést. Crompton és Stellar (1981) szisztematikus áttekintésében 11 tanulmányból 9 pozitív változást mutatott ki az énképpel kapcsolatosan, több metaelemzés pedig közepes mértékű, megbízható (szignifikáns), pozitív hatással jellemzi a programok *énképre* gyakorolt hatását, Bunting és Donley (2002) $0,23$ -as; Cason és Gillis (1994) 23 tanulmány elemzésével $0,34$ -es hatásméretet mutatott ki. Hattie és munkatársai (1997) pedig érdekes

megállapításokra jutottak az élménypedagógiát alkalmazó programok énképre gyakorolt hatásával kapcsolatban. Metaelemzésükben 96 tanulmányt hasonlítottak össze, melyek között voltak olyanok, amelyek a program után rögtön, mások a lezárás után egynéhány héttel is felmérték a résztvevők énképének alakulását. A közepes mértékű szignifikáns hatásméret nemcsak a program után közvetlenül (0,28),² hanem a lezárás után pár héttel (0,23) is megmaradt, ami jelzi a programok énképre gyakorolt tartós hatását. Az énkép fizikai aspektusára vonatkozóan egy másik érdekességgel is szolgáltak. A programokat követően a résztvevők énképük fizikai aspektusával kapcsolatban csak enyhe emelkedést tapasztaltak (0,08), míg fizikai edzettségük jelentősen emelkedett (0,4). A program lezárása után néhány héttel azonban fordult a kocka, az énkép fizikai aspektusát ítélték lényegesen pozitívabbnak (0,37), az edzettség pedig radikálisan csökkent (-0,26). A szerzők a két tényező között interakciós hatást feltételeznek, magyarázatuk szerint a program alatt a cél a túlélés, a résztvevők ilyenkor másokkal vetik össze fizikai edzettségüket, míg énképünk kevésbé számít. A program után azonban fizikai aktivitásunk csökken, énképünk az élmények értékelése során pedig pozitív irányba változik. Az énképre gyakorolt egyértelmű pozitív hatással azonban nem mindenki ért egyet. Egyesek szerint a programok kihívásai során elsajátított énhatékonyság-élmény nem mindig tud beépülni az énképbe és generalizálódni az élet más területeire. A metaelemzésben kimutatott megbízható, hosszú távú, pozitív hatás nem minden program esetében áll fenn, ezért érdemes lenne mélyebbre hatóan elemezni a változás jellemzőit (HATTIE és mtsai. 1997).

Az énképpel mint változóval szemben felhozott legerősebb ellenérvet – amely szerint a fogalom rendkívül tág és összetett, az élménypedagógiai programokkal nem hozható egyértelmű kapcsolatba, változása nem szisztematikus a különféle programokban – a *kontrollhely* vizsgálatát előnyben részesítő kutatók fogalmazták meg (HANS 2000; HATTIE és mtsai 1997). Hans (2000) programok kontrollhelyre gyakorolt hatását azért tartja sokkal inkább helyénvalónak, mert a fogalmat Rotter 1966-os elméletének megjelenése óta rendkívül jól körülhatárolták,³ korrelátumai széles körben vizsgáltak, és kapcsolatba hozhatók az élménypedagógiát alkalmazó programok különböző aspektusaival. Erős érv ezen felül a konstruktum használata mellett, hogy a különböző metaanalízisek eléggé nagy egyetértéssel kimutatják, hogy az élménypedagógián alapuló programok a résztvevőket a külső-belső kontroll dimenzióján a belső kontrollosság irányába tolják el (CASON-GILLIS [1994] 0,3-as; HATTIE és mtsai. [1997] 0,3-as; és HANS [2000] 0,38-as hatásméret). Ám azt is fontos figyelembe venni, hogy a túlzott belső kontroll nem előnyös, az egyének mindig rendelkezni fognak bizonyos mértékű, úgynevezett adaptív externalitással, ezért fennáll a lehetőség, hogy bizonyos programok esetében a hatásméret alacsonyabb vagy negatív értéket vesz

2 A zárójeles számok a hatásméret nagyságát jelzik.

3 Kontrollhelynek nevezzük az emberek azon tulajdonságát, hogy különböznek a tekintetben, milyen mértékű ok-okozati kapcsolatot tételeznek fel viselkedésük és az azt követő megerősítések között. A kontrollhely folytonos, belső és külső kontrollos végpontokkal rendelkező dimenzióként képzelhető el, mely dimenzión minden ember elhelyezhető. A belső kontrollos személyek hisznek abban, hogy a megerősítések előfordulását saját cselekedeteikkel befolyásolják. A külső kontrollos személyek szerint a megerősítések megjelenése rajtuk kívül álló tényezőtől függ (PHARES 1988/1966).

fel (HANS 2000). A kontrollhely változtatása szempontjából lényeges, hogy a program ott alvós, bejárós, vagy a kettőt ötvözi. A leghatékonyabbak a kombinált programok (0,53), mert lehetőséget adnak a tanultak belsővé tételére, valamint a több szituációra való általánosításra. Fontos a program célja is, mert a terápiás programok szignifikánsan nagyobb hatékonyságúak (0,64), mint a rekreációs (0,44), illetve a pedagógiai/fejlesztési/prevenációs célt kitűző programok (0,35). A kontrollhely belsőbbé válása támogatja az egyéni fejlődésre való odafigyelést, lehetővé teszi a fejlesztő értékelés hatékonyabb használatát. A megfelelő szekvenciában kapott kalandterápiás impulzusok segítik a reflektivitás fejlődését, a problémaközpontú tanuláshoz és az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák kialakulását.

A társas kapcsolati készségek fejlesztése szintén fontos helyet foglal el az élménypedagógiai szempontú programok tervezésében. Crompton és Stellar (1981) e készségek négy aspektusát különbözteti el: a baráti kapcsolatok kezelése, a faji integráció, a hátrányos csoportok befogadása, valamint a tanár–diák-kapcsolatok minőségének változása. A baráti kapcsolatokra való jótékony hatás egyértelműen kimutatható. A programok intenzív élménye elősegíti a szociális viselkedési formák előtérbe kerülését, valamint a viselkedés demokratizálódását. Az „etnikai összerázódással” kapcsolatos eredmények azonban már nem ennyire egyértelműek, annyi azonban kijelenthető, hogy az etnocentrikusság csökkentése fiatalabbak körében sikeresebb. A hátrányos csoportok befogadását illetően szintén pozitív változásról beszélhetünk, a hatás azonban korlátozódik a programok időtartamára. A tanár–diák-kapcsolatok esetében pedig a pozitív minőségi változásokat az idézi elő, hogy tanárát a diák az együttlét során több helyzetben, több szempontból ismeri meg; a tanárnak pedig több lehetősége van megtalálni diákjában az egyedit, az értékeset. Hattie és munkatársai (1997) társas kapcsolati készségekkel kapcsolatban a programokat követően jelentős pozitív (0,34), az utánkövetés során pedig mérsékelt pozitív változásról (0,17) számolnak be metaelemzésükben. A társas kapcsolati készségek pozitív változása „katalizálhatja” a diákok közti együttműködést, illetve az ezen alapuló folyamatokat, ami kitűnő alapul szolgál a kooperatív tanulási helyzeteknek. A tanár–diák-kapcsolatban megfigyelhető pozitív változások pedig támogathatják a tanár facilitátori szerepvállalását és a diákok egyéni fejlődési folyamataira, személyiségfejlődésére fordított figyelmét.

Az akadémikus készségek fejlesztésére kevés programot terveznek, így a hatásvizsgálatok is rendkívül ritkák. Úgy tűnik azonban, hogy kiaknázatlan területtel van dolgunk, hiszen a kevés e célból kialakított program hatékonysága rendkívül jó (CASON–GILLIS [1994] 0,61-es; HATTIE és mtsai [1997] 0,46-os szignifikáns hatásméret)! Bár jóval kisebb mértékben, de ebbe az irányba mutat az is, hogy ha az iskola szervezi az élménypedagógiai programot, akkor a gyerekek iskola iránti attitűdje (CROMPTON–STELLAR 1981), valamint az iskola látogatásával kapcsolatos attitűdjei (CASON–GILLIS 1994) is pozitív irányba változnak. Az iskola iránti attitűd ilyen jellegű változása – az általános pozitív hatások mellett – erősítheti az egész életen át tartó tanulás koncepciójának elfogadottabbá válását a diákok körében.

A fent felsorolt négy tényező változásának tükrében elmondható, hogy a közös élmények a résztvevőkben elősegíthetik mind a tanulásról, mind a nevelésről kialakított kép módo-

sulását. Ilyen jellegű tapasztalatok birtokában könnyebben látják majd ezeket kétoldalú, kölcsönös folyamatoknak, melyekben a résztvevők viszonya nem alá-fölé rendelt, hanem partneri.

Napjainkban az élménypedagógiai programok hatékonyságvizsgálata során egyre nagyobb hangsúlyt kap az *egyéni különbségek feltérképezése* is. Fry és Heubeck (1998) például kimutatta, hogy az extrovertáltak és az introvertáltak teljesen más hangulati mintázatot mutatnak egy-egy táborozás alatt. Neill és Heubeck (1997) pedig ausztrál középiskolások megküzdési stratégiáinak vizsgálata során arra jutott, hogy az outdoor programok idején a diákok nagyrésznél előtérbe kerülnek aktív problémamegoldó stratégiák – a nem produktív, valamint a társas támogatást kereső stratégiákhoz képest –, amelyek jótékony hatást gyakorolnak a pszichológiai jóllétre (míg a másik két stratégia negatívan vagy sehogy sem kapcsolódik hozzá). A szerzők úgynevezett „outdoorprogram-specifikus megküzdési stratégiákat” is leírnak, melyek mindegyike pozitív szolgálatot tesz a tábor során. Ilyen az otthon felidézése (mely erőt ad a folytatáshoz); a tábortűz körül a problémák megosztása és a megoldási lehetőségek keresése; az egyedül töltött idő és a naplóiírás; valamint a korai lefekvés és a problémák elalvás előtti átgondolása. A problémamegoldó jelleg pedig könnyen beilleszthetővé teheti a kalandterápiás programokat a problémaközpontú vagy projekteket használó oktatási kontextusba.

A hatékonyságvizsgálat fontos összetevői olyan – inkább demográfiai jellegű – szempontok is, mint a *program hosszúsága*, hogy melyik ország kulturális lenyomatát viseli magán a tábortéri kultúra, hogy mennyi idősek a résztvevők, hogy ott alvós-e, vagy hogy mennyire specifikus a program célkitűzése (NEILL 2002). A kérdésekre adott válaszok jelenlegi ismereteink alapján a következőket mutatják: a leghatékonyabbak a 20 napnál hosszabb, ausztrál felnőtteket involváló (HATTIE és mtsai 1997), ott alvást és hazamenetelt kombináló terápiás célkitűzésű (HANS 2000) programok. Gyerekek esetében pedig a fizikai orientációjú, iskolai kontextust használó, ám iskolai környezettől távol lévő, ott alvós, legalább 1 hét időtartamú, képzett vezető által irányított programok a leghatékonyabbak, amelyek bevonják a gyerekek ötleteit, illetve olyan embereket (szülő, tanár stb.), akik nekik fontosak (NEIL 1994).

Vizsgálati szempontok a kivitelezők szemszögéből

A pedagógia esetében gyakori jelenség, hogy az elmélet nincs szoros kapcsolatban a gyakorlattal, és fordítva. Az előbbieken már megismerhettük azt, hogy az elméleti megfontolások szerint melyek a fontos tényezők a programok hatékonysága szempontjából. Most vegyünk szemügyre egy, a gyakorlatból kiinduló vizsgálatot! McRae (1990; idézi NEILL 1997) fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésre kért fel különféle technikákkal dolgozó, élménypedagógiai programok vezetésével foglalkozó trénereket. A beszélgetés segítségével szempontsört állított össze, amely tükrözte a résztvevők véleményét e programok hatékonyságával kapcsolatban. Majd szempontsörtét gyakorlati szakemberekkel íteltette meg, azzal a kéréssel, hogy tegyenek X-et az outdoor programjuk hatékony működése szempontjából fontosnak tartott szempontok mellé. A résztvevők által kialakított hierarchia a következőképp alakult:

1. Azoknak az alapvető készségeknek a fejlesztése, amelyek lehetővé teszik a válogatott outdoor élményekben való részvételt – 100% tartotta fontosnak.
2. Azoknak az alapvető készségeknek a fejlesztése, amelyek a túléléshez kapcsolódnak – 86% tartotta fontosnak.
3. A fizikai erőnléthez való pozitív attitűd fejlesztése – 65,1% tartotta fontosnak.
4. A személyes értékek és képességek erősítése – 62,8% tartotta fontosnak.
5. A másokkal való kapcsolat erősítése – 55,8% tartotta fontosnak.
6. A szabadidővel kapcsolatos pozitív attitűd erősítése – 53,5% tartotta fontosnak.
7. A környezettudatosság kialakítása – 51,2% tartotta fontosnak.
8. A térképolvasásban és a navigációban való jártasság kialakítása – 46,5% tartotta fontosnak.
9. Az outdoor élmények tervezésével kapcsolatos készségek fejlesztése – 44,6% tartotta fontosnak.
10. A természet veszélyeivel való megküzdés – 39,5% tartotta fontosnak.
11. A tantervben megfogalmazottak bizonyos körének elsajátítása – 18,6% tartotta fontosnak.

A hierarchiában egyes pontokon egyezést találhatunk a kutatók szempontjaival – a másokkal való kapcsolat erősítése \approx társas kapcsolati készségek, a tantervben megfogalmazottak bizonyos körének elsajátítása \approx akadémikus készségek. Bár látható az is, hogy a gyakorlati szakemberek gondolkodásmódja, súlypontozása eltér az akadémikus irányvontól. Az élménypedagógiai programok gyakorlati szakemberek által összegyűjtött szempontjainak sorrendje illeszthető a problémaközpontú vagy a projektekkel operáló tanulás elveire (1. és 2. pont), valamint a kooperatív tanulás és a fejlesztő értékelés szakirodalmában megfogalmazott célokhoz is (4. és 5. pont). Az élménypedagógiára épülő alkalmak tehát jól használhatók az említett pedagógiai területek módszertani újításaihoz. Íme egy példa a pedagógiai elemek élménypedagógiai alkalmazására!

A KOSSUTH ZSUZSA GYERMEKOTTHON VÁNDORTÁBORA AZ ÓRSÉGBEN

A terápiás hatással rendelkező élménypedagógiai programok leírásának szempontjai

A gyermekotthonunkban alkalmazott programot Neill 2002-es, valamint Bandoroff és Newes 2004-es (idézi SZABÓ 2006) leírása alapján, az általuk fontosnak tartott szempontok mentén tárgyaljuk. Elsőként a tábor olyan alapparamétereivel foglalkozunk, mint az időtartam, a környezet, a csoportnagyság, valamint a csoport jellemzői. Ezt követően a tábor filozófiáját, a program szerkezetét, nehézségét, valamint az aktivitások formáját írjuk le. Kitérünk a kihívások, a kockázatok észlelésére, valamint a lehetséges örömforrások elemzésére is. Szem előtt tartjuk a facilitálás módjait, az instrukciós technikákat, a viselkedéses problémák

kezelését, valamint az instruktorok élményeit. Végül elemezzük a módszer tágabb alkalmazásának lehetőségeit. A szempontokat a szakirodalmi bevezető tükrében, a kapcsolódási pontokra összpontosítva tárgyaljuk.

A tábor keretei

Az időtartam és a környezet ■ A „Komplex integrációs programok a bicskei Kossuth Zsuzsa Gyermekotthonban” (TAMOP 5.2.5./08/1/A 2008–0026) nevű pályázat által támogatott 10 napos tábor első és utolsó napja utazással telt. Többnyire az Őrségi Nemzeti Park területén vezettek a túraútvonalak. Egy-egy faluban, sátrakban aludtunk. Az étkezésről magunk gondoskodtunk. A helyi önkormányzat vagy a szállásadó bocsátott rendelkezésünkre fürdési lehetőséget és mellékhelyiséget.

A csoport nagysága és jellemzői ■ Míg a kalandterápiás programok esetében a tipikus csoportlétszám 6–14 fő, a mi táborunkban 24 gyermek vett részt. Közülük különleges ellátást 22 fő, speciális ellátást 2 fő igényel. Hogyan érhető el pedagógiai változás ilyen méretű és személyiségállapotú csoporttal? A problémamegoldást igénylő helyzetekben csoportbontás alkalmazásával. A csoportokra bontást a tábor folyamán többször is alkalmaztunk. Még a tábor elején négy csoportba osztottuk a gyerekeket. Minden gyerekcsoporthoz 1–1 felnőtt tartozott. A csoportok feladata volt, hogy figyelemmel kísérjék egymást. Együtt vettek részt a vetélkedőkben, valamint a túrákon is együtt kellett menniük. A túrák során folyamatosan változott, hogy melyik csoport az irányító/térképolvasó, az összekötő, valamint a sereghajtó. Az egyes túrák során felmerülő problémahelyzetek megoldása is közös munka volt.

A tábor filozófiája, illetve a programok felépítése

A tábor filozófiája

A gyermekotthonban élő gyermekek sajátosságainak – negatív színezetű énkép, probléma-helyzetekben a külső kontrollal megoldási módok preferenciája, sokszor differenciálatlan, rosszul alkalmazott társas kapcsolati készségek – figyelembevételével, a tábor tervezésekor az élménypedagógia nyújtotta lehetőségek kézenfekvőnek bizonyultak. Mind a tapasztalati tanulás, mind a természeti környezet hatóerejét kiemelkedőnek véltük, mivel legfőbb célunk az volt, hogy az együtt töltött idő során a gyerekek megtapasztalhassák, hogy életük mely területeire milyen mértékben lehetnek hatással, egy olyan környezetben, ahol nem mindig válnak be a megszokott viselkedési sémák, helyzetekre alkalmazott forgatókönyvek. Az élményekre helyezett nagyobb hangsúllyal az ágenciaélményt szerettük volna erősíteni. Az egyik fő üzenetnek az alkotó jelenlét fontosságát tekintettük. A konstruktivitás és az ágencia megélése végett célul tűztük ki, hogy az ilyen táborokban szokásos táborvezetői felelősségből fakadó tekintély megtartása mellett a résztvevők partneri viszonyára irányítjuk a figyelmet. Mind a kommunikáció, mind a tevékenységszervezés terén célunk volt a peda-

gógusok facilitátori szerepe felé történő elmozdulás. Ezzel összhangban azt is közvetítettük, hogy egy-egy kihívással való szembesüléskor nem feladatok kiosztása történik, inkább egy közös probléma együttes megoldása.

A fentiek támogatása érdekében fontos szerepet szántunk a reflexiónak. Mivel a táborban nem a hétköznapi környezetben alakulnak ki új helyzetek, fontosnak tartottuk, hogy részt vegyünk a tapasztalatok, élmények feldolgozásában. A fejlesztő értékelés szakirodalma nagy segítséget nyújtott, mivel negatív önértékelésű és külső kontrollós gyermekekről volt szó. A kapott értékelés elfogadását segítően igyekeztünk azt közvetíteni, hogy a felmerülő gondolatok és vélemények megoszthatók. A problémaközpontú megközelítés és az egyéni fejlődési folyamatokra irányuló egyidejű figyelem erősítése céljából hangsúlyoztuk, hogy a kihívásokra választ kell adnunk, de ezt nem a résztvevők közötti versenyként, hanem együttműködésből fakadó problémamegoldásként kell felfognunk. Mindenki annyit tesz hozzá a megoldáshoz, amennyi tőle telik. A túrák során szerzett tapasztalatok generalizálása végett kiemeltük, hogy az átélt élményeknek milyen kontextusokban vehetjük még hasznát. Ebből a szempontból egy-egy túra lényege felfogható például sportteljesítményként, gondolatébresztő szemlélődésként vagy társas kikapcsolódásként.

A program nehézsége és szerkezete

A kalandterápia hatékonyságában szerepet játszik, hogy az „emelkedő nehézségű szekvenciák kezdeti sikereket nyújtanak, támogatják a képesség, a »meg tudom csinálni« érzését, miközben ellensúlyozzák a negatív önértékelést, a tanult tehetetlenséget és a dependenciát” (SZABÓ 2006). Ennek tükrében igyekeztünk a túrákat úgy összeállítani, hogy ne legyen túlzottan magas a mérce. A környezetről leírtakból látható, hogy nem volt különösebben vadregényes vagy nehéz a tábor – tekintettel a fiatalabb, első alkalommal túrázó résztvevőkre (kb. 50%). A dombos terep adottságait figyelembe véve a távok sem tekinthetők túl megterhelőnek: 1. nap 4 km, 3. nap 25 km, 5. nap 35 km és 7. nap 35 km (a legnehezebb terep). A 4 túranap mindegyike után pihenőnapot tartottunk. Ennek ellenére a 3. és az 5. nap túráját nem sikerült sötétedés előtt teljesíteni. Első alkalommal még segítségül hívtuk a gyermekotthon mikrobuszát (6 fős csoportokban szállított bennünket a szálláshelyre), a második alkalommal azonban fontosnak tartottuk a táv teljesítését, így sort kerítettünk éjszakai tájékozódásra is. Úgy tapasztaltuk, hogy a feladat szubjektív nehézségét nem pusztán a tényleges akadály vagy probléma határozta meg, hanem a problémák megoldása során mutatott külsőkontroll-élmény („Úgyis értünk jön a mikrobusz.”), az énkép, valamint az önértékelés stabilitása („Úgysem fejezzük be.”, „Úgysem tudjuk megcsinálni.”) is erősen befolyásolta.

Az aktivitások formája és szekvenciája

A tábor során az „aktivitást” nem pusztán a túrák jelentették, hanem a pihenőnapokon játszott játékok, közös tevékenységek, valamint fordított nap. A túrák jellegéről és sorrendjéről már fentebb szoltunk. A szabadnapokon játszott játékok során a közös élmény

intenzitásának növelése céljából a *Beugró* című tévéműsorból vett játékokat – „Zsebszöveg” és „Váltóláz” - alakítottunk a saját igényeinkhez. A játékok szabályainak módosításába, a szituációk és a mondatok kitalálásába is bevontuk a gyerekeket. Az autentifikációt szolgálta az „ajándékozás” is, amely magját tekintve azonos a találmányra húzott társ már megszokott megajándékozásával, azonban annival több, hogy az ajándékot ebben az esetben – a körülményekből adódóan – nem lehetett megvásárolni, hanem egyéni kreativitást használva, a természet által kínált alapanyagokból kellett elkészíteni.

A tábor során szerzett akadémikus tudás elaborálását a 7. napon rendezett vetélkedő segítette. A vetélkedőben a túrák során is együtt dolgozó négy csapat versengett egymással. Kérdésekre kellett válaszolniuk, amelyeket két csoportba soroltunk. A földrajzi, valamint természetismerettel kapcsolatos kérdések mellett helyet kaptak a társakra és a tábor vezető felnőttekre irányuló kérdések is a közös élmény intenzitásának növelése céljából.

A 8. napon már nem mentünk tovább. Ekkor rendeztük meg a fordított napot. Ennek lényegét az ágenciaélmény teljes körű megtapasztalásában láttuk. Alapjában véve a gyerekek átvették mindazokat a szerepeket, amelyeket mindaddig a felnőttek vittek. Meg kellett szervezniük a közös étkezéseket a rendelkezésre álló anyagi forrásokból, a programok tervezése, valamint az alapvető önellátási feladatok is az ő kezükbe kerültek. A felnőttek – természetesen – kérésre segítséget nyújtottak. A fordított napot annak együttes értékelése, valamint az utolsó közösen elköltött vacsora zárta.

Az észlelt kockázat

A kockázattal és felelősséggel való tényleges szembesülés céljából 4 csapatot alkottunk a 24 gyermekből, és minden túrát egy csapat vezetett. Az elől haladók feladata tájékozódás volt. A hátul lévők pedig az, hogy figyeljenek, el ne hagyjunk senkit. A csoportok alakításával a kooperatív tanulásban alapvető építő egymásrautaltságot és a személyes felelősséget igyekeztünk megvalósítani. A csapatokon belül is tovább osztottuk a feladatokat: iránytű, térkép használata, jelek észrevétele (2 fő). A csapatok kialakításának egyik eredménye az volt, hogy a létszám ellenőrzésekor nem kellett kettes sorba állítani a gyerekeket, csupán fel kellett kérni minden csapatban egy főt, hogy hívja össze a többieket, és ellenőrizze, hogy megvannak-e. A tényleges problémahelyzetek (Merre menjünk? Ki maradt le? Megvan-e mindenki?) növelték a gyerekek felelősségérzetét és bevonódottságát.

Az, hogy az első két túrát nem tudtuk maradéktalanul teljesíteni, növelte az észlelt kockázatot. A résztvevők megtapasztalhatták, hogy milyen eredménye van annak, ha közös problémánkat (eljutni estig a következő táborhelyre) nem oldjuk meg időben. A harmadik túra során az éjszakai „séta” nagymértékben növelte a krízishelyzetben az együttműködést, majd a hetedik napon erős motivációs alapként szolgált az utolsó táv teljesítéséhez.

Választható kihívás

A kockázat vállalását azzal érhetjük el, ha észlelhető, és nem túlságosan fenyegető a „veszély”. Tapasztalatunk szerint a kis távolságok, valamint a közeli segítség tudata biztonságérzettel töltötte el a résztvevőket. A fizikai veszélyek mellett jelentősnek láttuk az érzelmi kockázatvállalást is. A fordított napon például a teendőkben önként lehetett részt venni. Többen ki is szálltak a tényleges kivitelezésből az érdekegyeztetés kapcsán jelentkező feszültség és felelősség hatására. A korábban kelők szembesültek először a feladat nehézségével, majd önkéntes vezetők vették kezükbe a párbeszéd irányítását. A kialakult dialógusban disszonáns hangok is megjelentek. A gyerekek egy része nem tartotta megfelelőnek a mások által elfogadott vezetőket, valamint a többiek választásait. Számukra lehetővé tettük, hogy az aznapra szánt közös pénz rájuk eső részével gazdálkodjanak (900 Ft). Körülbelül 8 gyerek élt is a lehetőséggel. De amikor szembesültek a helyzettel, hogy a falu boltja csak délután nyit, és akkor sem biztos, hogy kapható lesz minden, amit szeretnének, egy felnőtt segítségét kérték. Új céljuk az lett, hogy együtt mennek el a szomszéd faluba – egészen addig, amíg fel nem merültek bizonyos kérdések. Van-e ott bolt? Nyitva van-e? Mi kapható benne? Mivel csak az első kérdésre kaphattunk kielégítő választ, felhagytak a tervvel. Csatlakoztak a többiekhez. Ők már egy felnőtt segítségét kérték, és megszervezték, hogy a sofőrrel elvitetik képviselőiket (egy lányt és egy fiút) a legközelebbi városba, és ott vásárolják meg a szükséges élelmiszert. Ehhez természetesen meg kellett tervezniük az egész napi étkezést, és a csapatnak el kellett fogadnia a közösen kialakított tervet. Kalkulációjukhoz igénybe vehették a felnőttek tudását is, de ezt a lehetőséget nem ajánlottuk fel automatikusan. Rá kellett jönniük, hogy milyen információra van szükségük, és azt kitől tudják megszerezni. Ez az első pillanatokban kis hezitálást okozott, de viszonylag hamar felismerték, hogy milyen kérdésekkel érik el céljaikat. Az önálló feladatmegoldást választók, miután mind egyéni, mind közös megoldási kísérleteik igen bizonytalannak tűntek, csatlakoztak a többiekhez. Mivel egy mikrobusz volt, nekik is a megbízottak utazását kellett választaniuk, emellett rájöttek, hogy annál jobban tudnak gazdálkodni a közös pénzből, minél többen adják össze a részüket. Ezt a lépést nehéz volt megtenni, mert be kellett ismerniük, hogy a korábban választott stratégia nem működött. Segítette őket, hogy a felnőttek is megbízták a bevásárlással a gyerekek többsége által választott képviselőket. Így végül a tábor összes résztvevőjének felhatalmazásával oldhatták meg a feladatot, méghozzá igen sikeresen (még desszertre is jutott pénz)!

Öröm

A kihívásokkal való megküzdés és a kockázatvállalás nem képzelhető el megfelelő „jutalmak” nélkül. A belső motiváció növelése céljából nem adtunk külső jutalmakat, hanem a tábor légkörét és helyzeteit igyekeztünk úgy alakítani, hogy jutalom értékű legyen a részvétel. A konstruktivitás megélését, valamint a kompetenciaélmény kiteljesedését szolgálták a gyerekek által szervezett programok – maffiás játék – vagy a spontán közös éneklés,

amelyet egy felnőtt és egy gyerek kísért gitárjátékával. Ennek eredményeként készült el a tábor dala is. A konstruktivitás megélését, az énbevonást, illetve az érzelmi differenciációt szolgálta a hazautazás előtti napon tartott ajándékozás is. A nevek kihúzása után mindenki azt kapta feladatul, hogy adjon valamilyen ajándékot annak, akit húzott. Az ajándékot a nap folyamán kellett megtalálnia vagy elkészítenie, de nem vásárolhatott semmit. Az ajándékok átadását követően a gyerekek erős pozitív érzelmekről számoltak be mind az ajándékozás-hoz, mind a tábor egészéhez kapcsolódóan. Az érzelmi lezárás, a másokra való figyelés és az egymásra hangolódás légkörének létrehozásában szerepe volt egy játékos vetélkedőnek is, amelyben a gyerekek nemcsak földrajzi, illetve természetismerettel kapcsolatos kérdéseket kaptak, hanem társakra, valamint a tábort vezető felnőttekre vonatkozókat is.

A saját konstruktivitásból és kompetenciából fakadó örömeztést tábori naplóval is igyekeztünk segíteni. Ebben helyet kapott minden, megfelelő formában megfogalmazott hozzászólás, érv, kritika és dicséret. Érzelmi involváló hatását nemcsak a megosztott gondolatok, egyedi történetek, hanem az egymásról készített rajzok is jelezték. E vonalat vitte tovább a tábort lezáró, személyre szabott oklevél is, amelyre a tábort szervezők gyerekek fejlődéséről alkotott gondolatai mellett a gyerekek önmagukról alkotott véleménye is felkerült. Így e gondolatoknak nagyobb érzelmi értékük volt a résztvevők szemében.

A pedagógiai működés

A facilitálás módjai

Ahhoz, hogy kialakulhasson az együttműködés, az alkotó részvétel és a csoport tagjainak partneri viszonya, figyelniünk kellett arra, hogy az alapvető szükségletek ne okozzanak gondot. Az érzelmi és a fizikai biztonság, az elfogadottság érzése és az alapvető biológiai szükségletek kielégítése hatványozott fontosságú egy ilyen, kihívást jelentő program esetén.

Úgy gondoltuk, hogy a gyerekek fizikai és pszichés biztonságérzetét növeli a kiszámítható környezet kialakítása. A táborozás előtt kötöttünk egy szerződést, amelyben megjelöltük azokat az alapvető – főként biztonsági jellegű – szabályokat, amelyek betartása nélkül nem tudjuk vállalni a tábor megszervezését. Ezeket a jelentkezőknek el kell fogadniuk. A tábor életét igyekeztünk strukturálni, a kialakult napirendet tartani, ezzel is növeltük az átmeneti élethelyzet kiszámíthatóságát.

A biztonságérzet mellett az elfogadottság érzésének fenntartása is alapfeltétele volt annak, hogy a tábor céljainak eléréséhez közelebb kerüljünk. A felnőttek és a gyerekek partneri viszonyának tisztázása mellett fontos volt számunkra a gyerekek közötti, előítélettől lehetőség szerint mentes kommunikáció, valamint a felek elvárásainak egyeztetése. A tábor szabályainak kialakítása is közösen történt. A feladatokat igyekeztünk megosztani. A napirend kialakításába bevontuk a gyermekeket is. Az általunk mutatott minták alkalmazásának fontos szerepet tulajdonítottunk, ezért a fordított napon a gyermekek kezébe adtuk a döntés felelősségét, majd a tapasztalatokat közösen feldolgoztuk.

Itt merül fel az a kettősség, amely a tábor állandó dilemmája volt: hogyan teremtsünk kiszámítható környezetet, elfogadó légkört, miként tegyük hozzáférhetővé és követhetővé a mintákat úgy, hogy a legkevésbé gátoljuk a kedvező egyéni és csoportfolyamatokat – az aktivitás növekedését, működőképes közösségi kultúrát, a konstruktivitás és ágencia élményének megtapasztalását? Az első napokban mi neveltük meg a megoldandó feladatokat, de a megoldások keresésébe bevontuk a gyerekeket is. Ahogy haladt előre a közösség szokásainak kialakulása, úgy adtunk egyre nagyobb teret nekik. E folyamat csúcspontja a fordított nap volt. A dilemma feloldásában hangsúlyos szerepet kapott a visszajelzés és az értékelés. A problémákra születő megoldások sokfélesége, a résztvevők aktivitása megtartható volt amellet, hogy a program elejétől nagy súlyt vetettünk rá, hogy meghatározzuk azokat a kulcsszavakat, fogalmi csomópontokat, amelyekre felfűztük a tíz nap eseményeit.

Egy ilyen folyamat természetesen nem feszültségmentes. A felmerülő különféle vélemények és érzelmek megosztására is nagy hangsúlyt kellett helyezni ahhoz, hogy a gyerekek sajátjuknak érezzék a döntéseket. A megbeszélések és a véleménymegosztó fórum jellegét öltő közös tábori napló megfelelően szolgálták ezt a célt. A napló bevezetését mi kezdeményeztük, de nem mondtuk meg, hogy mit lehet bele írni. A használatba vétellel fokozatosan alakult ki az említett „fórum szerep”. Megjelentek kritikus, néhol kifejezetten a táborvezetőkkel szemben „ellenzéki” hangvételű vélemények is. Ezek segítették a kérdések tényleges végiggondolását és azt, hogy az esetleges pozitív vélemények is őszintébbnek tűnjenek. Valódi vita generálódott a lapokon egyes kérdésekben.

A párbeszéd relevanciáját növelte, hogy a három nagyobb túra reggelén törekedtünk arra, hogy ne irányítsuk a kettőtől erősebben a készülődést. A túrák során is folyamatos párbeszéd zajlott a célszerűbb napirendről, időfelhasználásról, valamint a hatékony feladatmegosztásról, amelyet esti közös beszélgetés zárt le.

A fordított nap esetében a hatékony megküzdési stratégiák támogatásának céljából igyekeztünk korábban megfelelő mintákat nyújtani. Figyeltünk a kommunikáció stílusára (erőszakmentes kommunikáció, üzenetek), tartalmára (problémaközpontú megfogalmazások, a személyes felelősségi körök hangsúlyozása), és a döntési helyzetekben, a megbeszélések során mindig az egész tábor részvételével, közösen döntöttünk. Csak ennek szavatolásával hoztuk tényleges döntési helyzetbe a gyerekeket.

A konkrét következmények szerepe

A táborozás körülményeinek megfelelő alakításával a természetben töltött napok kihívásai a személyes felelősség megtapasztalásának legegyszerűbb formáit biztosíthatják. Az is fontos körülmény, hogy ezek kevésbé ember által kreált kihívások: a természetet nehezebb hibáztatni. A vadonban felmerülő problémák megoldására tett kísérletek eredményeit a résztvevők a saját bőrükön érzik (az étel beszerzése és elkészítése, az élelem és a víz besztása, a sátrak megfelelő felállítása...).

A konkrét következményeknek hatványozott jelentőségük volt a fordított nap során. Itt már tudatosabb célmeghatározásra és kivitelezésre volt szükség, valamint a felelősségi

körök explicit tisztázására is. A következmények „húsbavágóak” voltak, és külső körülmények okolásával láthatóan nem kerültünk közelebb a problémák megoldásához.

A visszajelzés és értékelés szerepéről fentebb leírtak mellett az is lényeges tényező a konkrét következmények szempontjából, hogy a gyors, több irányból érkező visszajelzés segített kontextusba helyezni az éppen átélt élményeket, tapasztalatokat, valamint segítette egy saját olvasat létrehozását.

Instrukciós technikák

A túrák során a problémák megfogalmazásakor ügyeltünk arra, hogy a problémákat közösen leküzdendő kihívásokként értelmezzük. A feladatok szétosztása önkéntes alapon folyt, de a vállaltak végrehajtását megköveteltük. Ettől eltérő helyzet állt fenn a túrák közötti időszakokban. A gyerekek felelősségi körének bővülésével párhuzamosan egyre kevésbé direktív módon kommunikáltunk, ezzel elősegítettük a személyes felelősség nagyobb észlelését. A mondatok megformálásával és tartalmával abba az irányba tereltük a gyerekek figyelmét, hogy mi az, amit ők maguk is meg tudnak tenni. Erős figyelmet igényelt – különösen a fordított nap során – annak a reagálási módnak a fenntartása, amely a gyereket a kérdések megoldásának irányába mozdítja el, növeli énhatékonyság-élményüket. („Kellene egy táska. – Igen, jó lenne egy táska.” „Oda tudod adni a táskád? – Persze.”).

Módszerek a viselkedéses problémák visszaszorítására

A felmerült viselkedéses problémákat először az érintett és az egyik felnőtt beszélgetésével, majd – ha ez nem vezetett eredményre – a tábor résztvevőinek fórumán próbáltuk megoldani. A legtöbb viselkedéses probléma háttérben az állt, hogy időről időre felmerült a kérdés: miért ilyenek a programok, miért nem hatékonyabb/szórakoztatóbb a felnőttek tevékenysége, miért ilyenek a körülmények... vagyis eleinte leginkább fogyasztóként vagy felhasználóként, és nem résztvevőként kívántak bekapcsolódni a gyermekek. A tábor végére jelentős változást tapasztaltunk ezen a téren. Érdekes volt megfigyelni, hogy minél aktívabb szerepet kaptak, annál kevésbé kellett fegyelmeznünk őket. A nagyobb szabadságot nagyobb mértékű személyes felelősségként élték meg. Ehhez természetesen elengedhetetlen volt az elfogadó légkör, valamint a működőképes viselkedési minták megtapasztalása. A csoportos feladatmegoldás és a konkrét, életszerű kihívások csökkentették a fegyelmezésre fordított energiát, így ez a kérdés viszonylag háttérbe szorult. Az együttműködés és a saját hatékonyság témája hangsúlyosabb szerepet kapott.

Az instruktorok élményei, az élménypedagógiai helyzetek

Nemcsak a mi táborunk esetében erős a mintaadás szerepe. Szabó (2006) vizsgálata is azt mutatta, hogy „erősen megjelenik a modell alapján történő tanulás (modeling) lehetősége, ami főleg defenzív kliensek esetében lehet hatásos”. Felfedezés értékű volt például a fordí-

tott nap esetében, ahogy láttuk a gyerekeket önállóan megoldani egy egész nap feladatait. Vagy erős bevonó ereje volt az ajándékozás és a lezáró vacsora hangulatának. Hiszen olyan gyerekekkel is ki tudtunk alakítani egy új, személyesebb kapcsolatot, akikkel ez korábban nem volt meg.

Az élménypedagógia tágabb alkalmazási köre

A fent leírtak sok szempontból igazolják a kalandterápia multimodális alkalmazhatóságát. A módszer hatékonyságát elősegítő tényezőkre helyezett hangsúly azt is garantálhatja, hogy ne csak a professzionális outdoor tréningek keretei között aknázzuk ki a benne rejlő lehetőségeket. Az erdei iskolák és a vándortáborok kivitelezésekor az említett pedagógiai és terápiás jellegű hatásokra sokkal nagyobb figyelmet lehetne fordítani. A táborok szellemiségében történő hangsúlyeltolódás mellett az irányított, tréningjellegű elemek beillesztése is megvalósíthatónak tűnik.

Az egyik legfontosabb eredmény a gyerekek felelősségi és alkotási körének szélesedése volt. Ezzel összefüggésben indokoltnak látjuk a kalandterápiás alkalmak nagyobb rendszerbe foglalását. Fontos lenne a hatások fenntartása céljából az együttműködés a gyerekeket más téren támogató szakemberekkel.

Az élménypedagógia és a kalandterápia alkalmazásával kapcsolatosan még sok a megválaszolatlan kérdés. Többek között az sem tisztázott, hogy kik azok, akiknek a leginkább hasznos egy ilyen élmény (kérdés, hogy tisztázható-e egyáltalán). A fent leírt tapasztalatok alapján merjük azt állítani, hogy a gyermekvédelem hatókörébe került gyermekek nagy részének személyiségfejlődésére kifejezetten pozitív hatása van egy-egy ilyen projektnek.

ÖSSZEZÉS

Saját tapasztalatunk alapján úgy gondoljuk, hogy a fentiekhez hasonló kihívásoknak való sikeres megfelelés a kontrollhely belsőbbé válását, az önértékelés javulását és a kezdeményezőkézség erősödését ténylegesen előmozdítja. Az új helyzetekben, új emberekkel együtt tevékenykedve könnyebben vonják kétségbe a résztvevők a korábbi – sokszor nem hatékony, esetleg destruktív – társas forgatókönyvek, gyakorlatok kizárólagosságát. Az új gyakorlatok és a közösség hosszabb idő alatt kialakuló saját kultúrája megfelelő alternatívaként jelenhet meg. A csoport tagjai új helyzetekbe merik hozni magukat, új megoldási módokat próbálhatnak ki, és visszajelzést kaphatnak tevékenységükről.

E tényezőknek is köszönhető, hogy a rendkívüli, nagyobb érzelmi hatást keltő helyzetek, amelyekkel egy élménypedagógiát alkalmazó foglalkozás során találkozhatnak a résztvevők, kedvező irányú változásokat indíthatnak el a személyiségfejlődésben. Ezt követően a hétköznapi helyzetekben is építhetünk az élménypedagógia, tevékenységközpontú pedagógia által nyújtott lehetőségekre, és támogathatjuk a további pozitív változásokat. A kaland adhatja

az indító lökést, a szélesebb pedagógiai szakirodalom pedig azt a gyakorlati eszköztárat és elméleti hátteret, vagyis tágabb kontextust, amely támogatja a pozitív folyamatok további fennmaradását.

A magyar szakirodalomba való – jóllehet esetleges – betekintés alapján úgy gondoljuk, hogy vannak olyan elméleti és gyakorlati megközelítések, amelyekbe jól illeszkedik az élménypedagógia. A módszer kiterjedt nemzetközi szakirodalma és széles körű gyakorlata, valamint az ismert alkalmazások sokfélesége mutatja, hogy egy jól adaptálható és alakítható módszerről van szó. Sokrétű felhasználását indikálja, hogy különféle körülmények között, eltérő célokkal került kipróbálásra. Ennek következtében pedig sokféle módszertani elem, ötlet vehető át és kombinálható újra. A megfelelő célok kiválasztásával, valamint a módszerek, stratégiák kombinálásával e módszer optimális hatékonysággal illeszthető pedagógiai eszköztárunkba.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- BERMAN, D. S. – DAVIS-BERMAN, J. (1995): *Outdoor education and troubled youth*. ERIC Digest ED385425.
- BERMAN, D. – DAVIS-BERMAN, J. (2000): *Therapeutic uses of outdoor education*. ERIC Digest ED448011.
- BUNTING, C. J. – DONLEY, J. P. (2002): *Ten Years of Challenge Course Research: A Review of Affective Outcome Studies*. Poster presented at the 6th Coalition for the Education in the Outdoors Research Symposium, January 11–13, Bradford Woods, IN.
- CASON, D. – GILLIS, H. L. (1994): A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *The Journal of Experiential Education*, 17(1), 40–47.
- CROMPTON, J. L. – STELLAR, C. (1981): Do outdoor education experiences contribute to positive development in the affective domain? *Journal of Environmental Education*, 12(4), 21–29.
- DURLAK, J. A. – MEERSON, I. – FOSTER, C. J. (2003): Meta-analysis. In Thomas, J. C. – Hersen, M. (eds): *Understanding research in clinical and counseling psychology*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- FRIESE, G. – PITTMAN, J. – HENDEE, J. (1995): *Studies of the use of wilderness for personal growth, therapy, education, and leadership development: An annotation and evaluation*. Moscow, ID: University of Idaho Wilderness Research Center.
- FRY, S. K. – HEUBECK, B. (1998): The effects of personality and situational variables on mood states during Outward Bound wilderness courses: An exploration. *Personality and Individual Differences*, 25, 649–659.
- HANS, T. (2000): A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1), 33–60.
- HATTIE, J. – MARSH, H. W. – NEILL, J. T. – RICHARDS, G. E. (1997): Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67, 43–87.
- KAPLAN, S. (1995): The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169–182.
- LIPSEY, M. W. – WILSON, D. B. (1993): The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181–1209.
- MCRAE, K. (1990): Introduction to the purposes and practices of outdoor education. In McRae, K. (ed.): *Outdoor and environmental education: Diverse purposes and practices*. Macmillan, Melbourne, Victoria, Australia, 1–27.

- MÉSZÁROS ISTVÁN – NÉMETH ANDRÁS – PUKÁNSZKY BÉLA (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest, 205–208.
- NEILL, J. T. (1994): *The effect of Outward Bound high school programs on adolescents' self-concept, mental health, and coping strategies*. Unpublished honours thesis. Australian National University, Canberra, ACT, Australia.
- NEILL, J. (1997): *Outdoor Education in the Schools*. What can it Achieve. 10th National Outdoor Education Conference, Sydney, Australia, 20–24 January.
- NEILL, J. T. – HEUBECK, B. (1997): *Adolescent coping styles and outdoor education: Searching for the mechanisms of change*. Paper presented to the 1st International Adventure Therapy Conference, University of Western Australia, Perth, W. A., Australia, 1–5 July.
- NEILL, J. (2002): *Meta-Analytic Research on the outcomes of Outdoor Education*. 6th Biennial Coalition for Education in the Outdoor Research Symposium. Bratford Woods, IN 11–13 January.
- PHARES, E. J. (1988 [1966]): *Kontrollhely*. In Szakács F. (szerk.): *Személyiség-lélektani szöveggyűjtemény IV/1*. Tankönyvkiadó, Budapest, 101–152.
- SZABÓ GÁBOR (2006): *Az Outdoor módszer alkalmazásának lehetőségei a tanácsadásban*. Kalandterápiás beszámoló. ELTE PPK Tanácsadás Szakpszichológus Képzés.

Laki Tamásné

Az együttnevelés műhelye

A RAMPA integrációs programsorozatának tapasztalatai***

Magyarországon az 1980-as években merült fel először az integráció gondolata, ettől kezdve foglalkoztak vele tudományos kérdésként. Az esélyegyenlőségi törvény (1998) megteremtette az integráció jogi hátterét, melyet további jogszabályok követtek. Eközben külföldi példák, szülői kezdeményezések és szakmai érdeklődés alapján egy-egy óvodában és iskolában kísérleti jelleggel elkezdődött az integrált nevelés. A cikk az együttnevelés feltételeivel foglalkozik, azzal, hogy hol találhatóak az egyes felelősségi területek, ezek hogyan függenek össze, és mik lehetnek az integrált oktatás gyakorlati megvalósulásának következő lépései. Mindehhez kapcsolódik egy modellprogram bemutatása.

A skandináv államokban és Nyugat-Európa egyes országaiban a 20. század ötvenes-hatvanas éveiben, Magyarországon a nyolcvanas években merült fel először az integráció gondolata, ettől kezdve foglalkoztak vele tudományos kérdésként, egyre több szakmai konferencia témái között szerepelt. „Magyarországon tudatosan és hivatalosan a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán 1981-ben kezdtünk el kutatni és kísérleteket végezni az integrációval kapcsolatban. Egyszerűen a szakmai érdeklődés motivált: a szakirodalomból tudtuk, hogy külföldön az integráció gondolata, sőt már a gyakorlata is létezik, és saját gyógypedagógusi tapasztalataink alapján egyértelmű volt, hogy itthon is szükség volna erre.” (CSÁNYI 2003, 67.) Az esélyegyenlőségi törvény (A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény) megteremtette az integráció jogi hátterét, melyet jogszabályok követtek. Eközben külföldi példák, szülői kezdeményezések és szakmai érdeklődés hatására egy-egy óvodában és iskolában kísérleti jelleggel elkezdődött az integrált nevelés. Elmondható tehát, hogy míg például Svédországban az együttnevelés gondolata évtizedeken át érlelődött, szakmai vitákon ment keresztül, folyamatosan alakultak hozzá a törvényi feltételek, majd megvalósult a gyakorlatban, Magyarországon ezek a folyamatok párhuzamosan, folyamatos kölcsönhatásban zajlottak és zajlanak. Ennek tudása megnyugtató lehet abból a szempontból, hogy részben magyarázatot adhat a sikertelen próbálkozásokra, arra, hogy miért nem tudja Magyarország kellő gyorsasággal átvenni vagy adaptálni a jó külföldi példákat, és miért nem terjednek rohamosan a hazai kezdeményezések tapasztalatai. Ugyanakkor az a tény, hogy nálunk időben egymásra

* A RAMPA mozaikszó, a „Rehabilitációs és Akadálymentesítési Programok Alapítvány” rövidített neve, ugyanakkor utal a rámpára, amely a hozzáférés szimbóluma, hiszen biztosítja a mozgássérült és a kisgyerekekkel közlekedő személyek számára az épületekbe bejutást.

** A cikk 2008 áprilisában íródott.

csúsztak az elméleti gyógypedagógiai integrációs viták, az egyes érdekcsoportok ütközése és a módszertani kísérletek, nehéz feladat elé állítja az egyes felelősségi területek képviselőit: a törvény alkotóit, az iskolák fenntartóit, vezetőit és pedagógusait és természetesen a sérült gyermekeket, szüleiket és az őket befogadó osztálytársakat, szülőtársakat.

FOGALMAK

A közoktatási törvény alapján „**sajátos nevelési igényű gyermek**, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

- a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd,
- b) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd (121. § 29.);

Ebben a cikkben az a) csoportba sorolt gyermekek integrált oktatásáról van szó, beleértve azokat a gyermekeket is, akiket valamilyen oknál fogva a szakértői és rehabilitációs bizottság (még) nem sorolt be. Ezeket a gyermekeket összefoglalóan **sérült, fogyatékkal élő, fogyatékos**, gyermekeknek nevezem. Amikor az a) és a b) csoportba tartozó gyermekek valamennyien érintettek, akkor a sajátos nevelési igényű kifejezés szerepel.

Társadalmi integráció, integráció - A sérült személyek egyenjogúságának és egyenértékűségének elfogadása a többségi társadalom részéről. Jelen cikk csak a sérült emberek integrációjával foglalkozik, nem érinti a legalább ilyen jelentőségű szegregált társadalmi csoportok integrációját. Több tanulmány foglalkozik mindkét csoport integrációjával, utalva arra is, hogy gyakran a hátrányos társadalmi, anyagi, családi helyzet az oka egy-egy kisgyermek sajátos nevelési igényűvé nyilvánításának.*

Integrált oktatás (más szakirodalmak ezt funkcionális integrált oktatásnak nevezik) - Sérült és ép gyermekek egy tanulócsoporthoz történő oktatása, tehát nem csupán egy épületben és egy teremben, hanem a csoport tagjaként oktatják a sérült gyermekeket.

Együttnevelés; inkluzív oktatás - A sérült gyermek többségi óvodába, iskolába jár, és ott biztosított a szükséges, speciális, személyre szabott fejlesztése, oktatása. „Az együttnevelést megvalósító intézmény többet vállal, magasabb értéket kínál, mint részvétet és védettséget. Sikerkritériumnak a tanulók beilleszkedése, a többi tanulóval való együtt haladása tekinthető.”** Indokolt esetben a sérült gyermekek egyéni vagy kiscsoportos fejlesztésben részesülnek, azonban a tanítási órákon alapvetően ép osztálytársaikkal vannak együtt.

* Pl.: NEMÉNYI 2004; BÁNFALVY 2005. Metzger Balázs körültekintően foglalkozik a „hátrányos helyzetű” és a „sajátos nevelési igényű (SNI)” gyermekek csoportjának pontos meghatározásával, hivatkozva európai és hazai direktívákra és jogszabályokra (METZGER 2004).

** 2/2005. (III. 1.) OM rendelet 2. számú melléklet 1.5

AZ INTEGRÁCIÓ ELŐNYEI ÉS HÁTRÁNYAI

Az együttnevelés előnyeit és hátrányait a szakcikkek különböző nézőpontokból közelítik meg, különböző csoportosításokat alkalmaznak.¹ Az ép gyermekek szempontjából az előnyök között szerepel az együttműködés, a társadalmi érzékenység, a kreativitás, a kommunikáció fejlődését segítő technikák kialakulása. A sérült gyermekek számára a húzóerő, a családban maradás lehetősége, a szakemberek együttműködése és a módszerek gyarapodása a leggyakrabban említett előnyök. Hátrányként szokták emlegetni a pedagógusokra háruló többletmunkát, a tárgyi-személyi feltételek hiányát, az előkészítetlen próbálkozásokat. Ha ezeket a listákat alaposan megvizsgáljuk, akkor a csoportosítás más értelmezési keretbe helyezhető. Az előnyök valódi előnyöket jelentenek mind az ép, mind a sérült gyermekek számára,² míg a hátrányok valójában nem hátrányok, hanem kihívást jelentő feladatok az osztálytársak, a pedagógusok, az intézmények és a társadalom számára. A különböző európai országokban végzett vizsgálatok arra a következtetésre jutottak, hogy „az inkluzív oktatás kevésbé költséges, mint a szegregált”.³

Hosszú távú gazdaságossági szempontból is egyértelmű az integráció létjogosultsága, hiszen követéses vizsgálatok bizonyítják, hogy a szegregált intézményben oktatott gyermekek felnőttkorukban nagyobb arányban lesznek munkanélküliek,⁴ ami anyagi terhet is jelent a társadalom számára. Ha a sérült gyermekek kisgyermekkoruktól ép társaikkal együtt nőnek fel, és megtanulnak helytállni a közösségben, kapcsolatokat létesíteni, konfliktusokat kezelni, akkor lesz valódi esélyük arra, hogy felnőttként is érvényesüljenek a többségi társadalomban. Ez természetesen csak egy befogadó környezetben valósulhat meg.

1 Kópatakiné Mészáros Mária (2004) gyógypedagógusokat és együttnevelésre nyitott többségi pedagógusokat kérdezett, ennek alapján részletes listát állított össze. Végső Pálné a szülők szempontjából sorol fel szempontokat (VÉGSŐ 2003, 1–2). A Nyíregyházi Főiskola Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei osztályfőnökök körében végzett vizsgálatot (VENTER 2003, 148–149).

2 OECD, 1999: „Függetlenül attól, hogy egy gyermek mennyire súlyosan fogyatékos, bevonható a közönséges iskolai oktatásba anélkül, hogy a bevonás akár a fogyatékos gyermekre, akár a többi tanulóra hátrányos hatással lenne.” (125. pont) A jelentés beszámol arról, hogy az együttnevelésnek köszönhetően valamennyi tanuló jobb eredményt ért el, és bizonyítottan tekinti, hogy a közoktatásban nincs pedagógiai magyarázata a szegregált oktatás fenntartásának (53. pont, 126. pont). Ugyanakkor a jelentés a dán példa kapcsán beszámol arról, hogy több esetben a szülők kéri, hogy gyermekük speciális tantervű osztályba járhasson. Ennek értelmezéséhez hozzátartozik, hogy az OECD-jelentés idejében Dániában a gyermekeknek csupán 1,5%-a tanult egyéni tanterv szerint, és ezeknek a tanulóknak is a nagyobb része egy többségi iskola speciális tantervű osztályába járt, speciális tantervű intézményben csak a gyerekek 0,65%-át oktatták. Azokban a dán többségi iskolákban, ahol speciális tantervű osztály is létezik, a legtöbb tanuló különböző mértékben részt vesz a kortársakkal közös tanórákon és egyéb programokon. Hasonló tapasztalatokról számol be Rogers (2007) egy angol szülők körében készített felmérés kapcsán. Az általa kérdezett szülők többsége fontosnak tartja gyermeke szociális integrációját, azonban ezt a speciális intézményben folyó oktatás segítségével látja megvalósíthatónak. A beszámoló értelmezéséhez hozzátartozik, hogy a megkérdezett szülők gyermekeinek többsége halmozottan sérült, és ennek ellenére mégis 10–12 éves korig többen jobbnak tartják az integrált oktatást, ezt követően igénylik a speciális intézményi oktatást.

3 Inclusive Education... 1999.

4 Lásd CSANÁDI–GERŐ–LADÁNYI 1996.

A JELENLEGI HELYZET

Az egyes fogyatékosági csoportok integrált oktatása

Magyarországon a 2006/2007-es tanévben nappali tagozatos intézményi oktatásban az általános iskolás sajátos nevelési igényű gyermekek 54%-a vett részt integrált oktatásban. Ha csak a sérült⁵ gyermekeket tekintjük, akkor egészen más arányszámot kapunk. 6758 tanuló (közel 20%)⁶ vett részt integrált oktatásban, míg 27 143 fő (80%) speciális intézményben tanult. Az egyes fogyatékosági csoportokat külön vizsgálva nagy különbségek mutatkoznak. A nappali tagozatos oktatásban részt vevő 548 ép értelmű mozgássérült gyermek közül például 407 (74%) tanult integráltan. Tehát az ép értelmű mozgássérült gyermekek túlnyomó részét többségi iskolában oktatják. Ha azonban a mozgáskorlátozottsághoz enyhe fokú értelmi sérülés is társul, akkor már csak 7%-uk kerüli el a speciális intézményi oktatást. A 111 ép értelmű vak gyermekből csupán 23 tanult többségi iskolában (21%), a 329 ép értelmű siket tanuló közül csak 40 (12%). Összességében elmondható, hogy az integráltan oktatott gyermekek közül a diszlexiások és a súlyos magatartási és tanulási zavarral küzdők az átlaghoz képest erősen felülreprezentáltak, míg például a siket, a vak és a halmozottan sérült gyermekek csoportja erősen alulreprezentált.

Mivel az enyhe fokban értelmi sérült gyermekek az összes sérült gyermek 74%-át jelentik, érdemes ennek a csoportnak az adatait külön is megvizsgálni. Míg a többi fogyatékosági csoportnál az általános iskola egyes évfolyamain tanulók száma nagyjából egyenletesen oszlik el, addig az enyhe fokban értelmi sérült gyermekeknél igen jelentős különbségek tapasztalhatók. Például a 2006/2007. tanévben az előkészítő és első osztályba járók összes létszáma 2140 volt, 24%-uk (517 fő) tanult többségi iskolában. 3807 nyolcadikos volt ugyanebben a tanévben, közülük csupán 14% (540 fő) részesült integrált oktatásban. Minden valószínűség szerint nincs kevesebb értelmi sérült első osztályos, mint nyolcadikos (a csökkenő gyerekszám és az esetleges évisméltések, lemorzsolódások csak csökkenthetnék a nyolcadikosok számát), hanem csupán az értelmi sérültnek minősített első osztályosok száma kevesebb. Összességében elmondhatjuk, hogy az enyhe fokban értelmi sérült gyermekek közül egyre kevesebb a speciális gyógypedagógiai intézményben oktatottak száma az általános iskola egyre alacsonyabb évfolyamaiban, ugyanakkor az integráltan oktatott tanulók száma lényegében változatlan. Ennek oka további vizsgálatok tárgya lehet.

5 A közoktatási törvény hatályos rendelkezése értelmében sajátos nevelési igényűnek számítanak a sérült gyermekeken kívül a magatartás- illetve részképességzavarral küzdő gyermekek is. A sérült gyermekekre vonatkozó adatoknál ők nem szerepelnek. Részletesen lásd a Fogalmaknál.

6 OKM-adat – személyes információ alapján (2007. október) saját számítással. Az ebben és a következő fejezetben szereplő valamennyi adat az OKM hivatalos adatbázisa és a személyes információ (2007. október) alapján készült saját számítások eredménye.

A szegregáltan oktatott gyermekek aránya

Amellett, hogy megállapítható, hogy az integráltan oktatott gyermekek aránya évről évre nő, érdemes megvizsgálni, minek köszönhető ez a növekedés, illetve, hogyan változik a speciális tantervű csoportban oktatott gyermekek aránya a tanulók összlétszámához viszonyítva.

Míg 1996/1997-ben az összes általános iskolás gyermek közül 3,94%-ot minősítettek sajátos nevelési igényűnek, 2006/2007-re ez az arány 7,43-re nőtt. Közben a szegregáltan oktatott gyermekek aránya az elmúlt tíz évben alig csökkent (3,74%-ról 3,41%-ra). Ez európai összehasonlításban,⁷ illetve az elmúlt tíz év integrációs oktatás felé elmozduló törekvéseit látva is igen magas.⁸ Tehát az adatok alaposabb vizsgálata azt mutatja, hogy valójában alig nőtt az integrált oktatás aránya, hanem a valóságban az történt, hogy egyre több gyermeket minősítettek sajátos nevelési igényűnek.⁹

Összefoglalva elmondható, hogy az elmúlt tíz évben a törvényi szabályozás egyre inkább az együttnevelést támogatta, ugyanakkor a gyakorlatban az integráltan oktatott sérült gyermekek aránya alig növekedett, többségük gyógypedagógiai intézményekben vagy többségi iskolák gyógypedagógiai célú osztályaiban tanult, illetve magántanuló lett.

FELELŐSSÉGI TERÜLETEK

Ahhoz, hogy az együttnevelés mindennapi gyakorlattá váljon, számos szereplő összehangolt együttműködése szükséges. Több szakcikkben található felsorolások arra vonatkozóan, hogy melyek azok a felelősségi területek, amelyek befolyásolják az integrált oktatás gyakorlattá válását. Ezek között mutatkoznak ugyan eltérések, lényegében azonban mindenhol a következők (illetve ezek egy része) szerepelnek.¹⁰

- Központi, állami felelősség: törvényhozás; pénzügyi fedezet. Az együttnevelés alapvető feltételeit törvény szabályozza.¹¹
- Intézményi felelősség: korai fejlesztés; pedagógusképzés; többségi pedagógusok és gyógypedagógusok szakmai támogatása; gyógypedagógusok szakmai támogatása;

⁷ Lásd SUJBERT–VAJDA 2006, 22.

⁸ Különösen magas a 3,41%-os arány, ha figyelembe vesszük, hogy 1970/1971-ben az összes nappali tagozatos általános iskolás gyermek közül még csak 2,41% részesült speciális oktatásban, 1960/1961-ben pedig csak 1,09%. Ez utóbbi adatok vizsgálata azonban szükségessé tenné annak figyelembevételét, hogy az 1960/1961-es és az 1970/1971-es tanévben még a sérült gyermekek közül igen sokan nem vettek részt a nappali rendszerű képzésben, sőt közülük sokan „képezhetetlen”-ként semmilyen képzésben nem vehettek részt.

⁹ Ennek a pozitív és negatív hatásai további vizsgálatok tárgya lehet. A minősítésnek köszönhetően több speciális segítségben részesülnek-e ezek a gyermekek? Az „SNI” minősítés megbélyegzést, pszichés vagy szociális nehézséget jelent-e? Stb.

¹⁰ Többek között: EADSNE, 2001; OECD, 1999, 102–103., 151., 195. o. 129. pont; VARGÁNÉ 2006, 11.; METZGER 2004; JUST 2005. Kovács Andrásné és Novák Valentin a többi feltétel mellett a nevelőtestület felkészültségét, érzelmi beállítódását és pedagógiai tevékenységét hangsúlyozza (KOVÁCS–NOVÁK 2006, 68–71.)

¹¹ Köznevelési törvény – 1993. évi LXXIX. törvény a köznevelésről.

támogató iskolai környezet; befogadó tanári attitűd. A korai fejlesztést a jogszabály csak azok számára biztosítja, akik szakértői bizottsági javaslattal rendelkeznek. Az alacsonyabb érdekérvényesítő képességű szülők gyermekei közül (különösen kisebb településeken, ahol kevés az elérhető közelségben lévő szakember) sokan kimaradnak az ellátásból (vagy nem férnek hozzá a számukra leginkább fejlődést hozó módszerekhez még akkor sem, ha rendelkeznek a szükséges szakvéleménnyel). A pedagógusképzésben nagy előrelépések történtek az elmúlt évtizedben, ugyanakkor nagyon sok ma végző pedagógus nem rendelkezik sem elméleti ismeretekkel, sem gyakorlati tapasztalatokkal az együttnevelésre vonatkozóan.¹² Ma már számos olyan óvoda és iskola van, amelyekben kialakult a befogadó környezet, ahol természetes a sérült gyermekek részvétele. Ez gyakran egy-egy gyermek sikeres integrációjának köszönhető. Ebben vitathatatlanul kulcsszerepet játszanak a pedagógusok, különösen az osztályfőnökök. Az egyes intézményekben kialakul a sérült emberekkel való bánásmód kultúrája, ami hat az ott tanítókra, tanulóira. Vizsgálat bizonyította például, hogy a pedagógusok együttnevelésre vonatkozó attitűdje összefügg azzal, hogy melyik intézményben dolgoznak.¹³

- Egyéni felelősség: szülők ismerete, bátorsága, érdekérvényesítő képessége; sérült gyermekek befogadó viszonyulása; ép gyermekek és felnőttek befogadó viszonyulása; pedagógusok befogadó viszonyulása. A felsorolt egyéni szereplők kezdeményezőkézsége, nyitottsága, kitartása. Ahhoz, hogy az együttnevelés sikeres lehessen, önmagában kevés a törvényi feltételek megléte, kevés az intézményi szintű befogadás, szükség van az egyes emberek befogadó viszonyulásához. Csak akkor valósulhat meg valódi együttnevelés, ha az egyes pedagógusok, a sérült gyermek, a szülei és az osztálytársai is nyitottak, elfogadóak tudnak lenni. Több olyan esetet is publikáltak, ahol éppen a szülők döntöttek úgy, hogy gyermekük számára inkább a több védelmet nyújtó speciális intézményt választják.¹⁴ Más esetben viszont éppen a sérült gyermekek szülei az együttnevelés kezdeményezői és sürgetői.¹⁵

¹² Nem reprezentatív felmérés során 2005–2007-ben főiskolán, illetve egyetemen végzett tanítókat, általános és középiskolai tanárokat kérdeztünk. Átlagosan 4–5 alkalommal történt említés az együttnevelésről a teljes képzés során, kifejezetten ezzel foglalkozó tantárgy felvétele a legtöbb intézményben nem kötelező, ennek ellenére néhány főiskola tantervében szerepel.

¹³ A pedagógusok integrációhoz való viszonyulásában szignifikáns különbség van néhány iskola átlaga között, ami nem köthető ahhoz, hogy az intézmény integrál-e vagy sem, és hogy fővárosi vagy vidéki (HORVÁTHNE 2006, 93.).

¹⁴ „Az Utolsó Padból Program keretében újra megvizsgálják az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített iskolásokat. Orosz Lajos, a program felelőse az [origo]-nak elmondta, hogy 2100 fogyatékos osztályba járó gyereket vizsgáltak meg független szakértők, és 222-öt helyeztek vissza a hagyományos képzésbe. A programban dolgozókat meglepte, hogy több mint negyven esetben a szülők ragaszkodtak ahhoz, hogy a gyerekük továbbra is a fogyatékosok között tanulhasson. Ezt részben a gyerekközpontú oktatással, részben pedig azzal indokolták, hogy az ilyen osztályokban a tanárok toleránsabbak a kulturális különbségekkel.” (www.origo.hu, 2005. február 2.) Idézi: BÁNFALVY 2005. Egy angol kutatás beszámol arról, hogy autista, illetve halmozottan sérült gyermekek szülei számos esetben a kamaszkor közeledtével gyermeküket speciális iskolákba vitték át (ROGERS 2007).

¹⁵ Salné és Kópatakiné (2001) 549 intézményt vizsgálva megállapította, hogy minden helyszínen a legnagyobb arányban a szülők kezdeményezték az integrált oktatást.

Az egyes pedagógusok felelőssége csak az intézményi és társadalmi háttérrel figyelembe véve értelmezhető. Papp Gabriella kutatása összefoglalójában ezt írja: „Számos helyen kényszerből kerülnek az osztálytanítók az együttneveléssel kapcsolatba. Fontos lenne a jövőben, hogy ne kényszerítsék a pedagógusokat erre a feladatra, ha mégis részt kell venni ebben, akkor pedig biztosítsák a pedagógusok felkészülését a feladatra. Gyógypedagógus jelenléte nélkül, az osztálytanítók jelenlegi felkészültsége mellett lehetőleg ne vállalják az együttnevelést, vagy legalábbis ne az ilyen gyakorlatból vonjanak le következtetéseket az együttnevelés hatékonyságára.”¹⁶ Több pedagógus számolt be arról, hogy alapvetően az együttnevelés mellett áll, ugyanakkor nem érzi, hogy elég tudása lenne ehhez, illetve elég segítséget kapna a folyamatosan adódó nehézségek megoldásához. Ezen felül többen számolnak be arról, hogy nagy létszámú osztályban több hátrányos helyzetű, köztük sérült gyermek integrációját kell önállóan megoldaniuk, amihez hiányosnak érzik erőforrásaikat és kompetenciaszintjüket.¹⁷

Összefüggés az egyes felelősségi szintek között

A különböző szintű és ezen belül is a különböző jellegű felelősségi területek szervesen kapcsolódnak egymáshoz, hatnak egymásra és kölcsönösen feltételezik egymást. A társadalmi szemlélet, az adott környezetben általánosan elfogadott nézetek hatnak az intézményekre és az egyénekre, ugyanakkor az intézményi és az össztársadalmi attitűd az egyéni attitűdök hatására alakul ki.¹⁸ Az egyes szereplők azonos mértékben vesznek részt, egyikük sem helyettesíthető. Az objektív feltételek a központi, állami szabályozás (törvényi szabályozás, pénzügyi fedezet) és az intézmények („a speciális eszközök, taneszközök megléte, a megfelelő osztálylétszám, a segítő szolgáltatások és személyek biztosítása, de ide sorolhatjuk a korrekt diagnózist, a pedagógusképzésben megjelenő speciális ismereteket és a megfelelő

16 PAPP 2001, 118.

17 További kutatások tárgyát képezheti, hogy milyen létszámú és összetételű osztályba hány, milyen sajátos nevelési igényű gyermek milyen formában integrálható. Hornyák Ferencné szerint a sérült gyermekek együttnevelését a legalkalmasabb elit intézményben folytatni, csoportonként vagy osztályonként legfeljebb 2-3 főt befogadva. Az 1991 óta működő Gyermekek Házában 18–24 fős osztályokban 1-3 gyermek tanul integráltan (LOCSMÁNDI 2004, 1. táblázat). Kőpatakiné szerint „...optimális a 20 fős osztály, benne legfeljebb 2-3 sajátos nevelési igényű tanulóval” (KŐPATAKINÉ 2004, 45.). Több európai országban terjedőben van a csoportos integráció, amikor a hasonló sérültségű gyermekek egy csoportja a nap egy részében külön foglalkozásokon vesz részt, de egyre nagyobb mértékben bevonják őket az osztály munkájába. A sérült gyermekekből álló néhány fős csoportnak külön pedagógusa van, aki a többségi iskola tantestületéhez tartozik. A közös foglalkozások során a gyógypedagógus és a többségi pedagógus is foglalkozik a teljes csoporttal.

18 „A társadalom nem absztraktnan létezik, hanem mindig adott lokalitásokban kristályosodik ki. A társadalom helyi 'kikristályosodása' jelenti azt a környezetet, amelyben az egyének tevékenykednek, csoportokat alkotnak, bennük maradnak vagy kiszakadnak azokból. A környezet részint szociálisan értelmezhető – azaz jelenti a társadalmi rétegek, csoportok, politikák jelenlétét és együtt játszását –, részint az adott természeti-földrajzi adottságokat, részint és nem utolsósorban a társadalmi szervezetek, intézmények elérhetőségét jelenti.” (FORRAY 2005, 94.)

iskolai követelményeket, értékelési rendszert is¹⁹⁾ felelősségi területére tartoznak. A szubjektív feltételek egy részéért az intézmények (a gyógypedagógus és a többségi pedagógusok közti kapcsolat,²⁰ a sérült gyermekekhez viszonyulás intézményi szinten), más részéért az egyének (szülők, sérült gyermek, osztálytársak, pedagógusok attitűdje) a felelősek. Ha az objektív feltételek teljes mértékben adottak is, a szubjektív feltételek megléte nélkül nem jöhet létre valódi együttnevelés, hiszen a konkrét helyzetek konkrét megoldása mindig az egyes, ott lévő embereken múlik. Fordított helyzetben, ha a szubjektív feltételek adottak, helyi szinten sikeresen megvalósulhat az integráció az objektív feltételek hiányos teljesülése ellenére, azonban ez mindig csak lokális megoldást jelenthet. Fontos tehát az integráció, illetve az együttnevelés szempontjából, hogy valamennyi intézményi intézkedés során figyelemmel legyenek az érintett egyénekre, ugyanakkor az egyéneket megcélzó, szemléletbeli korlátok áttörését célzó intézkedések vagy civil kezdeményezésű figyelemfelhívó események során szükségszerű az intézményeket is bevonni, érintetté tenni.

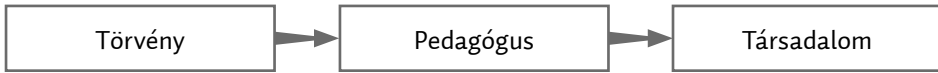
Összefoglalóan tehát elmondható, hogy az állami szintű szabályozás biztosítja az együttnevelés kereteit, intézményi szinten történnek gyakorlati előrelépések. A konkrét döntéseket mindig egyéni élettörténettel, értékrendszerrel, tudással és tapasztalattal rendelkező személyek hozzák, és ezek a döntések más egyének rövid és hosszú távú jövőjét, szemléletét, értékrendjét befolyásolják. Ezek az egyéni értékrendek formálják az intézmények arculatát, befolyásolják működésüket és alakítják a társadalmi attitűdöt. A kérdés, hogyan lehet egymásra vonatkoztatni a szereplők tevékenységét. A sérült emberek integrációjának egyik kulcskérdése, hogy mi az első lépés, honnan lehet elindulni, mi az útja annak, hogy mindenki számára természetessé váljon a sérült emberek egyenjogúsága és az együttnevelés. Az elmúlt években számos különböző gyakorlati próbálkozás és elméleti megközelítés került nyilvánosságra.

KÜLÖNBÖZŐ MEGKÖZELÍTÉSI MÓDOK

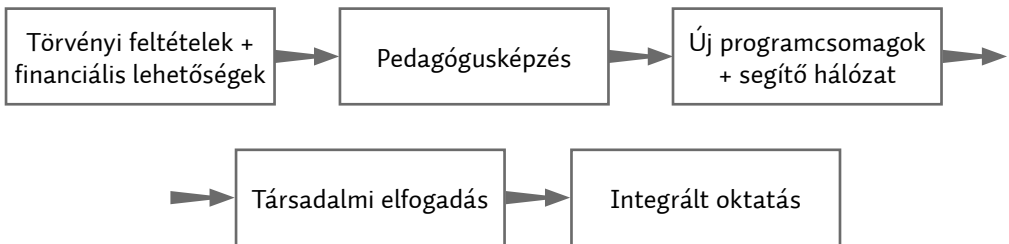
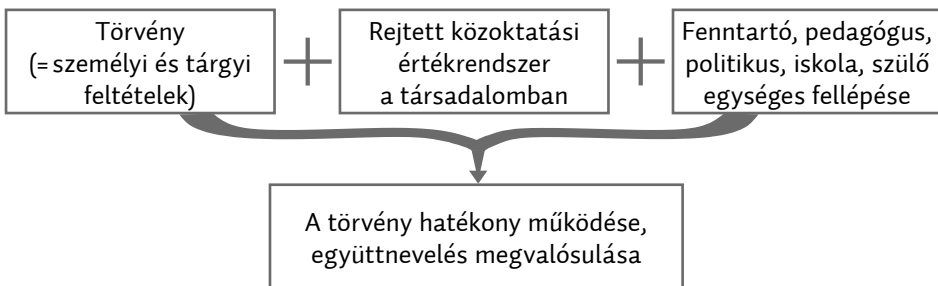
Számos megközelítési mód lehetséges azzal kapcsolatban, hogy mi lehet a legsürgetőbb vagy a legalapvetőbb feladat ahhoz, hogy közelebb kerüljünk az integrált oktatás gyakorlatához. Az egyes megközelítési módok más-más területeket hangsúlyoznak, de a legtöbb rámutat arra, hogy összetett kérdéskörrel van szó, ahol az egyes szereplők kompetenciái között átfedések lehetnek. Ugyanakkor több olyan modell él párhuzamosan, amely egyes szereplőket tesz az integráció elsődleges felelősévé, ami egyfajta egymásra épülési sorrendet határoz meg.

19 Lásd HORVÁTHNÉ 2006, 83.

20 Lásd CSÁNYI 1993. Idézi HORVÁTHNÉ 2006, 83.

1. modell²¹

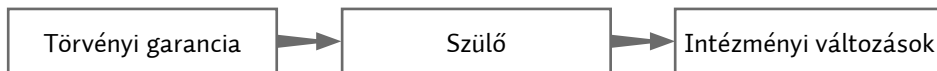
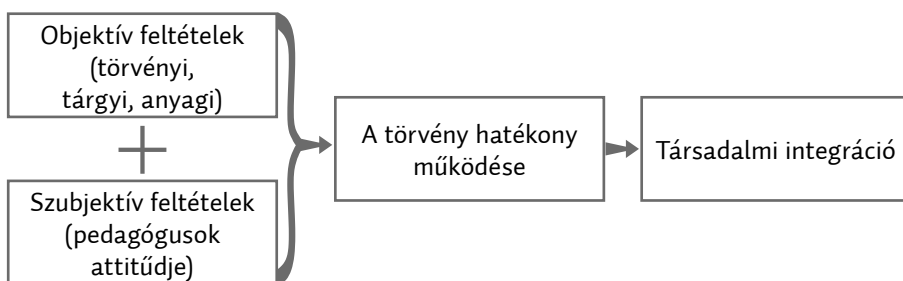
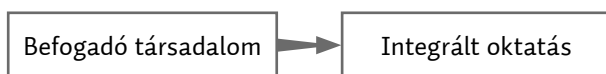
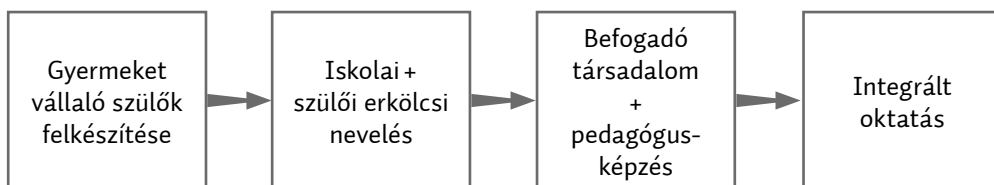
Az előző modellnek egy részletesebben bemutatott változata a **2. modell**.²²

**3. modell**²³

21 „A törvényeket, rendeleteket ismerő és azok szellemében tevékenykedő befogadó pedagógus szakmai felkészültsége, embersége mellett törvény adta lehetőségei, kötelezettségei tudatában és eszközei birtokában nevel egy elfogadóbb társadalmat.” (VARGÁNÉ 2006, 56.)

22 „Az eltelt 10 év nem hozott áttörő változást a pedagógusok szemléletében, az integráció az emberek tudatában még nem vált normává. Az integrált oktatás társadalmi feltételeit a fogyatékosok társadalmi elfogadása, az integráció szemléletének kiterjesztése teremti meg. A szakmai kérdéseken, felkészültségen túl a finanszírozási lehetőségeken is múlik majd, hogy az átforgalmazás mennyi időt vesz igénybe. <...> Az Európai Szociális Alap forrásai Magyarország számára <...> hozzáférhetőek. A támogatásnak köszönhetően a közeljövőben pozitív változás következik a pedagógusképzés, és pedagógus-továbbképzések terén, elérhetőek lesznek az integrációt segítő új programcsomagok, jó gyakorlatok, és hamarosan szervezett szakmai segítő hálózat is rendelkezésre áll majd.” (VARGÁNÉ 2004)

23 „A törvényt ma a többségi pedagógia és a gyógypedagógia is az együttnevelés személyi és tárgyi feltételeinek oldaláról szemléli. Ezek egy része kikényszeríthető, más része, mivel a kikényszerítésnek számtalan akadálya lehet, csak hosszabb távon állhat elő. De vajon megvannak-e a közoktatás irányítóiban, a fenntartókban és az iskolák pedagógusaiban azok a felkészültségbeli és elkötelezettségbeli feltételek, amelyek ennek az új eszménynek a megvalósításához szükségesek? Vajon a társadalmon belül létezik-e egy olyan rejtett közoktatási értékrendszer, amelyben a politikusok, az iskola és a szülők egységesen az együttnevelés eszményét képviselik? Létezik-e olyan közmegegyezés, amely a pénzfelhasználás kritikus döntési helyzeteiben az együttneveléshez szükséges anyagi feltételeket biztosítja? A törvény csak e sokféle előfeltétel megléte esetén működhet hatékonyan és alakíthatja át a közoktatást az együttnevelés eszményének megfelelően.” (ILLYÉS 2004, 4.)

4. modell²⁴**5. modell²⁵****6. modell²⁶****7. modell²⁷**

A bemutatott modellek társadalmi és intézményi felelősséget hangsúlyoznak, és az egyes felelősségi területek sorrendiségéről beszélnek. Elképzelhető azonban olyan modell is, amely az együttnevelés érdekében valamennyi felelősségi területre egyszerre összpontosít, egyszerre kezdi el a munkát az intézményekben és a társadalomban, méghozzá oly módon, hogy az óvodákkal és iskolákkal együttműködve az osztályteremben, a tanári szobában

24 Lásd SALNÉ-KÓPATAKINÉ 2001, 27.

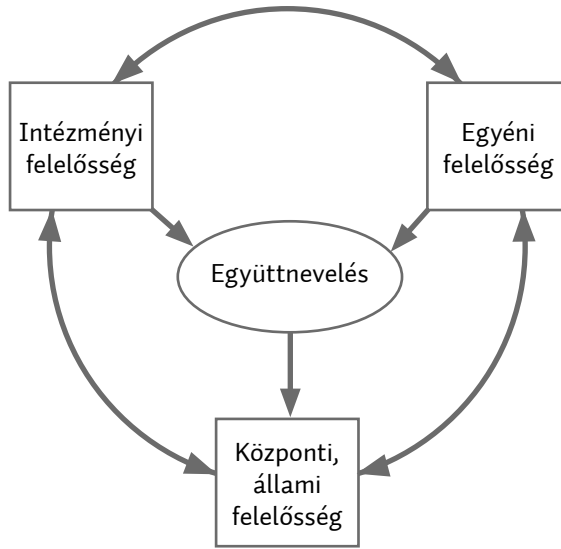
25 Lásd HORVÁTHNÉ 2006, 81., 94.

26 „Ne csak az iskola legyen az integráció színtere, hanem a társadalom is. Jobb lett volna egy olyan társadalmi közegben elindítani az integrációt, ahol befogadják ezt a szemléletet, ahol a társadalmi feltételek már adottak.” (KERESZTY 1999, 54.)

27 „Éretté kellene először nevelni a társadalmat a másság helyes kezelésére, a tolerancia valódi gyakorlására, nemcsak iskolai környezetben, hanem az élet minden területén.” (BORSFAI 2007, 30–31.)

és az igazgatói irodában a sérült emberek, az őket képviselő civilszervezetek és a szülők közreműködésével kezdődik meg a szemléleti korlátok áttörése. Mindeközben figyelembe veszi az egyes felelősségi szintek egymásra hatását.

8. modell



A következőkben egy 8. modell szerinti gyakorlatot mutatunk be.

EGY LEHETSÉGES GYAKORLATI ÚT²⁸

A RAMPA (Rehabilitációs és Akadálymentesítési Programok Alapítvány) 2001-ben létrehozott magánalapítvány, és legfőbb céljai közé tartozik a sérült emberek integrációjának elősegítése. Mivel sem intézményhez, sem önkormányzathoz nem kötődik, könnyen megőrizheti függetlenségét, ugyanakkor jó kapcsolatot alakíthat ki önkormányzati szervekkel, oktatási intézményekkel, más hasonló területen működő civilszervezetekkel. Sajátossága még, hogy valamennyi fogyatékosági csoport támogatását egyformán fontosnak itéli, a lehetőségeket és igényeket figyelembe véve igyekszik támogatni őket. Egyes tevékenységeit országos hatáskörben fejti ki, azonban számos programot valósít meg a bajai kistérségben.²⁹

²⁸ Az itt bemutatott programról részletes képes beszámoló olvasható a www.rampa.eu internetes oldalon.

²⁹ A kistérség Baja városból és 19 községből áll, lakossága 76 753 fő, ebből 5341 sérült ember (2001. évi népszámlálási adatok. KSH 2003, 110.). Található a kistérségben többek között egy enyhe értelmi fogyatékosok számára létesült ÁMK (óvoda, általános iskola, szakiskola és diákotthon), egy értelmi sérült felnőtteknek ellátást biztosító bentlakásos szakosított otthon (Garán), egy alapítványi fenntartású lakóotthon (Baján) és több civilszervezet, amelyek az egyes fogyatékosági csoportok támogatására jöttek létre. Ezen felül a legtöbb településen működik többségi intézményként egy óvoda és egy általános iskola, Baján 12 óvoda, 9 általános és 7 középiskola

A RAMPA munkatársai azt vallották, hogy akkor tudunk valami újba kezdeni, ha részesei voltunk vagy vagyunk valami hasonlónak, ha van valami olyan tudás vagy élményanyag, amelyet lehet transzformálni és alkotó módon felhasználni. Igaz ez az egyes emberek és a társadalom előtt álló feladatokat nézve egyaránt. Az egyes pedagógusok munkájuk során úgy tudnak integráltan oktatni, ha kialakul saját viszonyuk a fogyatékosághoz, majd személyes kapcsolatba kerülnek sérült emberekkel, közöttük saját tanítványaikkal.³⁰

A RAMPA munkatársai úgy gondolták, hogy a személyes jó élmény semmivel sem pótolható, és elengedhetetlen feltétele annak, hogy valaki bármilyen szinten is tenni tudjon az integráció érdekében.³¹ A személyes találkozásnak hihetetlen ereje van. Ha egy sérült emberrel jó kapcsolatba kerül egy pedagógus, önkormányzati szakember vagy akár egy diák, az elég lehet ahhoz, hogy felelősnek érezze magát azért, hogy a rá váró kisebb-nagyobb lépéseket megtegye.

Ebből kiindulva dolgozta ki és valósította meg a RAMPA a „Korlátainkon innen és túl” sorozatot.

Előzmények

A 2001–2002-ben kezdődött koncepcionális előkészítés keretében párhuzamosan három szintéren zajlottak kísérleti programok, amelyek célja annak feltérképezése volt, hogy egy későbbi, átfogó program keretében kik és milyen módon tudnak együttműködni. A három szintér: óvoda, általános iskola, gimnázium.

Óvoda ■ Óvodáskorú, közösségbe nem járó sérült gyermekek és egy többségi óvodai csoport³² (amely akkor már megkezdte látássérült gyermekek együttnevelését) vett részt közös fejlesztő foglalkozásokon, amelyek egyúttal az óvoda dolgozói számára bemutató foglalkozások voltak, többségében mozgásos és nyelvi feladatokkal.

Általános iskola ■ Egy többségi általános iskola³³ és egy speciális általános iskola diákjai számára tartottak a két intézmény pedagógusai közös kézműves-foglalkozásokat. Ezek a foglalkozások évekig nagy sikerrel működtek. A pedagógusok társadalmi munkában,

és 1 főiskola. Ez jó táptalaj a szemléletformálásra, hiszen elég kis térség ahhoz, hogy a pedagógusok és az intézményvezetők ismerjék egymást, hogy jó személyes kapcsolat alakulhasson ki valamennyi résztvevővel, ugyanakkor elég nagy ahhoz, hogy megtalálhatók legyenek a különböző intézményi formák, a különböző szakterületek szakemberei. Elég nagy ahhoz, hogy legyen működő helyi sajtó és televízió, és elég kicsi ahhoz, hogy az ezek által bemutatott programok a kistérségben széles körben ismertté váljanak.

30 Sokszor kiderül egy-egy jó szakemberről, hogy közeli hozzátartozója, gyermekkori barátja él valamilyen fogyatékkal, vagy hosszabb időt töltött olyan országban, ahol az együttnevelés már mindennapi gyakorlat.

31 Szekeres Pál, az akkori Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztérium államtitkára nyilatkozta: „Mindenképpen pozitív élményekhez kell kötni a fogyatékosággal kapcsolatban megszerezhető ismereteket. Legyenek olyan fogyatékos személyek, akik saját teljesítményükkel formálják a tudatot, mert ők a hitelesek. De gondolkodunk azon is, hogy a fogyatékosággal kapcsolatos ismeretek és szemléletformálás hogyan épüljön be például az osztályfőnöki órák anyagába.” (SZEKERES 2003, 66.)

32 A Szent László ÁMK óvodája.

33 Az Eötvös József Főiskola Gyakorló Általános Iskolája.

sokszor szabadidejükben, hatalmas energiát fordítva rá örömmel végezték a munkát. Úgy tűnt, hogy a RAMPA nélkül is működne, hiszen az alapítvány egy-egy telefonhíváson, az alkalmankénti személyes részvételen és a nyersanyagok költségének megtérítésén kívül az első néhány foglalkozást követően semmilyen támogatást nem adott. A pedagógusok tervezték a program folytatását, azonban tudomásunk szerint a RAMPA együttműködése nélkül nem valósult meg több foglalkozás.

Gimnázium ■ Gimnazista fiatalok³⁴ beszélgetőkör keretében sérült diákokkal és felnőttekkel ismerkedhettek meg.

A program

Valamennyi alkalom közös célja volt, hogy a személyes találkozás, a beszélgetések, az élményt jelentő közös tevékenység és együttgondolkodás segítségével formálódjon a részt vevő gyermekek és pedagógusok attitűdje, alakuljon ki, illetve erősödjön a sérült emberek iránti nyitottság, tolerancia és megértés. A programba összesen 20 intézmény, tagintézmény és civil csoport kapcsolódott be, ennek köszönhetően kb. 220 óvodás, 1500 alsó tagozatos, 1500 felső tagozatos gyermek és 2000 középiskolás fiatal vett részt benne. 2002-től 2007-ig ISM- és NCA-támogatással összesen több mint 200 foglalkozás valósult meg sérült emberek integrációja céljából a bajai kistérségben lévő óvodákban, általános és középiskolákban 3–19 éves gyermekek és fiatalok részvételével.

Munkatársak³⁵

Az évek során hosszabb-rövidebb időre egyre több sérült és ép kiképzett munkatárs vett részt a programban. Legnagyobb szerepük természetesen a sérült embereknek volt, akik kiálltak egy-egy csoport elé, vállalva akadályozottságukat, sokszor egész élettörténetüket. Egyértelművé vált, hogy ezt a munkát csak olyan ember tudja végezni, aki vállalja sérült voltát, akinek egészséges önidentitása van. A sérült vendégen kívül minden találkozáskor jelen volt még egy munkatárs, akinek moderáló és közvetítő szerepe volt,³⁶ ezenkívül mintát

³⁴ Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja Gimnáziumának diákjai.

³⁵ A program munkatársai voltak: Dékán Alexa pedagógus, szakfordító (mozgássérült); Dudás Imre rendszertervező informatikus (vak); Horváthné Dunaveczy Leona szociológus (vak); Joszt László gyógypedagógus (vak); Katona Ottó sportoló (mozgássérült); Kurcsics Károly sportoló (mozgássérült); Memhölczér Katalin gyógypedagógus (vak); Mikešy György pedagógus, intézményvezető (siket); Nagy Bendegúz építész mérnök, rehabilitációs szakmérnök, fotóművész, sportoló (mozgássérült); Neményi Eduárd civilszervezeti munkatárs (nagyothalló); Patai István gondolkodó ember (vesetranszplantált, állami gondozásban felnőtt); Sebestyén András sportoló (mozgássérült). A felkészítő képzés vezetője: dr. Hantos Ágnes pszichoterapeuta. Az értelmi sérült és ép gyermekekkel közösen végzett foglalkozások vezetői: Balatoni Zsolt pedagógus; Baloghné Balázs Judit gyógypedagógus; Deákné Obermann Helga gyógypedagógus; Katanich Katalin pedagógus; Konkoly Katalin gyógypedagógus; Tiszai Jakab gyógypedagógus. Moderátorok: Pethő Dávid zeneművészeti hallgató; Weidinger Yvette pedagógus. Jeltolmács: Gergely Nóra.

³⁶ Az ő szerepe volt, hogy oldja az esetleges félelmeket, megindítsa a kommunikációt a sérült vendég és a gyermekek között. Néha előfordult, hogy megrekedt a beszélgetés, ilyenkor nagy előnyt jelentett, hogy ott volt valaki, aki

adott, hiszen ő egy ép ember, aki kiáll a csoport elé, és arról beszél, hogy neki sérült barátai és kollégái vannak, és apró jelekből látható, hogy a két ember között valóban több mint munkatársi kapcsolat alakult ki. A siket vendéget kezdetben jeltolmács kísérte, azonban a gyermekek meglepően nyitottak és találékonyak voltak, egymásnak segítettek, és arckifejezésükkel jelezték, amikor valamit nem értettek. A foglalkozás előtt a tanulók mindig arra számítottak, hogy olyan valaki lép be a terembe, akit ők nem értenek, és aki őket nem érti. Váratlan volt, de az első csodálkozás után minden alkalommal valódi beszélgetés alakult ki, amely hatalmas élményt jelentett: „Beszélgettem egy siket emberrel!” Esetenként arra volt szükség, hogy a hátsó padból érkező hozzászólásokat tolmácsolja a segítő a nem halló munkatársnak.

A munkatársak felkészítése

2006 őszén szükségessé vált a különböző területen egy célért dolgozó munkatársak találkozási, a közös alapelvek kidolgozása.³⁷ A résztvevők több szempontból is jelentősen különböztek egymástól (iskolázottság, életkor, nem, egészségi státusz). Közös volt azonban bennük, hogy mindannyian a befogadó társadalom létrejöttéért vállalták a feladatot. A képzés sikerét mutatta, hogy annak ellenére, hogy később időben és térben külön-külön zajlottak a foglalkozások, csapatmunka alakult ki. Létrejött egy azóta is működő aktív levelezőlista, ahol mindenki időről időre beszámolt, szakmai kérdéseket tehetett fel, amelyekre választ kaphatott.

A felkészítés legfontosabb elemei

A használható kommunikációs formák alapos átbeszélése és rögzítése ■ Jeltolmács segítségével a siketek is jól értették a vakokat, érdekes módon már kezdetben sem jelentett lényegi problémát egymás megértése. Ennek bizonyára oka volt az egy célért tenni akarás, valamint az, hogy ha különböző helyeken is, de szocializációja során valamennyi résztvevő számára természetessé vált a körben ülő, egymásra figyelő beszélgetés.

Közös együttműködés ■ Mindenképpen kihívás volt olyan játékokat, feladatokat találni, amelyekhez nem kell mindenkinek felállnia, látnia, hallania, amelyekben ezek a funkciók vagy helyettesíthetők, vagy kis segítséggel a hátrány kiküszöbölhető, amelyekben egyenrangúként vehet részt mindenki.

Szerepcseré ■ Dramatikus játék során az egyes résztvevők behelyezkedhettek a szemben ülő gyermekek, a váratlan helyzet elé állított pedagógusok vagy a különböző fogyatékkal élő munkatársak helyébe.

a sérült személyt jól ismerte, és egy kérdéssel, egy történet elmesélésével segítségére lehetett. Ha vak embert kísért, akkor az elején az ő segítségére volt a helyszín megtalálásában, a csoport bemutatásában.

³⁷ A 2006. szeptemberi képzést dr. Hantos Ágnes pszichoterapeuta és családorvos tartotta.

Partnerintézmények

A helyszínek között szerepelt nagy múltú, városi sokosztályos iskola és kis falusi óvoda. Lényegi különbséget az intézmény mérete és jellege nem jelentett, sokkal jelentősebb volt az intézményi koordinátor és az egyes pedagógusok, gyermekek hozzáállása. Az intézmény jellegétől, szervezeti felépítésétől és a RAMPÁ pillanatnyi lehetőségeitől függően voltak hetekkel előre pontosan megszervezett és aznap alakuló teljesen spontán órák. Erről is az mondható el, hogy bármelyik rendszer működhet, de nagyon fontos, hogy illeszkedjen az adott intézmény írott és íratlan szabályaihoz.³⁸ Minden intézményben volt koordinátor, aki az ottani kollégákkal egyeztetett. Szinte minden alkalommal először egy-két foglalkozáson részt vett, ezt követően vállalhatta önként ezt a szerepet.³⁹ Vezető, helyettes, munkacsoport-vezető, osztályfőnök, védőnő végezte a koordinátori munkát. Összességében elmondható, hogy valamennyi megoldás működött, azonban minél kevésbé volt vezetői funkcióban a koordinátor, annál gördülékenyebben ment a szervezés. Ennek oka talán az lehet, hogy egyrészt nekik több idejük volt, másrészt személyesebb kapcsolatuk volt a kollégákkal és a diákokkal.

Óvodásoktól az érettségiző diákokig

Nagycsoportos óvodástól érettségizőkig vettek részt gyerekek és fiatalok a programokon. Az öt év alatti gyermekekkel való próbálkozások gyakorlatilag értelmetlennek bizonyultak. Ezek a gyermekek ugyanis még lényegesen kevesebb előítélettel és elvárással rendelkeznek, nekik semmilyen szempontból nem jelent gondot, ha egy másik gyerek nem hall, nem lát, máshogyan mozog, vagy akár folyamatosan nyitva van a szája és csorog a nyála. Ha valamit meglepőnek tartanak, gátlások nélkül rákérdeznek, majd napirendre térnek fölötte.⁴⁰ Az osztályok felkészítése tudatosan különbözőképpen történt, változatos módszerekkel. Volt, hogy az osztály azt sem tudta, hogy osztályfőnöki órára vendég érkezik, volt, hogy egy képet és néhány mondatos leírást kaptak az érkező vendégről, de nem tudták, hogy ő siket, máskor az osztályfőnök tájékoztatta őket előre. Többször más osztálybeli diákoktól informálódtak, néha egészen furcsa és valótlan előzetes információk keringtek. Ez azon-

38 Mennyire rugalmas a terembeosztás? Lehet-e termeket cserélni? Mennyire szokásos az óracsere? Mennyire kötött a napirend? Stb.

39 Kicsiben itt ugyanaz történt, mint amit társadalmi szinten szeretnénk megvalósítani. Amikor először beléptünk egy intézménybe, mindig tapasztaltunk egyfajta idegenkedést, értetlenséget. Sokféle próbálkozásunk volt, mégsem lehetett elméletben elmondani, mit kínálunk. Amikor valaki személyesen részese lehetett egy foglalkozásnak, onnantól mellé állt, lelkesen, önkéntes munkával végezte az intézményi koordinátor szerepét.

40 Pontosán ezért kiemelkedően fontos, hogy minden sérült gyermek (a súlyosan és halmozottan sérültek is!) legkésőbb öt éves korától kezdve járjon gyerekközösségbe. Későbbi integrációja szempontjából ez elengedhetlenül fontos számára és a többiek számára is, akik így tanulnak meg természetes módon viszonyulni a sérült emberekhez. A közoktatásból már kikerült fiatalok körében valószínűleg érdemes lenne hasonló programokat szervezni, különösen a pedagógusképzésben részt vevők számára, de ez egy másik program keretében valósulhat meg.

ban legfeljebb az óra első néhány percében jelentett különbséget, ezt követően olyan erős élmény volt az ott és akkor zajló találkozás, hogy gyakorlatilag megszűnt a jelentősége az előzetes információknak. Talán az egészen kicsiknél előnyt jelent, ha valamennyire tudják, hogy mire számíthatnak, talán azért is, mert náluk igen rövid idő, amíg egészen aktívan figyelni tudnak, ehhez képest viszont hosszú időt jelenthet, mire megértik, hogy például ez a bácsi nem hall.

A csoport összetételétől és korábbi tapasztalataitól függően többször volt kezdeti ellenállás, de az egy óra mindenhol elég volt ennek az oldására, a legtöbb diák gyorsan bevonódott. Hogy az ismeretlentől való félelmet, a saját sérültségeinkkel való szembesülést ki hogyan dolgozta fel, erről a visszajelzések alapján vannak elképzeléseink, de módszeres felmérések nem készültek. A program folytatása esetén érdemes lenne ezt alaposan vizsgálni. Több mint száz óvodásrajz gyűlt össze, néhányan személyes levelet írtak, és többször szólították meg diákok a RAMPA munkatársait, akár hónapokkal a foglalkozásokat követően is. Többször vett részt ugyanaz a csoport több órán, különböző fogyatékkal élő szakemberekkel. Egyértelműen érződött a „már ismerjük egymást” hangulatú fogadtatás. Másodszor már kevésbé hatott a meglepetés, az újszerűség, a beszélgetés során kicsit tovább lehetett jutni, árnyaltabb kép alakulhatott ki. A háromszori, körülbelül havonkénti alkalmak tartása talán a legmegfelelőbb, ennek alátámasztása vagy cáfolása is képezheti későbbi vizsgálat tárgyát.

A részt vevő pedagógusok

Az osztályfőnökként, illetve szaktanárként részt vevő pedagógusok legtöbbször nyitottak voltak, érdeklődőek, gyakran érzelmileg érintettek és nemritkán igen tájékozatlanok. Segítség volt, amikor az osztályfőnök, illetve más olyan tanár volt jelen, akit a diákok tiszteltek. Egy-egy megjegyzéssel, kérdéssel jól tudta motiválni a gyerekeket, hozzájárult a sérült ember és az osztály közötti beszélgetés nyitottságához, egymás jobb megértéséhez. Hasznos volt, amikor volt lehetőség egy előzetes beszélgetésre az osztályfőnökkkel, ha ő bemutathatta a vendégeket.

A találkozások szinterei és tartalmuk

A csoport összetételétől, a sérült vendégtől, a korosztálytól, a helyszíntől függően az egyes órák menete egészen különböző volt. Mindenképpen nyitottabb légkör alakult ki ott, ahol egymást ismerő tanulók voltak egy csoportban. Néhány alkalommal különböző osztályokból önként jelentkezők vettek részt egy-egy foglalkozáson. Ennek két hátránya volt: egyrészt kevésbé mertek őszintén kérdezni és beszélni, másrészt általában azok a gyerekek jöttek, akik már egyébként is találkoztak sérült emberekkel, akiknek kevésbé voltak előítéleteik, így nehezebb volt a meghatározott célcsoportot elérni. A program keretében beszélgetéssorozat zajlott egy sok éve együtt lévő, baráti közösséggé kovácsolódott hittanos csoportban. Itt volt a legoldottabb légkör, itt mertek a fiatalok a legmerészebben kérdezni és válaszolni.

Valamennyi sérült vendég beszélt saját magáról, nehézségeiről és sikereiről, innen kiindulva a fogyatékról. Kisebbségnél természetesen a játék, a szemléltetés játszott kulcsszerepet, az érettségéhez közel álló fiatalokkal viszont valódi beszélgetést lehetett folytatni.

A siket vagy nagyothalló vendéggel a jeelés volt a kiindulópont, mert ez látványos, a gyerekek is (korosztálytól függetlenül) szívesen bekapcsolódtak. A legkisebbek állatokat, óvodásjeleket tanultak, a nagyobbak köszönési formákat, iskolai kifejezéseket. A jelnyelvről mindenki tud valamit, hiszen egyre többször látható a televízió képernyőjén is, innen kiindulva lehet tovább beszélgetni, kérdéseket feltenni és megválaszolni. A vak vendégek különböző segédeszközöket mutattak be, ki-ki a saját maga által használtakat. Braille-szöveget, számítógépes olvasóprogramot, tapintható koordináta-rendszert, órát, fehér botot stb. Mozgássérült szakembereknél a legfeltűnőbb a kerekesszék volt, a kisebbek szívesen irányították, alul-felül megcsodálták. Akárki volt is a vendég, akármilyen csoportba érkezett is, a legtöbb kérdés mindig arra vonatkozott, hogyan boldogul a mindennapi életben. Hogyan közlekedik, főz, vagy hogyan tanul és dolgozik, illetve hogyan talál barátokat, társat. Ezek a kérdések egyrészt sok konkrét információra kérdeznek rá, másrészt közel hozzák az embert. Egy ilyen beszélgetőpartner már nem egy vak, egy siket vagy egy kerekesszékes, hanem egy másik ember, aki éppen vak vagy siket, vagy kerekesszéket használ.

Az értelmi sérült emberekkel a program során használt beszélgetős forma kevésbé jól működik, hiszen számukra nehéz egy osztály elé kiállni és kérdésekre válaszolni, és nem is biztos, hogy ez oldaná a feszültséget. Ha viszont egy kísérő veszi át az irányító szerepet, az értelmében akadályozott ember alárendelt szerepbe kerülne. Ezért olyan foglalkozásokat szerveztünk, amelyek során a sérült és ép gyerekek közösen vettek részt valamilyen tevékenységben. Tehát itt nem felnőtt vendégek érkeztek, hanem egy sérült és egy ép gyermekekből álló csoport vett részt közösen kézműves-, zenei és sportfoglalkozásokon. Ezek olyan tevékenységek, amelyek során az enyhébb értelmi fogyatékoság nem jelent hátrányt, ezen belül is figyeltek arra, hogy a gyerekek biztonságban érezzék magukat. Egy általuk jól ismert és szeretett pedagógussal voltak, és olyan foglalkozásokon vettek részt, amelyek számukra megszokott voltak.⁴¹

A program után

2007 júniusában a program befejeződött. Abban az óvodában, ahol a legtöbb foglalkozás zajlott, a program kezdetén összesen egy vak kislányt neveltek, 2007 őszétől pedig két Down-kóros, egy siket és két viselkedési problémákkal küzdő gyermek jár már. A szemléltetési változás egyik indikátora lehet az arányokban bekövetkező változásnak.

⁴¹ Különösen jól sikerült két napközis csoport több éven át tartó közös kézműves-tevékenysége. Ehhez hozzájárult a két tanárnő hihetetlen lelkesedése és tehetsége és talán az, hogy az ép gyerekek néhány évvel fiatalabbak voltak, nagy tisztelettel néztek fel a náluk ügyesebben vágó-hajtó-varró nagyokra, mit sem törődve az ő sérülésükkel.

TOVÁBBI LEHETŐSÉGEK

A hat éven át tartó program folytatása, kiterjesztése más kistérségekre vagy az ország egész területére bizonyára hasznos lenne, finanszírozása azonban nem biztosított. 2001-től 2007-ig a foglalkozásokat az ISM, a GYISM és az NCA támogatta. A folytatás költségeivel járna, azonban megtérülése hosszú távon nem lehet kétséges.⁴²

A programban a szemléletformáláshoz a következők járulhattak hozzá:

- élményt nyújtó személyes találkozások;
- célcsoport aktív részvétele a találkozásokon;
- segédeszközök bemutatása, kipróbálása;
- nyíltság, kérdés és véleménynyilvánítás lehetősége;
- sérült és ép munkatársak együttműködése
 - a program kidolgozásában, alapelvek megalkotásában,
 - a találkozásokon,
 - folyamatos szakmai konzultációkon,
 - értékelésben;
- látás-, hallás-, mozgás- és értelmi sérült munkatársak közös fellépése;
- szerepcsera a felkészítés során;
- intézményi koordinátor bevonása;
- vezetőket, pedagógusokat és gyermekeket megcélzó párhuzamos programok;
- egy intézményben több hónapon vagy éven át zajló sorozat.

A konkrét tanulságokon kívül *általános érvényű következtetések* is megfogalmazhatók. A különböző felelősségi területek szereplői önmagukban kevesek ahhoz, hogy alapvető változás jöhhessen létre. Ezért szükséges, hogy valamennyi résztvevő előzetesen kialakított koncepció alapján összefogva lépjen fel. Olyan programokra van szükség, amelybe az intézmények szervezatként is bekapcsolódnak, bevonódnak, amelyeket a pedagógusok is magukénak éreznek, és ahol a szülők és a gyerekek is megtalálják a feladatukat. Ha mindenkinek van feladata, átérezheti a felelősségét, és hozzáteheti a közöshöz saját kis mozaikdarabkáját. Az egyéni felelősség szintjén a legjobb eredmények a mindkét oldalon állókat megszólítva érhetők el, azaz egyszerre van szükség arra, hogy a sérült emberek családjukkal együtt kilépjenek zárt világukból, előítélet nélkül nézzék a többieket, és az ép gyerekek és felnőttek is előítélet nélkül fogadják a beilleszkedni igyekvő, gyakran bizonytalan szülőt, új

⁴² Összehasonlításl megemlíthetjük a Szociális és Munkaügyi, az Oktatási és Kulturális és az Egészségügyi Minisztérium támogatásával hatodik éve zajló A-HA szexuális felvilágosító programot, amely során külső szakértők (orvosok és védőnők) az ország 1200 középiskolájának majdnem a felébe eljutottak, több mint 4000 órát tartottak, 80 000 diákcsoportot osztottak szét. Szőnyi György, a program vezetője szerint ennek jelentős szerepe van abban, hogy 2001 és 2006 között felére csökkent a 18 év alattiak körében végzett abortuszok száma (A-HA 2007).

osztálytársat, padtársat. Intézményi szinten is a gyógypedagógia és a többségi pedagógia összefogására van szükség, valamint a civil társadalom, az érdekvédő szervezetek, az egyházak erőinek felhasználására.

A különböző felelősségi területek egymással folyamatos kölcsönhatásban tudnak csak erősödni. Fontos, hogy egy-egy személyes siker intézményi szinten is megjelenjen. És fordítva, ha az iskolák, óvodák, képző intézetek úgy hozzák meg döntéseiket, hogy az érintettek bevonva érzik magukat, akkor ezekből a döntésekből a gyakorlatban megvalósuló változások lesznek. Hasonlóan, egy szinttel feljebb szükséges a központi és az intézményi szint egymásra figyelése. Az, hogy a helyi jó példák hassanak a központi irányításra, és fordítva: a folyamatosan változó jogszabályokat azokkal egyetértve alkalmazni tudják az intézmények. Lényegi elmozdulás akkor lehetséges az együttnevelés felé, ha valamennyi szereplő vállalja a saját felelősségét. Ez pedig akkor fog megtörténni, ha bevonódik, ennek pedig a személyes találkozás, a kapcsolatok létrejötte, a kérdés lehetőség és a jó tapasztalatok átélése a feltétele.

A program modellértékűségét az alábbiakban látjuk:

- civilszervezet koordinálásával a felelősségi szintek együttes kezelése;
- ép és sérült munkatársak a problémakezelésben, előzetes felkészítést követően;
- ép és sérült személyekből álló célcsoportok párhuzamos szemléletformálása személyes találkozásokon keresztül;
- közvetítő szerep tartalmi kialakítása a hatékonyság érdekében (pedagógus és moderátor).

IRODALOM

- A-HA (2007. szeptember 21.) Napközben. Közérdekű szolgáltató magazin. Riport Szőnyi Györggyel az A-HA programról. Kossuth Rádió, Budapest.
- BÁNHALVY CSABA (2005): *A fogyatékos tanulók a közoktatásban*. Országos Közoktatási Intézet, kézirat.
- BÁRDOSY ILDIKÓ (2003): A tanulók közötti különbségek és a tanulás fejlesztése. In Monostori Anikó (szerk., 2002): *A tanulás fejlesztése*. Az Országos Közoktatási Intézet szakmai konferenciája, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- BORSFAI LÁSZLÓ (2007): Együttnevelés vagy különnevelés a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok körében. *Mester és Tanítvány*, 14. 24–32.
- CSANÁDI GÁBOR – GERŐ ZSUZSA – LADÁNYI JÁNOS (1996): A megszüntetve megőrzött „gyogyó”. *Kritika*, 7. sz. 8–12.
- CSÁNYI YVONNE – FÓTINÉ HOFFMANN ÉVA – KERESZTY ZSUZSA – NAGYNÉ DR. KOVÁCS ILDIKÓ – WILLUMSEN, JOHN (SZERK., 2004): *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára*. Oktatási segédanyag. GYISM, Budapest.
- CSÁNYI YVONNE (1993): Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In Csányi Yvonne (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Az integrált fejlesztés lehetőségei. 22–28. ALTERN füzetek. 5. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- CSÁNYI YVONNE (2003): Speciális szükséglet vagy fogyatékos? Beszélgetés Csányi Yvonne-nal a befogadó pedagógia helyéről a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 67–73.

- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education) (2001). In Kőpatakiné Mészáros Mária: *A befogadás megvalósulása felé.*
- FORRAY R. KATALIN (2005): Oktásökológia és regionális oktatáskutatás. *Iskolakultúra*, 2. sz.
- Hornyák Ferencnével, a bajai Szent László ÁMK vezetőjével készített interjúk, 2001–2007.
- HORVÁTHNÉ MOLDAVAY ILONA (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*, 10. sz. 81–97.
- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttnevel-Metzger-Fenntarto>
- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttnevel-vargane-pedagogus>
- ILLYÉS SÁNDOR (2001): Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás megújulásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 3–7.
- Inclusive Education at Work: *Students with Disabilities in Mainstream Schools* (1999). OECD. In Országos Közoktatási Intézet Kiadványai. Schüttler Vera összeállítása.
- JUST, HELMUT (2005): *Individuelles Leben in der Gemeinschaft*. A RAMPA által 2005. április 13–15. között Dobogókőn megrendezett Élhető Otthon – Mérhető Otthon konferencián elhangzott előadás.
- KERESZTY ZSUZSA (1999): Pro és kontra az integrációról. Riport Kereszty Zsuzsával és Salné Lengyel Máriával. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 52–61.
- KOVÁCS ANDRÁSÉ – NOVÁK VALENTIN (2006): Mozgássérültek a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 65–71.
- KŐPATAKINÉ Mészáros Mária (2004): A befogadás megvalósulása felé. In Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Táguló horizont – Pedagógusoknak az együttnevelésről*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Tagulo-Befogadas>
- KŐPATAKINÉ Mészáros Mária (2004): Közben felnő egy elfogadó nemzedék. A sajátos nevelési igényű tanulókat integráltan nevelő-oktató intézmények gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 38–48.
- LOCSMÁNDI ALAJOS (2004): Ahol jó gyermeknek lenni. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 49–63.
- METZGER BALÁZS (2004): *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről fenntartó önkormányzatoknak*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttnevel-Metzger-Fenntarto>
- NEMÉNYI MÁRIA (2004): A fogyatékosághoz vezető út. *Iskolakultúra*, 5. sz. 27–49.
- OECD (1999): *A bevonó oktatás fenntartása: A speciális oktatást igénylő gyermekek bevonása a többségi iskolákba*. Az esettanulmányokból levonható tanulságok.
- OKTATÁSI ÉS KULTURÁLIS MINISZTERIUM (2007): *Oktatásstatisztikai évkönyv 2006/2007*. Szerk.: dr. Könyves Tóth Kálmán. Budapest.
- PAPP GABRIELLA: *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Doktori disszertáció. Budapest, ELTE, 2001. (Idézi: Bánfalvy 2005)
- Rogers, Chrissie (2007) Experiencing an 'inclusive' education: parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*. Vol.28, No. 1, January 2007, 55–68.
- SALNÉ LENGYEL MÁRIA – KŐPATAKINÉ Mészáros Mária (2001): Fogyatékos tanulók helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 20–29.
- SUJBERT MÓNICA – VAJDA ZSUZSANNA (2006): Együtt nevelés vagy külön nevelés? Dilemmák a másság ellátásában Európában. *Iskolakultúra*, 12. sz. 15–27.
- SZEKERES PÁL (2004): Szándék és valóság: Quo vadis? Pódiumbeszélgetés a „Felelőség, együttműködés – befogadó társadalom” című konferencián. *Hotel Agro*, Budapest, 2003. december 2. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 64–69.

- SZIRA JUDIT (2005): Gondolatok az integráció nemzetközi gyakorlatáról. In Mayer József (szerk.): *Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=3I-Szira>
- VARGÁNÉ MEZŐ LILLA (2004): *Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttnevel-Vargane-Pedagogus>
- VARGÁNÉ MEZŐ LILLA (2006): *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- VÉGSŐ PÁLNÉ (2003): *Az akadályozott fejlődésű gyermekek integrált nevelése a Pécs, Siklósi úti óvodában*. <http://www.pecsiovodak.hu/>
- VENTER GYÖRGY (SZERK., 2003): *Különleges bánásmódot igénylő gyermekek helyzete Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.

JOGSZABÁLYOK ÉS EGYEZMÉNYEK

- Közoktatási törvény – 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
- 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.
- ENSZ (2007): A fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezmény.
- Salamancai nyilatkozat (1994): A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának alapelveiről, programjáról és gyakorlatáról.
- KSH (2003): 2001. évi népszámlálás adatai. www.ksh.hu

Tóth Edit – Kasik László

Szülői vélekedések a szociálisérdek-érvényesítő viselkedéssel kapcsolatos anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásokról

A nemzetközi pedagógiai kutatásokkal ellentétben a hazai vizsgálatok igen kis hányada foglalkozik a gyermekek társas viselkedése és a különféle viselkedésformákról alkotott szülői vélekedések összefüggéseivel. A kutatási eredmények alapján a szülők egy-egy viselkedésformáról alkotott elképzelései nagymértékben befolyásolják a gyerekek társas viselkedésének alakulását, ezért figyelembevételük mindenképpen szükséges a szocialitás óvodai és iskolai fejlesztésekor. A tanulmányban bemutatott vizsgálat 4–17 évesek szüleinek körében tárta fel, miként vélekednek anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásaik mértékéről és gyakoriságáról gyermekük együttműködő, segítő, versengő és vezető (szociálisérdek-érvényesítő) viselkedésével kapcsolatban.

A társas viselkedés intézményes keretek között történő fejlesztésének alapvető feltétele, hogy a fejleszteni kívánt területről – minél több aspektusból – elegendő és megfelelő empirikus adattal rendelkezünk (CHEN 2006). A hazai gyakorlattal szemben a nemzetközi, főként angolszász területen elvégzett pedagógiai és pszichológiai vizsgálatok jelentős hányada a pszichikus összetevők (képessegek, készségek, motívumok stb.) működési sajátosságai mellett az óvoda vagy az iskola jellemzőit (például fizikai környezetét, szociális strukturált-ságát), valamint a család mint elsődleges szocializációs közeg hatásmechanizmusait (például a szülők érzelmi kapcsolatát, anyagi helyzetüket) is figyelembe veszi egy-egy kísérlet vagy fejlesztő program kidolgozásakor.

Tunstall (1994) szerint a különféle családi hatások a társas viselkedés alakulásában alapvető szerepet játszanak, így a kísérletek és a programok kidolgozása során elengedhetetlen a családi szocializációs tényezők és hatásaik pontos ismerete. A kutatások – az egyes fejlesztési célok szem előtt tartásával – a hatások legkülönbözőbb területeit vizsgálják. Grusec és Davidov (2007) elemzése alapján a szocioökonómiai státusz, valamint az egymással szoros összefüggésben álló szülői szerepek, nevelési stratégiák és a neveléssel kapcsolatos vélekedések a leggyakrabban vizsgált tényezők.

A Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoportja keretében 2008-tól vizsgáljuk 4–17 évesek körében a szociálisérdek-érvényesítő (együttműködési, segítő, versengési, vezetési) képességek működését, valamint e pszichikus összetevők néhány kognitív és érzelmi képességgel való kapcsolatát (az alapkutatásról részletesen lásd KASIK 2008a,

2008b). A vizgálatsorozat legfőbb célja a képességeknek megfeleltethető négy viselkedésforma óvodai, illetve általános és középiskolai fejlesztését segítő komplex programcsomag kidolgozása.

A kutatássorozat részeként – a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően – 2009 tavaszán megvizsgáltuk a külső, ezen belül a családi tényezők egy kisebb csoportját. A próbamérés során alkalmazott, általunk kidolgozott kérdőív (Szülői erőforrások és szociálisérdek-érvényesítő képességek, SZESZÉK: TÓTH–KASIK 2008) a szülők e négy viselkedésformával kapcsolatos anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásainak gyakoriságát és mértékét tárja fel. A tanulmányban először e kutatás elméleti kereteit, majd módszereit, végül eredményeit ismertetjük.

A TÁRSAS VISELKEDÉS ALAKULÁSÁNAK BELSŐ ÉS KÜLSŐ FELTÉTELEI

A szocializáció mint elméleti konstrukció azt a tanulási folyamatot jelenti, amely során az egyén elsajátítja az adott társadalom viselkedésre, életvezetésre, világra vonatkozó norma-, érték- és szokásrendszerét, amelyek háttérben különböző szimbólum- és interpretációs rendszerek húzódnak meg (GRUSEC–DAVIDOV 2007). E szocializációs tartalmak elsajátításához – amelyek által alkalmazkodni tudunk környezetünkhöz, valamint képesek vagyunk befolyásolni azt – meghatározott külső ingerekre van szükség (SEGAL–WEISFELD–WEISFELD 1997). A külső ingerek mellett viselkedésünk számos tartományának kialakulásában és változásában jelentős szerepe van különféle öröklött tényezőknek is, így egy-egy viselkedés értelmezése csak az evolúció során kialakult pszichológiai mechanizmusok, biológiai folyamatok és a környezeti ingerek folyamatos egymásra hatásának figyelembevétele alapján lehetséges (BERECZKEI 2003).

Szociális kompetencia

A társas viselkedés alakulásának pedagógiai és pszichológiai értelmezésére alkotott elméleti modellek (pl. NAGY 2000; MEICHENBAUM–BUTLER–GRUSON 1981; ROSE–KRASNOR 1997) szerint a szociális kompetencia a viselkedés belső feltételrendszere, a környezeti tényezők pedig a viselkedés alakulásának külső meghatározói, s e két rendszer együttes (egymásba fonódó, egymást erősítő vagy gátló) működése határozza meg az aktuális viselkedést és a viselkedés változását. A szociáliskompetencia-modellek jelentős hányadában ugyancsak a többszörös meghatározottság elve érvényesül. A pszichikus rendszer öröklött és a szocializáció során tanult összetevők szerveződése, számos egyszerű és komplex képességből, azok öröklött és tanult összetevőiből (ismeretekből, szokásokból, készségekből, mintákból), valamint szintén öröklött és tanult motívumokból, továbbá azok készleteiből áll (NAGY 2000; ROSE–KRASNOR 1997).

Mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalomban igen gyakran szinonimaként alkalmazák a szociális képesség és a szociális készség fogalmát, azonban a viselkedés kivitelezésében játszott funkciójuk alapján nem tekinthetők azonos rendszerösszetevőknek (ZSOLNAI–KASIK 2009; NAGY 2000). A szociális (például az együttműködési vagy a szervezési) képességek a viselkedés öröklött és tanult szabályozóira – például a temperamentumra vagy a tanult szabályokra – épülő, a szocializáció során folyamatosan alakuló, módosuló szabályokat (például az együttműködés során a hozzájárulás és a részesedés szabályait) követve szervezik a viselkedést, szervesen kapcsolódva a személyiség motívumrendszeréhez (a döntéseket befolyásoló rendszerhez). A szociális készségek a képességrendszer tanult komponenseiként az aktuális viselkedés kivitelezésében vesznek részt (például az osztálytársakkal történő együttműködés során egy kognitív vagy szociális feladat, probléma megoldásakor), lehetővé tesznek számos specifikus célú és tartalmú viselkedést (NAGY 2000).

A kutatásunk középpontjában álló szociálisérdek-érvényesítő képességek a szociális kompetencia egyik komplex képességcsoportját alkotják, amely az együttműködés, a segítség, a versengés és a vezetés különféle formáinak biológiai alapokkal rendelkező feltételrendszere (KASIK 2008a; NAGY 2000). Biológiai alap például az együttműködésben jelentős szerepet játszó osztozkodás, a segítség során mutatott önzetlenség, valamint a versengést és a vezetést is befolyásoló pozíció utáni vágyódás, a dominancia. Mindezek különböző mértékben és formában aktiválódhatnak az adott társas helyzet hatásaitól, például a közvetített normáktól, a szokásoktól vagy az elvárásoktól függően (CSÁNYI 1999; REYNOLDS 1993).

A családi hatások rendszere

A szocializációs folyamat külső tényezői (szülők, testvérek, kortársak, pedagógusok, média) közül a szülői hatásrendszer – elsősorban hosszú távú és számos élethelyzetre kiterjedő hatása miatt – alapvető, értelmezése során szintén a többszörös meghatározottságot szükséges alapul venni (TUNSTALL 1994; SCHNEIDER 1993). E megközelítés szerint a családon belüli hatások az evolúció során formálódtak, jelentős hányaduknak genetikai alapjaik, meghatározott neurológiai és hormonális jellemzőik vannak, valamint működésüket, változásukat nagymértékben befolyásolja a társadalom elvárásrendszere (GRUSEC–DAVIDOV 2007).

Grusec és Davidov (2007) szerint a hatásrendszeren belül több, egymással szoros kapcsolatban álló alrendszer különíthető el. Az egyik legfontosabb a szülői szerepnek a feladatokra – például a táplálékszerzésre, táplálékelosztásra vagy a játéktevékenységre – való specializációik. Ezek háttérben a család alapvető (például segítő-támogató, kontroll-) funkciói húzódnak meg, s nagyon jelentős szerepet játszanak a modellkövetésben.

A kultúrák közti kutatások (pl. EIBL-EIBESFELDT 1989) szerint valamennyi kultúrában a szülői szerepek mellett specifikus nevelési stratégiák (például azonnali gátlás vagy megerősítés kiépítése; hosszabb vagy rövidebb távon szabályozó értékrend megerősítése vagy elnyomása) is segítik, alakítják a felnőttlét szerepeinek elsajátítását és a viselkedési elvárásoknak való megfelelést. Mindezek mögött – ugyancsak elkülöníthető alrendszerként – a család mint

csoport funkcióival, a gyermeki jogokkal és kötelességekkel, nevelési célokkal, értékekkel és normákkal kapcsolatos szülői vélekedések állnak, amelyek nagymértékben magyarázzák a gyermekek – és az eltérő nemű gyermekek – viselkedése közötti különbségeket. *Conger és Dogan (2007)*, valamint *Parke (2004)* a vélekedések alakulásában kiemelkedő fontosságúnak tartják a szülők foglalkozását, anyagi helyzetét és társas kapcsolataik hálózatát.

Sallay (2003) szerint a nevelési stílus olyan komplex hatásrendszer, amely három dimenzió, a gondoskodás, a korlátozás és az autonómiára való nevelés alapján jellemezhető. A gondoskodás harmonikus családi háttérrel feltételez, amelyben a szülők segítő-támogató viselkedést tanúsítanak, bizalommal fordulnak gyermekeik felé, segítik autonómiára való törekvéseiket. *Eisenberg, Fabes, Carlo, Troyer, Speer, Karban és Switzer (1992)* kisiskoláskorú gyerekekkel végzett felmérése alapján a támogató szülői attitűd hatékonyabb iskolai társas viselkedést eredményez, míg a gyermek negatív érzelmeire adott negatív szülői reakcióval a gyermek elégtelen társas viselkedése áll igen szoros kapcsolatban. A családon belüli korlátozás a szülői következetességet, a konformitásra való nevelést és a szülői hatalom, az alárendeltség hangsúlyozását foglalja magában, s egy olyan családi háttérrel nyújthat, amelyben a szabályorientáltság alapján a következetesség és a konformitás dominál (*SALLAY-DALBERT 2002; AUNOLA-VANHATALO-SETHI 2001*).

A hatásrendszer általános jellemzője, hogy rejtett (spontán megnyilvánuló, akaratlanul is közvetített) és tudatos (szándékosan irányított és közvetített) módon is befolyásolhatja a gyermek gondolkodását, érzelmi viszonyulását, viselkedését, amelynek eredménye visszahat a szülői gondolkodásra, érzelmi viszonyulásra és cselekvésre, ezáltal létrehoz és fenntart egy kölcsönös válaszadási folyamatot (*GRUSEC-DAVIDOV 2007*). Számos vizsgálat (pl. *LALUMIÈRE-CHALMERS-QUINSEY-SETO 1996*) bizonyítja, hogy – miközben a szociális fejlődés családi vonatkozásainak értelmezése során igen fontos figyelembe venni az oksági láncolatot (ekkor valamely viselkedésforma elsajátítása, alkalmazása a szülői viselkedés és döntés hatására történik) – a gyermeki viselkedés alakulása jobban értelmezhető a multikauzális modell alapján. E modell szerint a szülők a nevelés során folyamatosan válaszolnak is gyermekük szükségleteire, törekvéseire, s ezek a válaszok szintén meghatározzák, miként döntenek egy-egy nevelési helyzetben (*BERECZKEI 2003*).

A hatások manifeszt és latens megnyilvánulása, valamint a szülő-gyermek interakciók kölcsönössége mellett a családi szocializációs folyamat harmadik általános jellemzője a helyzet- és funkcióspecifikusság (adott helyzetben a benne megnyilvánuló családi funkció dominál). E jellemző mögött különféle szabályozó elvek húzódnak meg (*GRUSEC-DAVIDOV 2007*), amelyek azonosíthatók a hatásegység egyes alrendszerének néhány összetevőjével. A szülő és a gyermek közötti válaszadási folyamatot egy-egy szituációban meghatározza (1) a kölcsönös alkalmazkodás – az autonómiára való törekvés és a kontroll kapcsolata, (2) a védelem és a támasz, (3) az elosztás és a megosztás, valamint (4) a tapasztalatok átvitele más csoportokban és szituációkban lezajló interakciókra – a mintaadás, a modellkövetés eredményének alkalmazása.

A szociális kompetencia alakulását meghatározó belső és a külső tényezők kapcsolatrendszere – Schneider modellje

A szociális kompetencia összetevőinek alakulását befolyásoló tényezőkről alkotott elméleti megközelítések közül *Schneider* (1993) modellje (1. ábra) együttesen szemlélteti a viselkedés alakulásának néhány fontos személyiségbeli tényezőjét, valamint a családon belüli és a családon kívüli hatások rendszerét. *Schneider* szerint a rendszerösszetevők állandóak, de a gyermek életkorának, valamint a családi élet ciklusainak változásával az összetevők dominanciája és kapcsolatuk erőssége folyamatosan változik, s a pedagógiai programoknak elsősorban ez utóbbi változást kell figyelembe venniük az intézményes fejlesztések során.

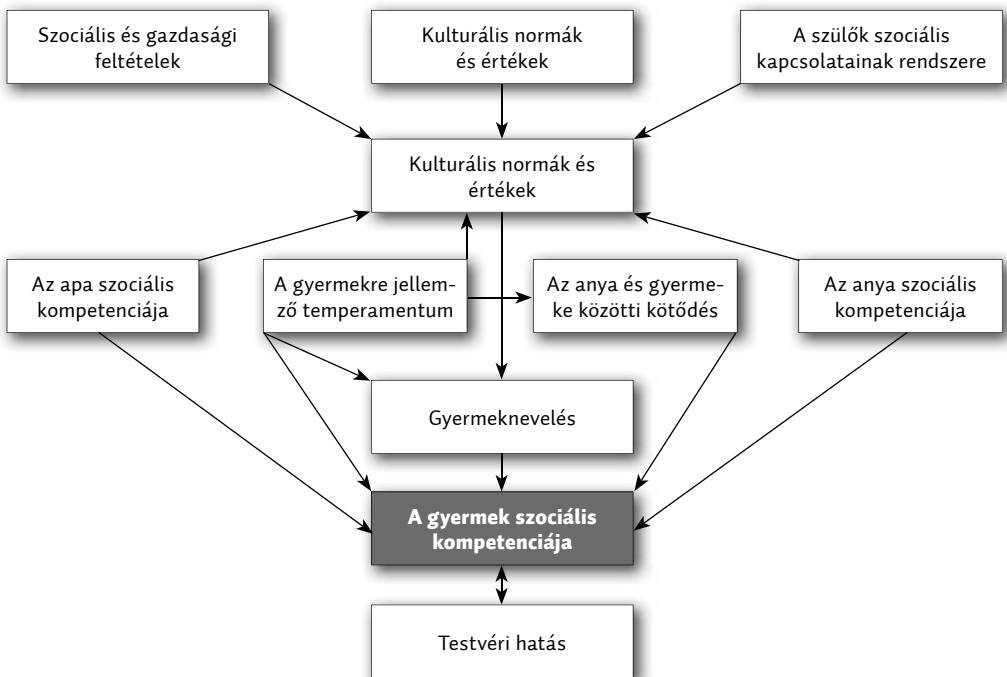
A modell alapján a személyiségbeli tényezők közül a szociális kompetencia működését közvetlenül befolyásolja a gyermek temperamentuma (mint vele született jellemző), amely ugyancsak közvetlenül hat a gyermeknevelésre, az anya és az apa kapcsolatára, valamint az anya és a gyerek közötti kötődésre (mint öröklött viselkedési mechanizmusra). A családtagok – elsősorban az anya és a gyermek – közötti kötődés szintén alapvetően meghatározza a gyermek viselkedésének alakulását, amely kapcsolat jól szemlélteti a kötődés szocializáció során mutatott alakulását, az öröklött mechanizmusok más pszichikus komponensekkel (például tanult motívumokkal) való összekapcsolódását. Meghatározónak tartja a gyermek és a szülők szociális kompetenciájának kapcsolatát, valamint a testvéri hatást, ezáltal a modell a gyermeknevelés kölcsönös válaszadási folyamatként való értelmezését, a családi nevelés multikauzális megközelítését tükrözi.

A modell szerint a szociális kompetencia alakulására közvetlenül hat az anya és az apa kapcsolata, amelyet három tényezőcsoport igen erőteljesen befolyásol: (1) a család szociális és gazdasági feltételei, (2) a kulturális normák és értékek, ezek családi leképeződései, valamint (3) a szülők szociális kapcsolatainak rendszere. E három csoport részben azonosítható a *Bourdieu* (1998) által leírt, a szocializációs folyamatot meghatározó tőkefajttal. *Bourdieu* szerint a tőkének – az anyagi vagy elsajátított formában felhalmozott munkának – három formája létezik: a gazdasági, a társadalmi és a kulturális. A gazdasági tőke olyan erőforrás, amely közvetlenül pénzzé alakítható, s alapvető szerepet játszik a társadalmi pozíció, a hatalomelosztás és az életminőség meghatározásában. A schneideri modellben ez a tőkefajta a szociális és a gazdasági feltételekben érhető tetten, amely feltételek a család, ezáltal a gyermek eredményességét döntően meghatározzák. A jövedelem, a vagyon és a foglalkozás révén a társadalmi színtereken birtokolt hatalom mint anyagi – és részben szellemi – erőforrás nagyon fontos a gyermeknevelésben (*LEVY-MURNANE 2001*).

A tőkemeghatározások alapján átfedi egymást a modell két összetevője, a *Szociális és gazdasági feltételek*, valamint *A szülők szociális kapcsolatainak rendszere*. Az első részben, a második teljes mértékben a *bourdieu-i* társadalmi tőkéhez kapcsolódik, amely aktuális és lehetséges szociális erőforrásokat tartalmaz, amelyek a kölcsönös ismertség és elismertség viszonyainak tartós birtoklásából fakadnak, valamint gazdasági tőkévé alakíthatók (*Bourdieu 1998*). *Pokol* (1995) szerint a társadalmi tőke olyan kapcsolati erőforrás, amely a más szemé-

lyekkel kialakított folyamatos kapcsolattartásból ered, nagysága pedig egyrészt attól függ, hogy mekkora annak a kapcsolathálónak a kiterjedtsége, amelyet az egyén mozgósítani tud, másrészt annak a gazdasági és kulturális tőkének a nagyságától, amelyet azok birtokolnak, akikkel az egyén kapcsolatban áll. Putnam (2004) elméletében a társadalmi tőke a szociális kapcsolati hálókra és a kölcsönösséggel összefüggő normákra vonatkozik, normákból és értékekből tevődik össze. Az egyén kapcsolati hálója jelentős erőforrásként szolgálhat mind az egyén, mind a csoportok számára. E társadalmi tőke-konceptió kulcseleme a bizalom és a kölcsönösség, amelyek a társadalmi élet szinte minden területén megalapozhatják a kölcsönös előnyök céljából létrejövő társadalmi szintű együttműködést (CSIZMADIA 2002).

1. ÁBRA: A gyermek szociális kompetenciáját befolyásoló tényezők köre



Forrás: SCHNEIDER 1993, 30.

A tőkeelmélet alapján a Schneider modelljében szereplő *Kulturális normák és értékek* elsősorban a társadalmi tőke tartalmainak tekinthetők, ám kapcsolatba hozhatók a kulturális tőkével is. Bourdieu (1998) szerint a kulturális tőke a boldoguláshoz, a társadalmi pozíciókhoz szükséges alapvető ismeretelemeket tartalmazza, amelyek elsajátítása hosszú ideig tartó, gyakran nem tudatos folyamat, ám a tanulás történhet anyagi hordozók révén is, így e tőkefajta kapcsolódik az intézményes neveléshez és oktatáshoz is. Swartz (1997) szerint a kulturális tőke a tanulmányi sikeresség nagyon fontos meghatározója, normákat és értékeket

tükröző viselkedési mintákat, szociális és kognitív készségeket, a műveltséget hordozó tárgyakat (például könyveket), valamint a végzettséget foglalja magában, amelyek átadásában a szülői tudatos szerepvállalás elengedhetetlen.

Kohn beruházási modellje

Kohn (1995) családi beruházási modelljében (2. ábra) a Schneider-féle modell egyik csoportjának (Szociális és gazdasági feltételek) több összetevőből álló, önálló rendszere, valamint a bourdieu-i tőkeelmélet jelenik meg. A modell a schneideri modellel szemben nemcsak a viselkedésbeli, hanem a gyermek általános sikerességét, hosszú távú boldogulását meghatározó családi tényezőket is tartalmazza.

2. ÁBRA: A gyermek boldogulását befolyásoló családi tényezők – beruházási modell



Forrás: GRUSEC–HASTINGS 2007, 444.

E modell alapján a szülők iskolai végzettségétől, az anyagi erőforrások mértékétől és a szülők foglalkozásától jelentős mértékben függ a nevelési célok megfogalmazása, a nevelési stratégiák működtetése és a gyermeknevelésre fordított anyagi javakkal való gazdálkodás, amelyek együttesen hatnak a gyermek boldogulására. A szülők iskolai végzettsége főként a gyermek otthoni tanulási környezetét és információszerezési lehetőségeit, a szülők ismeretátadó és szokásformáló szerepét, a foglalkozás és az anyagi erőforrások pedig a szociális kapcsolati hálók kiépítését és ápolását, a család alapvető funkcióinak működtetését teszik lehetővé.

A nemzetközi vizsgálatok (pl. DUNCAN–MAGNUSON 2003; BRADLEY–CORWYN–MCADOO–GARCÍA COLL 2001; MAYER 1997; CORCORAN–ADAMS 1997) eredményei alapján a család anyagi helyzete a legmeghatározóbb tényező, ez hat a szülők és a gyermek szociális kapcsolatainak kialakítására és ápolására, a gyermek tanulási lehetőségeire, ezáltal együttesen a személyiség kognitív, affektív és szociális dimenzióinak alakulására. Duncan és Magnuson (2003) vizsgálatai szerint a magasabb iskolai végzettséggel, magasabb presztízssű foglalkozással, több – a gyermekre fordítható – szabadidővel és jobb anyagi erőforrásokkal rendelkező szülők szignifikánsan más nevelési célokat fogalmazznak meg, s jelentősen eltérő nevelési

stratégiákat alkalmaznak, mint azok a szülők, akik alacsonyabb végzettségűek, foglalkozásuk kisebb presztízsű, kevesebb a jövedelmük és a szabadidejük. De mindez nem jelenti azt, hogy ezek az eltérések a gyermeki boldogulás szempontjából jobb vagy rosszabb szocializációs célok megfogalmazásával és a célok alapján hatékony vagy kevésbé hatékony stratégiák alkalmazásával járnak. Szintén fontos eredmény, hogy az utóbbi csoportba tartozó szülők a viselkedésre vonatkozó normák és értékek átadásában nagyobb szerepet tulajdonítanak a pedagógusi munkának.

A családok jövedelmi helyzetének megváltozása szinte mindegyik nemzetközi vizsgálat szerint nagymértékben meghatározza a szülői funkciók ellátását és a nevelési attitűdöket (SOMLAI-TÓTH 2002). Orosz, lengyel, német és magyar szülők attitűdvizsgálatának (PONGRÁCZ – S. MOLNÁR 1994) eredményei szerint nem az országok között nagyok a különbségek, hanem az egyes országokon belül a munkavállalási esélyek és az anyagi kilátások függvényében. Számos hazai pedagógiai vizsgálat szerint a gyerekek között meglévő teljesítménybeli különbségek jelentős része a szülői háttérrel (például az iskolázottsággal) magyarázható (CSAPÓ 2003). Az adatok alapján a szülők iskolai végzettsége jelentősen befolyásolja a diákok teljesítményét (pl. ANDOR-LISKÓ 2000; POLÓNYI-TIMÁR 2001), illetve a szülők foglalkozása nem közvetlen előnyt jelent, hanem a kulturális javakhoz való otthoni hozzáférést határozza meg, ami azonban erőteljesen hat az iskolai teljesítményre.

Számos hazai pedagógiai vizsgálat a szociális készségek mint tanult viselkedéstechnikai eszközök (NAGY 2000) életkori és nemek szerinti működését tárja fel. A felmérések (pl. ZSOLNAI-KASIK 2007; ZSOLNAI-LESZNYÁK-KASIK 2007; KASIK 2006; JÓZSA 2004) alapján a szociális készségek és a szülők iskolai végzettsége közötti egymásra hatás az óvodások és a kisiskoláskorú tanulók körében jelentősen nagyobb, mint serdülőkorban: minél iskolázottabb az édesanya, annál fejlettebbek a gyermek szociális készségei. Ugyanakkor a viselkedésben szabályozó funkciót ellátó szociális képességek esetében ez az összefüggés kevésbé egyértelmű (KASIK 2008b), ami feltehetően a pszichikus összetevők természetéből adódik, ám e különbség pontos meghatározására további vizsgálatok szükségesek. A kutatások alapján a tanulmányi teljesítmény és a mért szociális összetevők az életkor előrehaladtával egyre erősebb pozitív kapcsolatban állnak.

AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT MÓDSZEREI

A minta jellemzői

A 2009 januárjában és februárjában végzett próbamérés során a 2008-as alap kutatásban (KASIK 2008a) részt vevő 4, 8, 11 és 17 évesek szülei, valamint – e mintát kiegészítve – 13 és 15 éves tanulók szülei töltötték ki a kérdőívet (1. táblázat). A vizsgálatban Békés, Csongrád és Pest megyében élők vettek részt. Mindegyik életkori mintában csaknem azonos a szülők végzettségének eloszlása: a részminták több mint felét szakmunkásképzőt végzettek és érettségivel rendelkezők alkotják, ennél kisebb az általános iskolát végzettek s még kisebb a főiskolai és egyetemi diplomával rendelkezők aránya.

1. TÁBLÁZAT: A minta jellemzői (N = 289)

Az alapkutatás életkori részmintái		SZESZÉK-vizsgálat		Szülők összesen
		Apa	Anya	
4 éves	69	0	46	46
8 éves	75	4	42	46
11 éves	80	5	50	55
13 éves	71	10	46	56
15 éves	76	5	37	42
17 éves	78	8	36	44
Összesen	449	32	257	289

Az anyáknak és az apáknak is elküldött kérdőívet összesen 289 szülő – 257 anya és 32 apa – küldte vissza a pedagógusoknak. Az apák véleményét a 11%-os részvétel miatt nem vontuk be az elemzésbe, így az eredmények csak az anyák ítéleteit tükrözik (három diák esetében mindkét szülő kitöltötte a kérdőívet, azonban e tanulók esetében is csak az anya válaszait elemeztük). Az alacsony apai válaszadásnak számos oka lehet, ugyanakkor ez az arány megegyezik a korábbi vizsgálataink során tapasztaltakkal: főként az anyák vállalják ezt a feladatot. A későbbi, nagymintás mérés során mindenképp szükség lesz az apák és az anyák csaknem azonos arányának kialakítására, hiszen például a nemek szerinti különbségekből fakadó szerepek jól magyaráznak számos, a gyermeki viselkedésről alkotott eltérő szülői vélekedést (VAJDA 1994; RANSCHBURG 1984).

Szülői erőforrások és szociálisérdek-érvényesítő képességek mérőeszköze (SZESZÉK)

A szülők anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásainak mértékét és gyakoriságát feltáró SZESZÉK-kérdőívet (TÓTH-KASIK 2008) erre a vizsgálatra dolgoztuk ki az alapkutatásban alkalmazott SZÉK, Szociálisérdek-érvényesítő képességek kérdőív (KASIK 2008a) elméleti háttere, a családi szocializációval kapcsolatos elméleti keretek, valamint a korábbi, főként nemzetközi empirikus kutatások módszertana és eredményei alapján. A mérőeszköz a teljes mintán és az egyes részmintákon is jó megbízhatóságú, a Cronbach- α értékei 0,84 és 0,87 közöttiek.

A mérőeszköz öt részből áll: (1) bevezető, (2) anyagi erőforrások, (3) szellemi erőforrások, (4) kapcsolati erőforrások és (5) családi háttér. Mindezt a kérdőív elején tájékoztató egészíti ki, amelyben – a SZÉK-kérdőív elméleti keretei alapján – az együttműködő, a segítő, a versengő és a vezető viselkedésformának megfeleltethető képességek dimenziói olvashatók, segítik a kérdőív egyes tételeinek megértését (például az együttműködő viselkedés megítélésének része, hogy ki mennyit vállal a közös munkából, vagy a versengésnél figyelembe kell venni, betartja-e az egyén a szabályokat).

Az (5) rész kivételével mindegyik tartalmaz egy vagy két olyan leírást, amelyet vagy háromfokú skálán kell megítélni (1: teljes mértékben egyetértek; 2: részben értek egyet; 3: egyáltalán nem értek egyet – az utóbbi kettőt indokolni kell), vagy amelyhez olyan kérdések kapcsolódnak, amelyeket megadott válaszok alapján kell értékelni (néhány esetben a válaszok kiegészíthetők). A kérdőívrészek további kérdései a viselkedésformák egy-egy aspektusát érintik, amelyek esetében szintén adottak és némelyiknél ki is egészíthetők a válaszok. A mérőeszköz szerkezetét a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. TÁBLÁZAT: A SZESZÉK szerkezete

Kérdőív-rész	Tartalom
Bevezető	Leírás (1): a család elsődleges a viselkedésformákat meghatározó normák, szabályok elsajátításában. Leírás (2): az intézményes nevelés elsődleges a viselkedésformákat meghatározó normák, szabályok elsajátításában.
Anyagi erőforrások	Leírás: a gyermekekre költött kiadások és a szülői nevelés kapcsolata szoros. Kérdések: (1) Kinek a feladata, hogy biztosítsa a kiadásokat? (2) Milyen gyakran fizet gyermeke tevékenységeiért?
	Állítások a SZÉK által mért négy képesség egyes dimenziói alapján, például: Ha gyermekem részt vesz egy versenyen és jól szerepel, akkor ezt pénzzel jutalmazom.
Szellemi erőforrások	Leírás (1): a viselkedésformákat meghatározó normák és szabályok elsajátításában jelentős szerepe van a szülővel való beszélgetésnek. Leírás (2): a viselkedésformákat meghatározó normák és szabályok elsajátításában jelentős szerepe van a szülői példamutatásnak.
	Kérdések: (1) Kinek kell beszélni a normákról, szabályokról? (2) Milyen gyakran beszél a szülő a normákról, szabályokról? (3) Milyen gyakran van a gyermeknek lehetősége, hogy példát lásson a viselkedésformákra családi környezetben? (4) Milyen gyakran van a gyermeknek lehetősége, hogy példát lásson a viselkedésformákra család baráti körében?
Kapcsolati erőforrások	Leírás: a viselkedésformákat meghatározó normák, szabályok elsajátításában fontos szerepet játszanak a rokonok, a család barátai, a munkatársak és ismeretlen emberek. Kérdések: (1) Kitől kér segítséget, hogy bekerüljön gyermeke egy csoportba? (2) Kitől kér segítséget, hogy gyermeke jól dolgozzon egy csoportban? (3) Kitől kér segítséget, hogy gyermeke sikeresen szerepeljen egy versenyen? (4) Kitől kér segítséget, hogy segítsék gyermekét céljai elérésében? (5) Kitől kér segítséget, hogy gyermeke vezető szerephez jusson egy csoportban? (6) Kinek az érdeke alapján kér segítséget?
	Nem; életkor; egy háztartásban élő gyermekek száma; a gyermekekre költött átlagos havi összeg; kivel neveli a gyermeket; iskolai végzettség; egy főre jutó havi nettó jövedelem; otthoni könyvek száma; színház, mozi és kiállítás látogatása 2009-ben.
Családi háttér	

A Bevezető két leírást tartalmaz. Az első a család, a második az intézményes nevelés szerepét hangsúlyozza a négy viselkedésformát meghatározó normák és szabályok elsajátításában. Az anyagi erőforrások kérdőív-rész a családi – a gyermekre költött – kiadások és a szülői nevelés kapcsolatára vonatkozó leírást tartalmaz. A leíráshoz kapcsolódó kérdések mellett a SZÉK egyes dimenziói alapján létrehozott állításokat (például: *Ha gyermekem részt vesz egy versenyen és jól szerepel, akkor pénzzel jutalmazom.*) kell véleményezni négyfokú skála segítségével (1: egyáltalán nem igaz; 2: inkább nem igaz; 3: inkább igaz; 4: teljes mértékben igaz).

A Szellemi erőforrások részben az első leírás a viselkedésformákat meghatározó normákról és szabályokról való beszélgetés, a második a személyes szülői példamutatás fontosságára vonatkozik. A leírások mellett egy kérdés (több válaszlehetőséggel) arra vonatkozik, hogy kinek kell a viselkedési normákról és szabályokról beszélgetni a gyermekkel. A további kérdések azt tárják fel, mikor van lehetőség arra, hogy ezekről kommunikáljon a szülő gyermekével, illetve mikor bizonyos, hogy a gyermek példát lát e viselkedésformákra családi környezetben és a család baráti társaságában.

A Kapcsolati erőforrások rész leírása szerint a gyermeknevelésben fontos szerepet játszik a barátok, ismerősök, munkatársak segítségnyújtása. A leíráshoz tartozó kérdések mellett a SZÉK egyes dimenzióihoz kapcsolódik öt kérdés. A rokonoktól, munkatársaktól és barátoktól kért segítség gyakoriságát ugyancsak viselkedésformánként kell megítélni a már ismertett négyfokú skála alapján. E rész utolsó kérdése a gyermekkel kapcsolatos segítségkérés mögött meghúzódó érdeklődés irányultságát tárja fel.

A Családi háttérrel kapcsolatos kérdések a szülő nemére, életkorára, a családban élő gyermekek számára, a szülő iskolai végzettségére, az egy főre jutó havi nettó jövedelemre, a család könyveinek számára, a kulturális tevékenységek (színház, mozi, kiállítás) gyakoriságára, valamint arra vonatkoznak, kivel neveli a szülő a vizsgálatban részt vevő gyermeket.

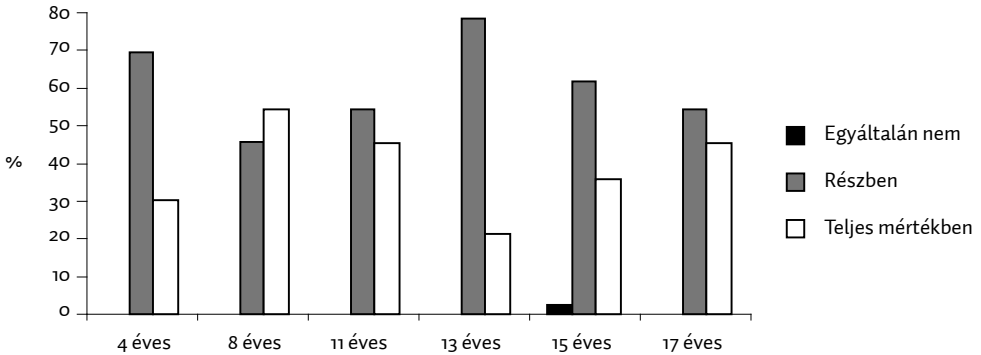
A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A Bevezető rész alapján kapott eredmények

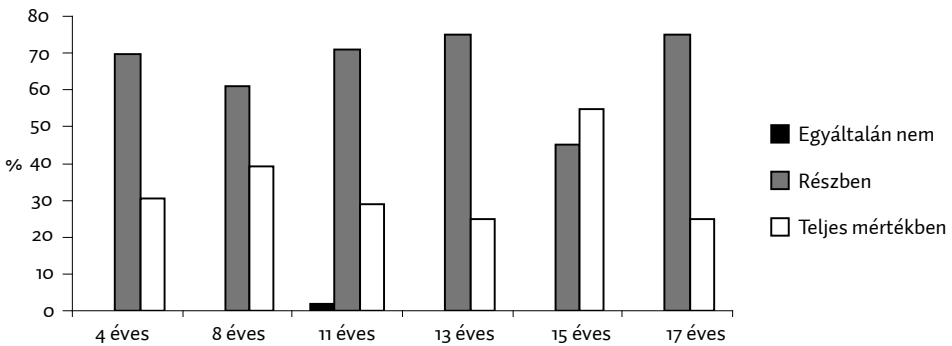
A Bevezető részben az első leírás a családi nevelést állítja a négy viselkedésformát meghatározó normák és szabályok elsajátításának középpontjába, a második az intézményes nevelést. E különválasztást azért tartottuk szükségesnek, mert számos vizsgálat (pl. FABES-LEONARD-KUPANOFF-MARTIN 2001) szerint a gyermek életkorának növekedésével a szülők egyre inkább úgy vélik, hogy gyermekük viselkedésének alakulásában fokozatosan kisebb a felelősségük, ezzel szemben az intézményes nevelése egyre nagyobb. A későbbiekben a gyermek jövőjét érintő, főként nem a viselkedéssel, hanem a tanulmányi teljesítménnyel és az ahhoz szorosan kötődő helyzetekkel – például a továbbtanulással – kapcsolatban tulajdonítanak maguknak jelentős befolyásoló szerepet. A vizsgálat folyamán e tendencia meglétét feltételeztük. A 3. ábra (első kérdés) és a 4. ábra (második kérdés) az anyák válaszáinak eloszlását mutatja az óvodások és a tanulók életkori részmintái alapján.

Az első kijelentéssel (3. ábra) az anyák nagyobb hányada – a 8 évesek szüleinek kivételével – csak részben ért egyet, és csupán néhány 15 éves tanuló édesanyja nem ért egyet az állítással. A második kijelentésre (4. ábra) adott válaszok eloszlása hasonló, szintén egy rész minta (15 éves) kivételével nagyobb a részleges egyetértés aránya, valamint csak néhány 11 éves tanuló édesanyja nem ért egyet a kijelentéssel.

3. ÁBRA: A családi nevelés elsődleges szerepe a normák, szabályok elsajátításában



4. ÁBRA: Az intézményes nevelés elsődleges szerepe a normák, szabályok elsajátításában



A válaszok indoklásának elemzése lehetővé tette annak feltárását, milyen viszonyt feltételeznek az anyák a különféle szocializációs szinterek között, valamint milyen más hatáseggyüttes szerepét tartják fontosnak gyermekük viselkedésének alakulásában. A teljes minta alapján az első leírás megítélését az anyák 74%-a (egy kivételével a *részben* választ), a második leírását 64%-a (mindenki a *részben* választ) indokolta. Az első leírás 65 indoklása öt csoportba sorolható, amelyek alapján az anyák igen eltérő nézőpontokból – a szocializációs szinterek

feladatmegosztása, a viselkedést befolyásoló környezeti és gazdasági tényezők, valamint az öröklött és a tanult személyiségtényezők kapcsolata – értelmezik saját normaközvetítő szerepüket.

Az első csoportot (30%) azok az indokok alkotják, amelyek szerint a család és az intézmény kapcsolata is fontos, a másodikat (30%) pedig azok, amelyek szerint a család és a családon kívüli személy (tanár, barát, osztálytárs) kapcsolata is rendkívül fontos a normák, szabályok kialakításában és a hozzájuk való alkalmazkodásban. A harmadik csoport indokai (18%) a viselkedésformák alapján szembeállítják a családi és az intézményes nevelést: a család célja az együttműködésre, a segítségre, ezzel szemben az óvoda és az iskola feladata a versengésre és a vezetésre való nevelés. A negyedik csoportba tartozó indokok (13%) az öröklött tényezők elsődlegességét hangsúlyozzák: az intézményes nevelésnek alig van szerepe a már meglévő viselkedésformák változásában, végül a negyedik csoportba azok az indokok tartoznak (5%), amelyek a családra ható gazdasági, társadalmi, politikai változások szerepét tartják a legkiemelkedőbb befolyásoló tényezőnek.

A második leírással kapcsolatos 58 indok három csoportba sorolható, amelyek közül az elsőbe tartozók (62%) – akárcsak az első leírásnál – szintén a család és az intézmény kapcsolatát emelik ki, az intézményes nevelés mellett a család szerepét is hasonlóan fontosnak tartják. A második csoport (20%) szintén fellelhető az első leírás csoportjai között, amelyben a családi és az intézményes nevelés alapján különítik el a négy viselkedésformát: a család feladata az együttműködés és a segítség normáinak megtanítása, ezzel szemben versengő helyzeteket teremtenie és vezetői szerepeket kialakítania az iskolának kell, ahol megtanulható a helyes versengő és vezetői viselkedés. A harmadik csoportba tartozó indokok (18%) a család elsődlegességét hangsúlyozzák: az óvodában és az iskolában csak a családban kialakított normák és szabályok módosítása történik abból a célból, hogy a gyermek sikeres legyen az iskolában.

Az életkori részminták átlagai közötti eltérések általánosíthatóságának vizsgálata alapján mind az első, mind a második leírás esetében szignifikánsan ($p < 0,05$) három csoport különül el: $\{13\} < \{4, 11, 15, 17\} < \{8\}$ és $\{13, 17\} < \{4, 8, 11\} < \{15\}$. A varianciaanalízis eredményei csak részben támasztják alá a nemzetközi vizsgálatok adatai alapján megfogalmazott hipotézisünket (az életkor előrehaladtával a szülők egyre kisebb szerepet tulajdonítanak önmaguk normaközvetítésének gyermekük viselkedésének alakulásában). A családi nevelés elsődlegességével leginkább a 8 évesek, legkevésbé a 13 évesek szülei értenek egyet, tehát az életkor növekedésével nincs markáns elkülönülés. Ugyancsak nem azonosítható ezen eltérés ellenkezője a második leírással kapcsolatban, hiszen a 13 és a 17 évesek szülei vélik nagyobb arányban úgy, hogy az intézményes nevelés csak részben elsődleges a normák, szabályok elsajátításában, valamint leginkább azok az anyák, akiknek 15 éves a gyermekük.

A két leírásról alkotott vélemények közötti összefüggés azt mutatja meg, mennyire tartják az anyák a két szocializációs színteret hasonlóan fontosnak a normák, szabályok elsajátításának folyamatában. Az eredmények jól szemléltetik az életkori részminták eltérő csoportba tartozását. Az átlagok alapján a mindkét esetben a második csoportban található 4 évesek részmintájának korrelációs értéke ($r = 0,59$; $p < 0,01$) a legerősebb, amely érték a

szintén mindkét alkalommal ugyanabba a csoportba tartozó 11 évesek ($r = 0,47$; $p < 0,01$) és 13 évesek ($r = 0,28$; $p < 0,01$) értékénél szignifikánsan nagyobb. A további életkori részmintáknál az összefüggés nem számottevő ($p > 0,05$).

Az anyagi erőforrások megítélése

Az Anyagi erőforrások kérdőív rész első részében szintén egy leírással kapcsolatban kellett véleményt alkotni: gyakran anyagi ráfordítás szükséges ahhoz, hogy egy gyermek tagja lehessen különféle csoportoknak (például szakkörnek, különböző tevékenységek végzésére szervezett csoportnak), amelyek a viselkedési minták révén hozzájárulnak a négy viselkedésforma pozitív irányú alakulásához.

Az első kérdés esetében (*Kinek kell biztosítania ezeket a költségeket?*) a lehetséges válaszok: csak a családnak, csak az államnak, együtt és azonos mértékben, együtt és nagyobb részben a családnak, együtt és nagyobb részben az államnak. Azt feltételeztük, hogy az életkor előrehaladtával egyre nagyobb azoknak a szülőknek az aránya, akik az államnak nagyobb szerepet tulajdonítanak, szerves kapcsolatban a bevezető leírásnál megfogalmazott hipotézissel. A második kérdésnél (*Milyen gyakran fizet különböző tevékenységekért?*) a válaszlehetőségek: hetente kétszer, hetente egyszer, havonta egyszer, félévente egyszer, évente egyszer és egyéb – csak három szülő írt egyéb gyakoriságot, így ezeket nem vontuk be az elemzésbe. Itt szintén az életkori részminták szerinti jelentős elkülönülést feltételeztünk, hiszen az évek előrehaladtával egyre több ilyen tevékenységre van lehetőség.

Az első kérdés esetében mindegyik részmintánál főként az együttes tehermegosztást kifejező válaszokat jelölték a szülők, a χ^2 -próba alapján nincs szignifikáns különbség ($p > 0,05$) az életkori részminták között. A második kérdésnél az anyák mindegyik részmintában az első négy válasz közül választottak, csaknem azonos megoszlásban, így a várt eredménnyel szemben e kérdésre adott válaszok esetében sincs szignifikáns eltérés ($p > 0,05$) az életkori részminták között.

Mivel a különböző csoportos tevékenységek kihasználásában jelentős szerepet játszik az anyagi háttér (GRUSEC–HASTINGS 2007), elemeztük, hogy milyen összefüggés áll fenn a második kérdésre (a fizetés gyakorisága) adott válasz, a család egy főre jutó havi jövedelme, valamint az egy hónapban a gyermekekre költött, minden kiadást tartalmazó összeg között. A korrelációelemzés alapján a gyermeki tevékenységekre költött összeg és az egy főre jutó havi nettó jövedelem között csak a legfiatalabbak ($r_{4 \text{ éves}} = 0,35$; $p < 0,05$) és a legidősebbek ($r_{17 \text{ éves}} = 0,47$; $p < 0,01$) részmintáján szignifikáns a kapcsolat. A korrelációs együttható az idősebb gyermeket nevelő szülőknél erősebb, ami megegyezik más kutatási adatokkal (pl. BRADLEY–CORWYN–MCADOO–GARCÍA COLL 2001).

A második kérdésre adott válasz és a gyermekekre költött átlagos havi összeg között két esetben ($r_{13 \text{ éves}} = 0,30$; $p < 0,05$ és $r_{17 \text{ éves}} = 0,57$; $p < 0,01$) számottevő az összefüggés. Szintén két részmintán ($r_{4 \text{ éves}} = 0,30$; $p < 0,05$ és $r_{13 \text{ éves}} = 0,26$; $p < 0,05$) szignifikáns a kapcsolat a nettó jövedelem és a gyermekekre fordított összeg között, ezek azonban nem mutatnak olyan szoros összefüggést, mint a nemzetközi vizsgálatok esetében. Úgy véljük, a tervezett nagymintás

vizsgálatban ezzel párhuzamosan érdemes azt feltárni, hogy egyrészt az iskola milyen lehetőségeket (fizetett szakkör, foglalkozás) kínál, másrészt a szülőknek hány szervezett tevékenységről van tudomásuk.

E kérdőív-rész második egységében a SZÉK egyes tételeivel kapcsolatban 11 kijelentést kellett négyfokú skálán megítélni (1: egyáltalán nem igaz; 2: inkább nem igaz; 3: inkább igaz; 4: teljes mértékben igaz). A kijelentések a pénzzel való jutalmazás gyakoriságát tárják fel a viselkedésformák mögött meghúzódó képességek egy-egy dimenziójával (pl. vezetői szerep vállalása) és a viselkedésforma különféle élethelyzetekben való megnyilvánulásával (pl. a versengést megelőző vagy a segítségnyújtást követő, pénzzel való jutalmazás) kapcsolatban.

Egyrészt azt feltételeztük, hogy a pénzjutalom alapján nincs jelentős életkori elkülönülés, hiszen a jutalmazás inkább a család anyagi helyzetétől és a szülő, nem pedig a gyermek életkorától függ. Másrészt azt gondoltuk, hogy a négy viselkedésforma esetében is eltérően vélekednek a szülők az anyagi támogatással kapcsolatban. A varianciaanalízis alapján négy kijelentés esetében különülnek el szignifikánsan ($p < 0,05$) az életkori részminták (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT: A viselkedésformák pénzzel való jutalmazása – szignifikánsan elkülönülő életkori részminták	
Jutalmazás	Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták
1. Segítségnyújtás esetében	{13} < {4, 8, 11, 17} < {15}
2. Egy versenyen való sikeres szereplésért	{17} < {4, 8, 11; 13} < {15}
3. Azt a csoportot, ahol a gyermek vezetői szerepet lát el	{13, 15} < {11, 17} < {4, 8}
4. Egy verseny előtt	{11, 13, 17} < {8, 15} < {4}

Az eredmények alapján leginkább a 15 évesek, és legkevésbé a 13 évesek szülei jutalmazták pénzzel a segítségnyújtást (1.). Ugyancsak leginkább a 15 évesek kapnak egy sikeres verseny után pénzjutalmat, és legkevésbé a 17 évesek szüleire jellemző ez a jutalmazási forma (2.). Ha a gyermek vezetői szerepben áll, a 4 és a 8 évesek szülei támogatják anyagilag leginkább a gyermek csoportját, legkevésbé a 13 és a 15 évesek szülei (3.). Leginkább a legfiatalabbakat buzdítják egy-egy versenyhelyzet előtt pénzzel, legkevésbé pedig a 11, a 13 és a 17 éveseket (4.). Az elkülönülések a szülő által helyesnek vélt vagy kívánatosnak tartott viselkedés pénzzel való megerősítésének igen változatos jellemzőit mutatják, amelyek legfontosabb üzenete, hogy a fiatalabbak ily módon történő jutalmazása a sikeres együttműködés, vezetés és jó versenyeredmény céljából gyakoribb, valamint ugyancsak gyakrabban fordul elő a fiatalabb gyermek tevékenységét biztosító csoport pénzzel való támogatása.

Az adatok értelmezése során mindenképpen figyelembe kell vennünk a szülők életkorát, ami meghatározó lehet az anyagi javakkal való megerősítés mint nevelési eszköz alkalmazásában, továbbá a pénzzel való megerősítést lehetővé tevő anyagi háttér is alapvető befolyásoló tényező. E kapcsolatok feltárása végett az anyákat a háttérkérdőívben megadott

életkori adatok eloszlása alapján három életkori csoportba soroltuk (1: 20–30 év, 2: 31–40 év, 3: 41 és ennél több év), s a teljes mintán e csoportok alapján végeztük el a varianciaanalízist. A segítségnyújtásért adott pénzjutalom alapján nincs jelentős különbség az életkori csoportok között. Az első csoportba tartozó anyák a versenyen való jó szereplést és azt a csoportot, amelyben gyermekük vezető szerepben áll, kevésbé jutalmazták pénzzel, mint az idősebb szülők ($\{1\} < \{2, 3\}$), de gyakrabban adnak pénzt egy-egy jól végzett csoportos munkáért, vezetői szerepért és egy verseny előtt ($\{2, 3\} < \{1\}$).

Az anya életkora és a gyermekek életkora szerint elkülönülő csoportok közötti korrelációk csak a 4, a 8 és a 11 éveseknél szignifikánsak, ám az egymásra hatás e három csoporton belül is eltérő. A legfiatalabbaknál (mindegyiknél $p < 0,05$) a versenyen való jó szereplés ($r = 0,42$; $p < 0,05$), a verseny előtt pénzzel való jutalmazás ($r = 0,39$; $p < 0,05$), annak a csoportnak a támogatása, ahol a gyermek vezető szerepet kap ($r = 0,33$; $p < 0,05$), és ha egy csoportban vezető szerepet tölt be a gyermek ($r = 0,41$; $p < 0,05$) esetében jelentős az összefüggés.

A 8 évesek körében három esetben számottevő a kapcsolat: annak a csoportnak a támogatása, amelyben gyermeke vezető szerepet tölt be ($r = 0,34$; $p < 0,05$), verseny előtt pénzzel való jutalmazás ($r = 0,45$; $p < 0,01$) és csoportos munka során jól dolgozzon ($r = 0,42$; $p < 0,05$). A 11 éveseknél szintén e kijelentéseknél szignifikáns a kapcsolat (mindegyiknél $p < 0,01$), ám mindhárom negatív ($r = -0,39$; $r = -0,41$; $r = -0,53$).

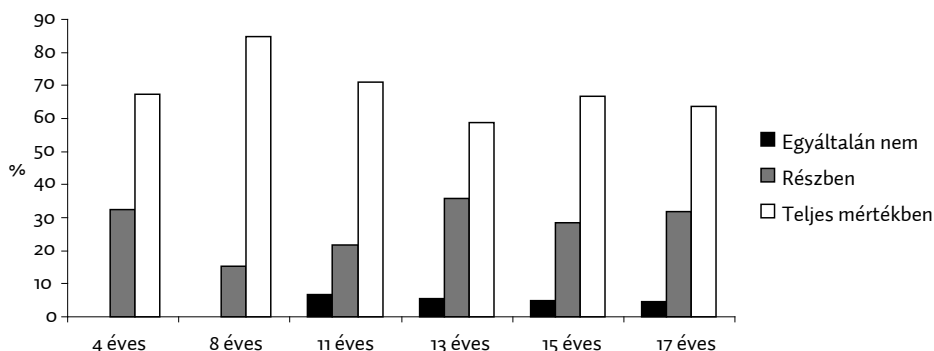
Megvizsgáltuk a 11 kijelentésre adott válaszok (1: egyáltalán nem igaz; 2: inkább nem igaz; 3: inkább igaz; 4: teljes mértékben igaz) gyakoriságának összefüggését az egy hónapban a gyermekre költött teljes összeggel. Az első esetben a szülőknek öt kategória közül kellett kiválasztaniuk, hogy mennyit költenek gyermekükre: (1) 10 000 Ft vagy kevesebbet; (2) 20 000 Ft-ig; (3) 30 000 Ft-ig; (4) 40 000 Ft-ig; (5) 40 000 Ft felett. A 11 kijelentés közül 10 esetében mutatható ki szignifikáns kapcsolat a gyerekekre költött összeg és a kijelentésre adott válaszok gyakorisága között.

Az adatok azt a – mindennapi tapasztalat alapján is jól érzékelhető – jelenséget mutatják, hogy azokban a családokban, ahol a gyermekre átlagosan több pénzt költenek, ott az általunk leírt kijelentésekre adott válaszok közül is gyakoribb a teljes mértékben igaz válasz. Abban a tekintetben azonban nincs jelentős kapcsolat, hogy a magasabb összeg mely viselkedésforma pénzzel való jutalmazásában jelenik meg nagyobb mértékben. Feltelezhető, hogy a jutalmazás tényét alapvetően befolyásolja a család anyagi helyzete, ezen belül a gyermekre fordított havi összeg, de a jutalmazott területekre (viselkedésre, tanulmányi teljesítményre stb.) alig van hatással. Az utóbbi esetében sokkal nagyobb befolyásoló ereje van a szülők más, nem anyagi helyzettel kapcsolatos jellemzőinek (például a jutalmazás formájáról, idejéről alkotott véleményüknél).

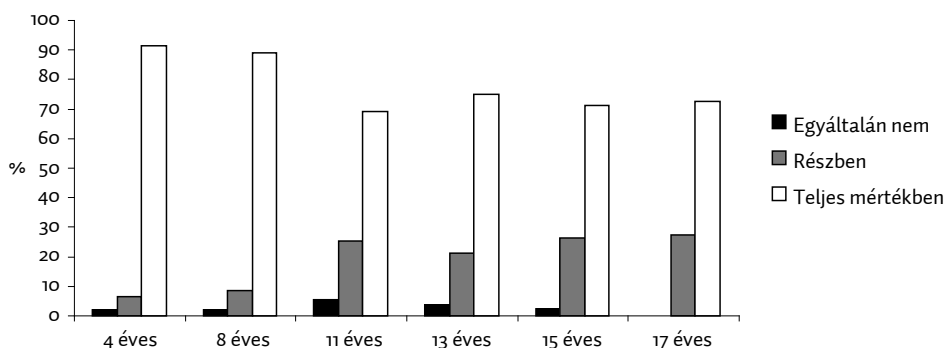
A szellemi erőforrásokkal kapcsolatos vélekedések

A Szellemi erőforrások kérdőív rész ugyancsak két rövid leírást, valamint az egyes viselkedésformákkal kapcsolatos kérdéseket tartalmaz. Az első leírás a normákról, szabályokról való szülő-gyermek beszélgetés, a második a szülői mintanyújtás (mindkettő mint nevelési eszköz) gyakoriságának fontosságáról szólt. Mindkettő igen jelentős formája a normák, szabályok elsajátításának, s azt feltételeztük, minél idősebbek a gyerekek, annál fontosabb a tudatos beszélgetés, ám a példamutatás szerepének jelentősége a gyermek életkorától független. Az 5. ábra (beszélgetés) és a 6. ábra (példamutatás) az anyák válaszainak eloszlását mutatja az életkori részminták alapján.

5. ÁBRA: A normákról, szabályokról való szülő-gyermek beszélgetések gyakoriságának fontossága



6. ÁBRA: A szülői példamutatás fontossága



A gyakorisági eloszlások – mindkét leírásnál – részmintánként hasonlóak, az elsőnél 60% feletti, a második kérdésnél 70% feletti a teljes mértékben egyetértő válaszok aránya. A részben egyetértő válasz aránya az elsőnél 15–36%, a másodiknál ennél kisebb, 6–28% közötti. A Bevezetőben található leírásokkal szemben e két leírásnál nagyobb az egyáltalán nem egyetértő válasz aránya, azonban a másik két válaszlehetőséghez képest kisebb (4–7% és 2–6%).

Szintén kategorizáltuk az egyáltalán nem egyetértő és a részben egyetértő válaszok indokait. Az első kijelentésre adott válaszok indokai az egyáltalán nem értek egyet esetében (68 indok) három csoportba sorolhatók, míg a részben egyetértők (42 indok) indokai két csoportba. Az egyáltalán nem értek egyet válasza adott indokok első csoportjába (56%) azok tartoznak, amelyek a kortársak befolyásoló szerepét emelik ki, amely hatás a szülők szerint nagyobb erővel hat, mint a szülővel folytatott beszélgetés, a másodikba pedig azok, amelyek szerint a szülői beszélgetésnél ugyancsak nagyobb ereje van a pedagógusokkal való beszélgetésnek (26%). A harmadik csoport (18%) azokat az indokokat tartalmazza, amelyekben a szülők a média norma- és szabályközvetítő funkcióját vélik fontosabbnak a szülővel való beszélgetésnél.

A részben egyetértő válasz indokainak első csoportja (76%) szintén azokat az indokokat tartalmazza, amelyek a média jelentős hatását emelik ki, de nem tartják meghatározóbbnak a szülővel való beszélgetésnél. A másik csoportba (24%) tartozó indokok a pedagógusok és a szülők – a gyerekek viselkedésének pozitív irányú változását elősegítő – együttműködését hiányolják.

A második leírás esetében az egyáltalán nem egyetértő válasz indokainak száma 36, amelyek három csoportba sorolhatók. Az első csoportba tartozók (53%) a kortársak szerepét tartják fontosabbnak, a második csoportba tartozók (25%) a média példamutató szerepét, a harmadik csoportba (22%) pedig – feltehetően az első kijelentés hatására – azok az indokok sorolhatók, amelyek a szülővel folytatott beszélgetést fontosabb nevelő hatásúnak tekintik, mint a példamutatást.

A részben egyetértő válasz indokai (126) négy csoportba sorolhatók, s jól érzékelhető – akárcsak a Bevezető részben található kijelentésekre adott válaszok indokaiból –, hogy az anyák jelentős különbséget tesznek az együttműködés és a versengés alapján a szülők és a pedagógusok között. Az első (38%) csoportba tartozó indokok az együttműködéssel és a segítséssel kapcsolatos szülői példamutatást, míg a versengéssel és a vezetéssel kapcsolatos pedagógusi példamutatást hangsúlyozzák. Arányát tekintve a legkisebb csoportba tartozó indokok (13%) ugyancsak különbséget tesznek a viselkedésformák között: a segítség és az együttműködés módja nagymértékben függ a szülői példamutatástól, azonban a versengés és a vezetés nem. A harmadik csoport (29%) indokai a pedagógusok példamutató viselkedését ugyanolyan fontosnak tekintik, mint a szülők által nyújtott mintákat. A negyedik csoportba tartozó indokok (20%) a média példamutatását ugyanolyan jelentősnek ítélik, mint a szülők viselkedését.

Az életkori részminták átlagai között – néhány nemzetközi vizsgálat eredményével megegyezően (pl. GRUSEC–DAVIDOV 2007; EISENBERG és mtsai 1992) – nincs szignifikáns különbség a kijelentésekre adott válaszok esetében. A nemzetközi adatok alapján – elsősorban az anyáknak – nagyon fontos a gyermekkel való beszélgetés, ezt az igényt azonban elsősorban nem a gyermek életkora határozza meg, hanem leginkább a munkaidő és a szabad idő aránya, az élettárrsal való kapcsolat általános minősége, az anya érzelmi állapota vagy – főként a serdülőkorban – a gyermek érzelmeinek értelmezése és az azokra adott válaszok gyakorisága és minősége.

A további kérdések arra vonatkoztak, hogy (1) milyen gyakran beszél a szülő az együttműködést, a segítséget, a versengést és a vezetést meghatározó szabályokról, normákról; (2) milyen gyakran lát a gyermek példát e viselkedésformák mögött meghúzódó normákra, szabályokra a családban; (3) valamint a család baráti környezetében.

A négy viselkedésforma közül a segítsérről és az együttműködésről a szülők inkább gyakran vagy nagyon gyakran beszélnek gyermekeikkel (együttműködés_{gyakran}: 72%, együttműködés_{nagyon gyakran}: 20%, segítség_{gyakran}: 58%, segítség_{nagyon gyakran}: 35%), valamint a segítsérről való beszélgetést tartják a legfontosabbnak. A vezetésről és a versengésről inkább ritkán vagy gyakran beszélnek gyermekeikkel, a szülők csaknem fele ritkán beszélget e viselkedésformákról (versengés_{ritkán}: 46%, versengés_{gyakran}: 38%; vezetés_{ritkán}: 46%; vezetés_{gyakran}: 30%), illetve 15%-uk sohasem beszélget gyermekével arról, hogy miként lehet vagy kell viselkedni vezetőként.

Vélekedésük alapján a gyerekek a családi környezetben főként az együttműködésre és a segítsérről látnak példát, a gyerekek 94%-a gyakran vagy nagyon gyakran (együttműködés_{gyakran}: 65%, együttműködés_{nagyon gyakran}: 29%, segítség_{gyakran}: 57%, segítség_{nagyon gyakran}: 37%). Ezzel szemben versengésre és vezetésre családi környezetben ritkán látnak példát (versengés: 44%; vezetés: 44%), a gyerekek 20%-a sosem találkozik versengéssel otthoni környezetben, és harmaduk lát csak gyakran példát e két viselkedésformára. Baráti környezetben a gyerekek csaknem fele gyakran lát példát együttműködésre és segítsérről, ritkán 28%-uk és 24%-uk, vagyis leginkább családi környezetben van alkalmuk példát látni e viselkedésformákra. A család barátainak körében versengésre és vezetésre ritkán lát példát a gyerekek több mint fele, soha és gyakran mindkét viselkedésformára ötödük; gyakrabban találkozhatnak ezekkel a viselkedésformákkal otthoni környezetben, mint a család barátainak körében.

Az elemzés alapján egyik területen és egyik viselkedésforma esetében sincs szignifikáns különbség az életkori részminták között a beszélgetés és a példamutatás gyakorisága alapján. Úgy tűnik, mind a beszélgetést, mind a példamutatást fontos nevelési eszköznek tekintik a szülők – leginkább az együttműködés és a segítség esetében –, de az egyes viselkedésformákkal kapcsolatban nehezen képesek felismerni, differenciálni.

A teljes mintát tekintve az egy hónapban a gyermekre költött összeg és a beszélgetés gyakorisága között azonosíthatók a kijelentések indoklásában tetten érhető, a viselkedésformák éles megkülönböztetését mutató eltérések. A keresztábra-elemzés alapján a

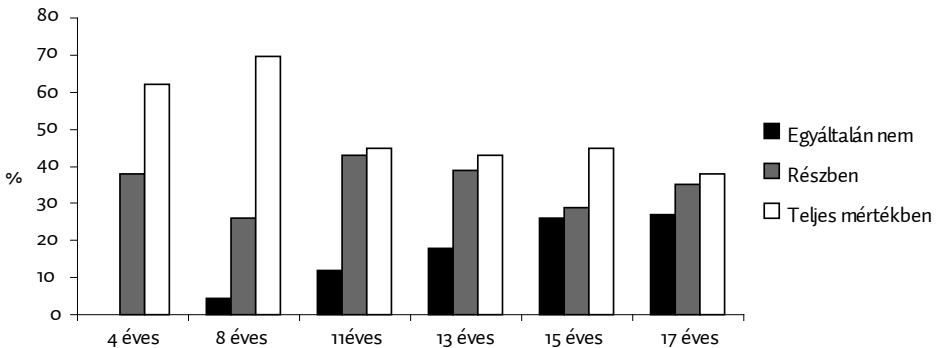
gyermekre költött összeg és csak az együttműködésről, illetve a segítsérről való beszélgetés kapcsolata szignifikáns ($p < 0,05$): a két viselkedésforma normáiról, szabályairól való beszélgetés gyakorisága és a gyermekre költött nagyobb összeg szorosan összefügg egymással.

Az együttműködésnél és a segítsénnél jelentős a kapcsolat ($p < 0,05$) a szülők egy főre jutó magasabb átlagos havi nettó jövedelme és az együttműködésről, illetve a segítsérről való gyakori beszélgetés között. A vezetésnél és a versengésnél az összefüggések nem általánosíthatók. Feltehetően a magasabb összeg és a beszélgetés gyakorisága nem közvetlenül befolyásolják egymást, a kapcsolat egy komplexebb jelenség része, s – minden bizonnyal – a nagyobb anyagi lehetőség több olyan helyzetet teremt a gyermek számára, amelyről a normákkal, szabályokkal kapcsolatban is lehet – és a szülők szerint fontos – beszélni.

A kapcsolati erőforrásokról alkotott szülői vélemények

A Kapcsolati erőforrások kérdőív részben az egyetlen kijelentéssel az tártható fel, mennyire értenek egyet a szülők azzal, hogy a négy viselkedésforma normáinak, szabályainak elsajátítására különféle helyzeteket szükséges teremteni a gyermek számára, s e helyzetek megvalósulása céljából szükség lehet családtagok, barátok, munkatársak, ismerősök és idegenek segítségére. Szándékosan hagytuk ki a pedagógusokat, mivel abban az esetben megvesztegetésként is értelmezhetők a kijelentések. A vizsgálat során azt feltételeztük, hogy inkább a közvetlenebb környezetükben élőkől kérnek segítséget. A válaszok eloszlását a 7. ábra szemlélteti.

7. ÁBRA: A szülők másoktól való segítségkérésének fontossága



A legfiatalabb korosztályt kivéve a részmintákon az egyáltalán nem egyetértő válasz aránya a legkisebb, vagyis – ellentétben feltevésünkkel – nagymértékben nem kérnek segítséget a szülők, ez a hozzáállás pedig fokozatosan nő a 8 évesek korosztályától a 17 évesek korosztályáig. Ennél nagyobb a részben egyetértő válasz aránya, s legnagyobb a teljes mértékben egyetértő válaszé. A részben egyetértő (62 indok) válasz indokai két csoportba sorolhatók: 60%-uk szerint munkatárstól és ismeretlentől nem lehet segítséget kérni, mert

ez nem tartozik rájuk, 40%-uk szerint mindenkitől, csupán idegentől nem. Az egyáltalán nem egyetértő választ összesen 5 anya indokolta. Egy csoportba sorolhatók: nem kell senkitől segítséget kérni, a családnak kell mindent megtenni a hatékony gyermeki viselkedés érdekében.

Az átlagok alapján az öt életkori részmintát három szignifikánsan ($p < 0,05$) elkülönülő csoportot alkot: $\{13, 17\} < \{8, 11, 15\} < \{4\}$). Leginkább a 4 évesek szülei, legkevésbé a 13 és a 17 éves tanulók szülei értenek egyet azzal, hogy szinte bárkitől lehet segítséget kérni abból a célból, hogy minél megfelelőbb környezetben és módon sajátítsák el a gyerekek a viselkedésformákra vonatkozó szabályokat, normákat.

A *Kitől kér segítséget?* kérdésre adott válaszokban a 13 és a 17 évesek első kérdésre adott válaszai azonosíthatók a teljes mintán mindegyik viselkedésforma esetében: bevallásuk alapján alig kérnek a szülők segítséget azért, hogy a gyerekek nagyobb lehetősége legyen hatékonyabb, eredményesebb együttműködésre, segítségnyújtásra és segítségkérésre, valamint vezetői szerep ellátására és sikeres versengésre.

Ugyanakkor a *Milyen gyakran kér segítséget rokontól vagy munkatárstól vagy családi barátától annak érdekében, hogy gyermeke minél több pozitív példát lásson a négy viselkedésformára?* kérdésre eltérően válaszolnak a különböző életkorú gyerekek szülei (4. táblázat). A rokon segítséggel kapcsolatban a négy viselkedésforma közül csak a segítség esetében szignifikáns ($p < 0,05$) a részminták szerinti csoportok közötti különbség. A munkatársaktól és a család barátaitól kért segítség alapján mind a négy viselkedésforma esetében szignifikáns ($p < 0,05$) a különbség a kialakult csoportok között.

4. TÁBLÁZAT: Szülői segítségkérés rokontól, munkatárstól és a család barátaitól

Szülői segítségkérés (kitől – melyik viselkedésforma)	Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták
Rokon – segítség	$\{17\} < \{11, 13, 15\} < \{4, 8\}$
Munkatárs – együttműködés	$\{17\} < \{11, 13, 15\} < \{4, 8\}$
Munkatárs – segítség	$\{17\} < \{11, 13\} < \{4, 8, 15\}$
Munkatárs – versengés	$\{17\} < \{11, 13, 15\} < \{4, 8\}$
Munkatárs – vezetés	$\{17\} < \{11, 13, 15\} < \{4, 8\}$
Barát – együttműködés	$\{17\} < \{11, 13, 15\} < \{4, 8\}$
Barát – segítség	$\{17\} < \{13, 15\} < \{4, 8, 11\}$
Barát – versengés	$\{17\} < \{11, 13, 15\} < \{4, 8\}$
Barát – vezetés	$\{17\} < \{11, 13, 15\} < \{4, 8\}$

Az elkülönülések alapján a segítség kivételével a leggyakrabban a legfiatalabbak szülei, legritkábban a legidősebbek szülei kérnek munkatárstól segítséget a kérdésben megfogalmazott cél eléréséhez. Ugyanez az elkülönülés a család barátaitól kért segítség esetében is, szintén a segítség csoportjai különböznek, ám az előzőtől eltérően. Az eredmények alapján

feltehetően minél idősebbek a gyerekek, a szülők annál kevésbé vélik úgy, hogy a környezetükben élők viselkedése megfelelő mintaként szolgálhat gyermeküknek, egyre kevésbé használják ki tudatosan ezt a nevelési lehetőséget. Figyelemre méltó, hogy nincs jelentős kapcsolat a segítségkérés és az iskolai végzettség, valamint az egy főre jutó átlagos havi nettó jövedelem, illetve az anya életkora között, tehát más családi jellemzők befolyásolhatják a gyermeknevelésnek ezt a módját.

ZÁRÓGONDOLATOK

Kutatásunk során 4, 8, 11, 13, 15 és 17 évesek szüleinek vélekedését tártuk fel arról, hogy milyen szerepet játszik anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásuk mértéke és gyakorisága a gyerekek szociálisérdek-érvényesítő viselkedésével (együttműködés, segítség, versengés, vezetés) kapcsolatban. Bár a vizsgálat kis mintán történt, valamint számos ponton módosítani kell a kérdőívet, az eredmények egy része egybehangzó több nemzetközi kutatási eredménnyel; azonosítottunk olyan jellemzőket, amelyek korábbi méréseinket figyelembe véve mindenképpen figyelemre méltók; valamint olyanokat, amelyek további vizsgálatok elvégzését teszik szükségessé.

Az eredményeknek számos fontos üzenete van. A vizsgált szülők igen jelentős különbséget tesznek a négy viselkedésforma között, úgy vélik, gyermekük együttműködő viselkedése és a segítségnyújtás elsősorban a családi nevelésen múlik, míg a versengés és a vezetés módjait az iskolában kell elsajátítaniuk. Ez a viszonyulás mindenképpen hat a gyerekek e viselkedésformákról alkotott attitűdjére, a viselkedésformákkal kapcsolatos ismeretek megszerzésére és alkalmazására, akárcsak az a jelenség, hogy már a legfiatalabbaknál is a pénz a jutalmazás, a megerősítés egyik eszköze.

A versengés esetében nagymértékű a szülői elutasítás, az indokok alapján igen negatív viselkedésformának tekintik, s e vélemény független attól, hogy hány éves a gyermek. Ennek az eredménynek az értelmezésekor azonban mindenképpen figyelembe kell venni, hogy a válaszadók az anyák voltak. Számos vizsgálat szerint a nőkre kevésbé jellemző a versengő viselkedés, amit jelentős mértékben magyaráz a nemiszerep-elvárás és a bánásmód, néhány hormonális vagy evolúciós jellemző (FÜLÖP 2007).

Ugyancsak figyelemre méltó – és a fejlesztések kiindulási pontjaként szükséges kezelni –, hogy az idősebb gyermek szülei kisebb szerepet tulajdonítanak maguknak e viselkedésformák alakulásának segítésében. A szülői vélekedések közül több összhangban áll a szülők gyermekeinek körében végzett kérdőíves vizsgálat (KASIK 2008a, 2008b) eredményével. Például a segítségkérés gyakorisága csökken az életkor előrehaladtával, és az idősebb tanulók szülei is kevésbé tartják fontosnak, hogy gyermekeik a segítségkérésre megfelelő példát lássanak környezetükben (KASIK-TÓTH 2010; KASIK-TÓTH 2009).

A további kutatások során a próbamérés eredményei alapján mindenképp bővítenünk kell vagy át kell alakítanunk a kérdéseket és a lehetséges válaszokat. Az egyik legfontosabb kutatási kérdés, hogy milyen külső tényezők (helyzetek, személyek) játszanak fontos

szerepet a viselkedésalakulás szülői segítésének folyamatában, illetve mélyebb elemzések szükségesek ahhoz, hogy pontosabban feltárjuk a normaközvetítés és az erőforrások igen bonyolultnak tűnő viszonyrendszerét.

*

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük Balogh Péter, Vidákovich Tibor és Zsolnai Anikó – a kutatás lebonyolításában és a tanulmány írásakor nyújtott – segítségét.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY – LISKÓ ILONA (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.
- AUNOLA, K. – VANHATALO, O – SETHI, R. (2001): Social background, values and parenting. *Psykologia*, 36. 148–158.
- BERECZKEI TAMÁS (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BOURDIEU, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, 155–176.
- BRADLEY, R. H. – CORWYN, R. F. – MCADOO, H. P. – GARCÍA COLL, C. (2001): The home environments of the children in United States. *Child Development*, 72. 1844–1867.
- CHEN, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3. 143–149.
- CONGER, R. D. – DOGAN, S. J. (2007): *Social class and socialization in families*. In Grusec, J. –Hastings, P. (eds.): *Handbook of Socialization*. Guilford Press, New York, 433–460.
- CORCORAN, M. – ADAMS, T. (1997): *Race, sex, and the intergenerational transmission of poverty*. In Duncan, G. – Brooks-Gunn, J. (eds.): *Consequences of growing up poor*. New York.
- CSÁNYI VILMOS (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 8. sz., 107–117.
- CSIZMADIA ZOLTÁN (2002): Robert D. Putnam: *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. *Szociológiai Szemle*, 3. sz. 183–193.
- DUNCAN, G. – MAGNUSON, K. A. (2003): The Promise of Random-Assignment Social Experiments for Understanding Well-Being and Behavior. *Current Sociology*, 51. 529–541.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1989): *Human Etology*. Aldine de Gryter, New York.
- EISENBERG, N. – FABES, R. A. – CARLO, G. – TROYER, D. – SPEER, A. L. – KARBON M. – SWITZER, G. (1992): The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development*, 63. 583–602.
- FABES, R. A. – LEONARD, S. A. – KUPANOFF, K. – MARTIN, C. L. (2001): Parental Coping with Children's negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development*, 72. 907–920.
- FÜLÖP MÁRTA (2007): A sokarcú versengés. In Czigler István – Oláh Attila (szerk.): *Találkozás a pszichológiával*. Osiris Kiadó, Budapest, 228–259.
- GRUSEC, J. E. – DAVIDOV, M. (2007): Socialization in the family: The roles of parents. In Grusec, J. – Hastings, P. (eds.): *Handbook of Socialization*. Guilford Press, New York. 284–308.

- GRUSEC, J. – HASTINGS, P. (EDS., 2007): *Handbook of Socialization*. Guilford Press, New York.
- JÓZSA KRISZTIÁN (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 11. sz. 3–16.
- KASIK LÁSZLÓ (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 231–258.
- KASIK LÁSZLÓ (2008A): A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 149–193.
- KASIK LÁSZLÓ (2008B): 4–17 évesek szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése a pedagógusok értékelése alapján. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 247–269.
- KASIK LÁSZLÓ – TÓTH EDIT (2009): *A szociálisérdek-érvényesítő viselkedés és a szülői erőforrások vizsgálata 4–17 évesek és szüleik körében*. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia – Veszprém, 2009. november 19–21. Tartalmi összefoglalók 161.
- KASIK LÁSZLÓ – TÓTH EDIT (2010): *Szülők és gyermekek szociálisérdek-érvényesítő viselkedésének és a szülői erőforrásoknak a vizsgálata*. Kézirat.
- KOHN, M. L. (1995): Social structure and personality through time and space. In Moen, P. – Elder, G. H. – Lüscher, K. (eds.): *Examining lives in context: Perspective on the ecology of human development*. American Psychological Association Press, Washington, 141–168.
- LALUMIÈRE, M. L. – CHALMERS, L. – QUINSEY, V. L. – SETO, M. C. (1996): A test of the mate deprivation hypothesis of sexual coercion. *Ethology and Sociobiology*, 17. 299–318.
- LEVY, E. – MURNANE, R. J. (2001): Key competencies critical to economic success. In Rychen, D. S. – Salganik, L. H. (eds.): *Defining and selecting key competencies*.
- MAYER, S. (1997): *What money can't buy: Family income and children's life chances*. Harvard University Press, Cambridge.
- MEICHENBAUM, D. – BUTLER, L. – GRUSON, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In Zsolnai Anikó (szerk., 2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 95–119.
- NAGY JÓZSEF (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- PARKE, R. D. (2004): Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55. 355–399.
- POKOL BÉLA (1995): Bourdieu elméletének alapkategóriái. *Elméleti Szociológia*, 2. sz. 75–94.
- POLÓNYI ISTVÁN – TIMÁR JÁNOS (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár? Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest*.
- PONGRÁCZ TIBORNÉ – S. MOLNÁR EDIT (1994): *Kisgyermekes apák és anyák szülői, családi attitűdjei négy európai országban*. KSH NKI Kutatási Jelentései, 52. sz.
- PUTNAM, R. D. (2004): *Bowling together, Interview*. OECD Observer.
- RANSCHBURG JENŐ (1984): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- REYNOLDS, P. C. (1993): *The complementation theory of language and tool use*. Cambridge Press, Cambridge.
- ROSE-KRASNOR, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6. 111–135.
- SALLAY HEDVIG (2003): A szülői nevelés hatása a serdülők jövőorientációjának alakulására. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 389–404.
- SALLAY, H. – DALBERT, C. (2002): Women's perception of parenting: A German–Hungarian comparison. *Applied Psychology in Hungary*, 3–4. sz. 55–65.
- SCHNEIDER, B. H. (1993): *Childrens social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.

- SEGAL, N. L. – WEISFELD, G. E – WEISFELD, C. C. (1997): *Uniting Psychology and Biology: Integrative perspectives on human development*. American Psychological Association, Washington.
- SOMLAI PÉTER – TÓTH OLGA (2002): A házasság és család változásai az ezredforduló Magyarországon. *Educatio*, 3. sz. 339–349.
- SWARTZ, D. (1997): *Culture and Power*. The Sociology of Pierre Bourdieu. The University of Chicago Press.
- TÓTH EDIT – KASIK LÁSZLÓ (2008): Szociálisérdek-érvényesítés és szülői erőforrások kérdőív (SZESZÉK). SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport.
- TUNSTALL, D. F. (1994): *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says*. Paper presented at the Association for Childhood Education, New Orleans.
- VAJDA ZSUZSANNA (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- ZSOLNAI ANIKÓ – KASIK LÁSZLÓ (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 3–15.
- ZSOLNAI ANIKÓ – KASIK LÁSZLÓ (2009): *A szociális kompetencia integratív modellje*. Kézirat.
- ZSOLNAI ANIKÓ – LESZNYÁK MÁRTA – KASIK LÁSZLÓ (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodáskorban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 233–270.

Paksi Borbála

Az iskolai agresszió előfordulása, intézményi percepciója

A Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet Viselkedéskutató Központja, az OKM megbízásából és finanszírozásával, 2009 tavaszán kutatást végzett a közoktatási intézmények országos reprezentatív mintáján, az ott tanító pedagógusok, illetve 8. és 11. évfolyamos diákjaik körében. A kutatás kiterjedt az iskola világában megjelenő agresszió vizsgálatára is. A tanulmány az iskolai agresszióval kapcsolatos pedagógusi percepciókkal, valamint az iskolai bántalmazás diákok körében mért elterjedtségi adataival, illetve azok mintázódásával és egymáshoz való viszonyával foglalkozik. A kutatás adatai azt mutatják, hogy az iskolai agresszióval kapcsolatos pedagógusi percepciók és a diákok által megélt agresszió között meglehetősen laza kapcsolódás van.

Az utóbbi időben a média több alkalommal foglalkozott az iskolai agresszivitás kérdéskörével. A jelenségről sporadikusan tudósító híradások sokkolták a közvéleményt, és széles körű társadalmi és szakmai vita bontakozott ki az eseményekről. A probléma értelmezéséhez és kezeléséhez elengedhetetlen a jelenség elterjedtségének és mintázódásának ismerete. Az iskolai agresszivitás témakörében azonban meglehetősen kevés hazai epidemiológiai információval rendelkezünk, Magyarországon célzottan csak lokális vizsgálatok készültek ebben a témában (MAYER 2008; FIGULA 2004), így az iskolai agresszió elterjedtségének megítélése s a beavatkozások tervezése során sok esetben az iskolai szereplők percepcióira támaszkod(ha)tunk. A 2009 tavaszán, az OKM megbízásából és finanszírozásával a közoktatási intézmények országos reprezentatív mintáján végzett, elsődlegesen az iskolák prevenció-s tevékenységének vizsgálatára irányuló kutatásunkat kiterjesztettük az iskola világában megjelenő agresszió vizsgálatára is.¹

A KUTATÁS MÓDSZERE

A kutatás négy, egymáshoz szorosan kapcsolódó kvantitatív adatfelvételtől állt. A megkérdezett kört képezték egyrészt az intézményigazgatók, illetve – abban az esetben, ha az intézmény több feladatellátási hellyel működött – a feladatellátási helyi vezetők, továbbá az intézményben tanító pedagógusok és diákok.

¹ A részletes kutatási beszámoló megtalálható az OKM honlapján (PAKSI 2009).

1. TÁBLÁZAT: A kutatás módszertani paramétereinek összefoglalása	
Célcsoport	Közoktatási intézmények* igazgatói (I) A mintába került intézményekben működő feladatellátási helyek vezetői (II) A mintába került intézményekben tanító pedagógusok (III) A mintába került intézményekben tanuló 8., ill. 11. évfolyamos diákok (IV)
Mintavételi eljárás	Kétlépcsős, rétegzett véletlen mintavétel Intézményi minta kiválasztása: a mintaválasztás első lépcsőjében, az iskola székhelye és programtípusa szerint rétegzett, véletlen mintavétellel Feladatellátási helyek mintája: a mintába került intézményekben aktuálisan működő, azon feladatellátási helyek teljes köre, ahol a 8., illetve 11. évfolyam tanulói létszáma nagyobb nullánál Pedagógusminta: a mintába került intézményekben feladatellátási helyek típusa és mérete szerint rétegzett véletlen mintavétellel Diákminta: a mintába került intézményekben, a feladatellátási hely képzéstípusának függvényében az általános iskolai képzést folytató feladatellátási helyeken 1 nyolcadikos, a középiskolai képzést folytató feladatellátási helyeken 1 tizenegyedik évfolyamos osztály került kiválasztásra véletlen mintavétellel
Minta-nagyság (bruttó/nettó)	133/132 intézmény (a középiskolai képzést is tartalmazó programtípusok esetében 6%-os, a csak általános iskolai képzéssel foglalkozó intézmények esetében 3%-os minta) 207/165 feladatellátási hely 837/692 pedagógus 5113/3740 diák
Adatgyűjtési eljárás	Vezetői és a pedagógus-kérdőívek: kérdezőbiztosok bevonásával, az iskolai szintéren, személyes megkereséssel, jellemzően face to face technikával Diákkérdőívek: kérdezőbiztosok közreműködésével, csoportos (osztályszintű) önkitöltős technikával
Adatfelvétel ideje	2009. március 11. – április 24.**
Súlyozás	Rétegekategóriák szerinti mátrixsúlyozás

* Közoktatási intézményeknek jelen vizsgálatban az általános iskolákat, a gimnáziumokat, a szakközépiskolákat, a szakiskolákat tekintjük (nem tartoznak a célpopulációba az óvodák és a speciális szakiskolák, illetve a gyógypedagógiai intézmények).

** A diákok körében – a szerhasználó magatartások vizsgálata során szokásos kérdések standardjának megfelelően, figyelembe véve, hogy a nagyobb ünnepek eltéríthetik a prevalenciaértékeket az egyébként szokásostól – a kérdés még hűsvét előtt befejeződött.

A kutatás kérdőívei a következő kérdésköröket tartalmazták:

Vezetői kérdőív

- a) Szervezeti jellemzők (szervezeti nyitottság, az iskola társadalmi megítélésére vonatkozó intézményi percepciók)
- b) Az intézmény/feladatellátási hely humánerőforrás-kapacitásának jellemzői
- c) Az intézmény/feladatellátási hely prevenció/egészségfejlesztési tevékenységének leírására vonatkozó kérdések
- d) A pedagógus-kérdőív kérdései

Pedagógus-kérdőív

- a) A gyermek- és fiatalkorúak körében az iskola világában előforduló problémás magatartásokkal (szendélyszer-használat, iskolai agresszió, pszichoszociális problémák stb.) és az iskola, illetve a diákok egyéb jellemzőivel kapcsolatos pedagógusi percepciók (STRIZEK és mtsai 2006)
- b) Tantestületi légkör, szervezeti bizalom (SASS 2005; PAKSI-SCHMIDT 2006)
- c) Kompetenciaérzettel, egészség-magatartással kapcsolatos kérdéssorok (PAKSI-FELVINCZI-SCHMIDT 2005; PAKSI-SCHMIDT 2006)
- d) Egyéni szocioökonomiai változók (beleértve a szervezeti funkciókkal, illetve a képzettségi státusszal kapcsolatos változókat is)

Diákkérdőív

- a) Szendélyszer-használattal kapcsolatos ESPAD standard kérdések (ismeretek, dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás) (HIBELL és mtsai, 1997, 2000, 2004, 2009)
- b) Iskolai bántalmazással kapcsolatos kérdések (előfordulás és környezetre vonatkozó percepciók) (MAYER 2008; FIGULA 2004; VÁRNAI-ÖRKÉNYI 2007)
- c) A célváltozókkal, illetve a preventív viselkedéssel feltételezhetően összefüggést mutató jellemzőket mérő skálák: Ways of coping rövidített változat (LAZARUS-FOLKMAN 1984; KOPP-SKRABSKI 1995; PIKÓ 2001); Egészséghitmodell különböző dimenzióit mérő skálák (BECKER 1974; HOCHBAUM 1970; RÁ CZ-KABOS 2001; PAKSI-DEMETROVICS 2002; PAKSI és mtsai 2006); Egészségkontroll attitűdskála (WALLSTON-WALLSTON-KAPLAN-MAIDES 1976); Énhatékonyság (self-efficacy) skála rövidített, 3 ítemes változat (SCHWARZER 1992; KOPP-SCHWARZER-JERUSALEM 1993; BUKOVSKI 1977; PAKSI-DEMETROVICS 2002; PAKSI és mtsai 2006)
- d) Az iskolai státusszal, iskolai integrációval, iskolai drogprevenció programon való részvétellel kapcsolatos kérdések
- e) A szocioökonomiai státusszal kapcsolatos változók

Jelen tanulmányban az iskolai agresszióval kapcsolatos pedagógusi percepciókkal, valamint az iskolai bántalmazás diákok körében mért elterjedtségi adataival, illetve azok mintázódásával foglalkozunk.

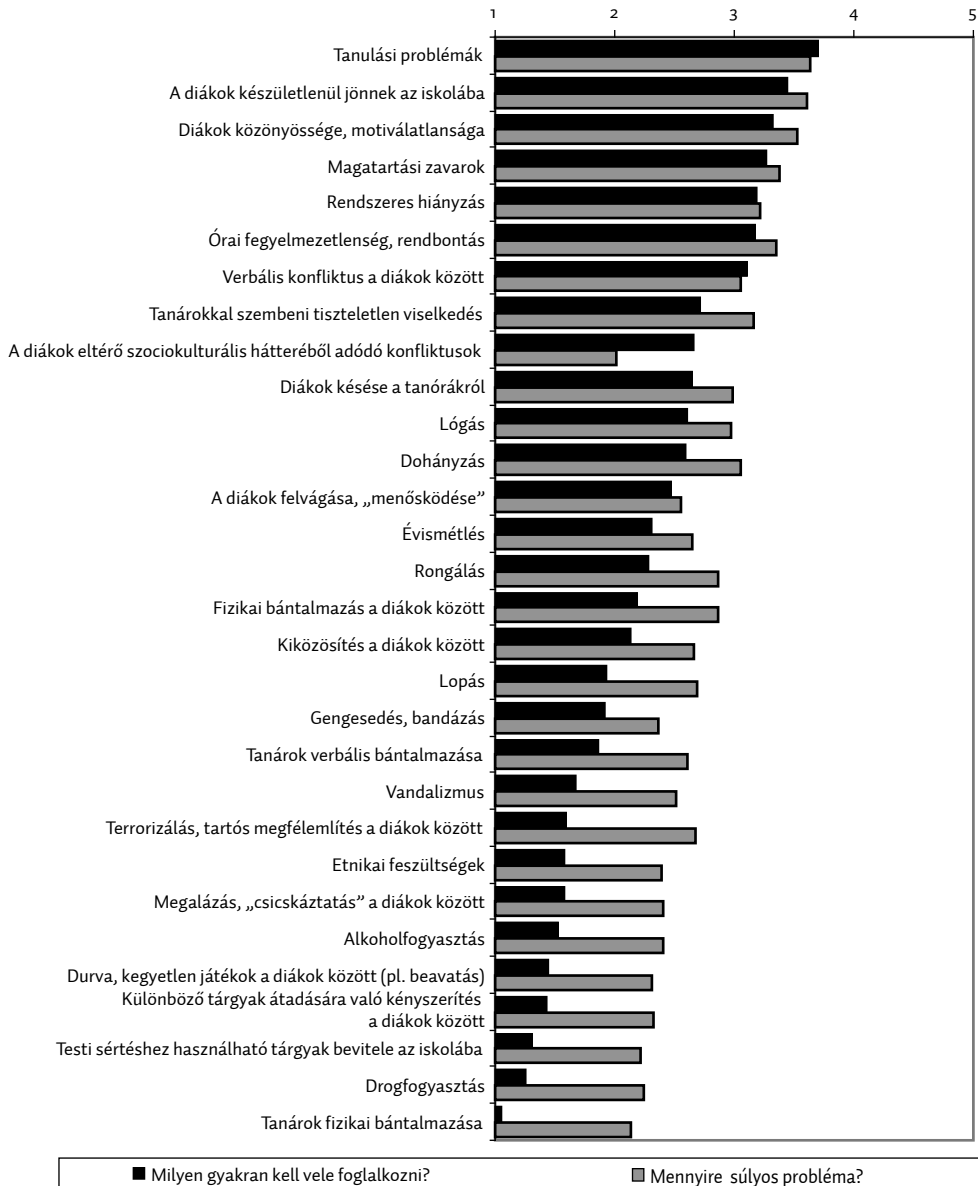
AZ ISKOLA VILÁGÁBAN MEGJELENŐ AGRESSZIÓVAL KAPCSOLATOS INTÉZMÉNYI PERCEPCIÓK

Az agresszív viselkedésformák súlyosságával és gyakoriságával kapcsolatos intézményi/pedagógusi percepciók

Az iskola világában előforduló problémás magatartások súlyosságára vonatkozó pedagógusi percepciók intézményre aggregált értékeinek átlaga alapján az iskolákban a leginkább súlyos problémának a „tanulási problémákat”, legkevésbé súlyosnak pedig a „tanárok fizikai bántalmazását” érzékelik a pedagógusok. Általában elmondható, hogy az oktatási tevékenységhez közvetlenül kapcsolódó problémákat (tanulási problémák, diákok készületlensége, motiválatlansága, órai fegyelmetlenség) a pedagógusok általában súlyosabbnak tartják, mint a vizsgálatunk fókuszát jelentő agresszív viselkedéseket. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a vizsgált problémás magatartások percipiált súlyosságát kifejező értékek meglehetősen kis sávban mozognak: a legkisebb és legnagyobb súlyosságúnak ítélt magatartás átlaga mindössze 1,5 skálapontértékre helyezkedik el egymástól (minimumérték 2,13, maximumérték 3,63).

A különböző problémás magatartások percipiált gyakorisága tekintetében kibontakozó sorrend fő vonalakban leképezi a súlyosság alapján kirajzolódó struktúrát, azonban jóval markánsabbak a különbségek az egyes magatartások megítélése tekintetében (minimumérték 1,05, maximumérték 3,7). A pedagógusok percepciói (illetve azok iskolákra aggregált átlagértékei) alapján az oktatási tevékenységhez közvetlenül kapcsolódó problémás magatartásokon kívül csak általában a „magatartási zavarok”, illetve a „diákok közötti verbális konfliktusok” esetében haladja meg a magatartások előfordulási gyakoriságát kifejező skálapontérték a skála középértékét, azaz elsősorban az oktatáshoz kötődő tanulói viselkedési problémákat érzékelik a pedagógusok olyan gyakoriságú problémaként az iskola világában, amelyekkel jellemzően foglalkozniuk kell. Az iskolai agresszióval kapcsolatos problémáitemek többsége ugyanakkor – mint ahogy azt az 1. ábrán láthatjuk – ötfokozatú skálán az iskolákban átlagosan 2-es vagy az alatti értéket vesz fel, azaz a megkérdezett közoktatási intézményekben – a pedagógusok percepciói szerint – ritkán vagy szinte soha nem fordulnak elő.

1. ÁBRA: A probléma gyakoriságára és súlyosságára vonatkozó kérdésekre adott válaszok iskolára aggregált átlagértékei



Megjegyzés:

A válaszokat a kérdezettek mindkét esetben 5 fokozatú skálán adták meg.

A probléma súlyosságára vonatkozó kérdés esetében az 1-es azt jelentette, hogy „egyáltalán nem súlyos probléma”, az 5-ös pedig azt, hogy „nagyon súlyos probléma” az iskolában.

A gyakoriságra vonatkozó kérdés esetében az 1-es azt jelentette, hogy „soha nem fordul elő, hogy foglalkozniuk kell vele” az 5-ös pedig azt, hogy „nagyon gyakran előfordul”.

Az iskolai agresszivitás gyakoriságával kapcsolatos intézményi/pedagógusi percepciók mintázódása az iskola szervezeti jellemzői mentén

A vizsgált agresszív magatartások közül mindössze egy viselkedésforma észlelt előfordulása mutat szignifikáns mintázatot az intézmény székhelye mentén: a fővárosi iskolákban (átlag: 2,41) szignifikánsan ($p=0,001$) magasabb a diákok körében észlelt „kiközösítés” előfordulása, mint a vidéki iskolákban (átlag: 2,08).

A képzési forma szerint már valamelyest markánsabb különbségek jelentkeznek a vizsgált agresszív viselkedésformák tekintetében a pedagógusi percepciók alapján.

- A „diákok közötti fizikai konfliktusok” pedagógusi percepciója szignifikánsan ($p<0,001$) nagyobb arányban fordul elő azokban az intézményekben, ahol van általános iskolai képzés (is), és ugyanezen intézménytípusban viszont ritkábban ($p=0,039$) észlelik a pedagógusok a „megalázás, csicskáztatás” előfordulását.
- Az érettségit adó iskolatípusokat (is) tartalmazó intézményekben viszont szignifikánsan kisebb arányban észlelnek a pedagógusok „diákok közötti fizikai konfliktusokat” ($p<0,001$) és „verbális konfliktusokat” ($p=0,039$), azonban tendenciajelleggel ($p<0,1$) nagyobb arányban számolnak be „különböző tárgyak átadására való kényszerítésről”, illetve a „megalázásról, csicskáztatásról”.
- A szakképzés jelenléte a fentieknél valamelyest markánsabb lenyomatot hagy a tanulók iskolai agresszivitására vonatkozó pedagógusi percepciókon. Az ilyen típusú intézményekben – az érettségit adó iskolatípusokhoz hasonlóan – a pedagógusok szintén gyakoribbnak érzékelik a „különböző tárgyak átadására való kényszerítés”, illetve a „megalázás, csicskáztatás” előfordulását (mindkét esetben $p=0,001$), emellett a tanároknak – beszámolóik szerint – szignifikánsan nagyobb gyakorisággal kell foglalkozniuk „vandalizmussal” ($p=0,016$), a diákok közötti „durva, kegyetlen játékok, a beavatás” előfordulásával ($p=0,028$), és gyakrabban számolnak be a pedagógusok a „tanárok fizikai és/vagy verbális bántalmazásáról” is ($p<0,05$).

Az iskola vizsgált formális jellemzői közül az iskola mérete többnyire szignifikáns pozitív lineáris kapcsolatot mutatott az agresszív viselkedésformák percepciójával: *a nagyobb méretű, több osztállyal, nagyobb létszámú tantestülettel jellemezhető iskolákban a vizsgált agresszív magatartások többsége szignifikánsan magasabb arányban van jelen a pedagógusok percepcióiban, mint a kisebb iskolákban* (ezalól mindössze a „diákok közötti verbális konfliktusok”, illetve a „fizikai konfliktus a diákok között” itemek észlelt gyakorisága jelent kivételt) (lásd 2. táblázat).

A különböző, prevencióval/egészségfejlesztéssel kapcsolatos iskolai feladatvállalás (prevenció aktivitás, a prevenció tervszerűsége, a munkatársak mentális egészsége) tekintetében korábbi kutatásunk (PAKSI-FELVINCZI-SCHMIDT 2005) során az iskola szervezeti légköre, a szervezet bizalmi viszonyai (SASS 2005) meghatározónak bizonyultak. Jelen vizsgálatban a különböző agresszív viselkedésformák gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciókkal az intézmény szervezeti világának minőségét leíró változók szintén rendre erős, szignifikáns kapcsolatot mutatnak.

2. TÁBLÁZAT: A különböző agresszív viselkedésformák gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciók iskolára aggregált skálapontértékeinek összefüggése az iskola méretével (tantestületméret-kategóriák szerinti átlagok, az osztályok száma esetén Pearson-korrelációs együtthatók)

Agresszív viselkedésformák	Tantestületméret				Osztályok száma
	30 fős vagy kisebb	31–50 fős	50 fő feletti	p	
Fizikai konfliktus a diákok között	2,3	2,0	2,1	>0,1	,009
Vandalizmus	1,6	1,7	1,9	0,007	,271***
Tanárok fizikai bántalmazása	1,0	1,1	1,1	0,033	,147*
Tanárok verbális bántalmazása	1,8	1,9	2,0	0,081	,216**
Verbális konfliktus a diákok között	3,1	3,2	3,1	>0,1	,092
„Beavatás”	1,4	1,4	1,6	0,027	,230***
Testi sértésre alkalmas tárgyak bevitele az iskolába	1,3	1,3	1,4	0,026	,229***
Terrorizálás a diákok között	1,5	1,5	1,8	0,051	,214**
Tárgyak átadására való kényszerítés	1,3	1,4	1,7	0,001	,271***
Megalázás, csicskáztatás a diákok között	1,5	1,6	1,8	0,001	,265***
Kiközösítés a diákok között	2,0	2,3	2,3	0,000	,257***

**p<0,001; * p<0,01

Ahol a szervezeti bizalmi viszonyok kedvezőbbek,² azaz ahol inkább az „igazságos, a beosztottakat bevonó” vezetői magatartás a jellemző, ahol az „integritás érvényesül a szervezet működésében”, ahol a szervezeti viszonyok lehetőséget adnak a „szakmai kompetencia”, az „önkiteljesítés” megvalósítására, illetve ahol a szervezet életére a „kiszámíthatóság”, a „kölcsonös munkatársi törődés” a jellemző, s kevésbé jelenik meg a „munkatársi visszaélés”, ott a különböző agresszív viselkedésformák jelenlétét kevésbé érzékelik a pedagógusok. A különböző agresszív viselkedésformák gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciók iskolára aggregált skálapontértékeinek többsége tehát szignifikáns negatív lineáris korrelációt mutat a szervezeti bizalom pozitív irányultságú dimenzióival.

Az iskolai légkör oldottsága, haladó szelleme, nagyvonalúsága, rugalmassága, illetve ösztönző volta leginkább a „vandalizmus” a „tanárok fizikai, illetve verbális bántalmazása”, a diákok közötti „durva, kegyetlen játékok, beavatási eljárások” a „terrorizálás, tartós megfélemlítés”, illetve „megalázás, csicskáztatás” észlelése tekintetében mutat megóvó

2 Az általunk alkalmazott mérőeszköz kilenc dimenzió mentén (Sass 2005) vizsgálja a vezetővel kapcsolatosan, a szervezet működésében, a munkatársak közötti kapcsolatokban, illetve az intézményen belüli szakmaiság vonatkozásában percipiált bizalmi szintet. Ezek a dimenziók a következők: igazságos, beosztottakat bevonó vezető (1); integritás a szervezeti működésben (2); szakmai kompetencia-orientáltság (3); kölcsonös munkatársi törődés (4); kontroll eredményezte kiszámíthatóság (5); munkatársi visszaélés hiánya (6); önfeltárás akadályozottsága (7); munkatársi munkamorál kétsége (8); merev szabálybetartás (9).

erőt. Az iskolai légkör különböző jellemzői közül leginkább az iskola „haladó szellemisége” esetében mutatkoznak általános értelemben kedvező összefüggések: minden agresszív magatartás pedagógusi percepciójával szignifikáns negatív kapcsolatot mutat. A légkörjellemzők szerepe a diákok közötti „fizikai konfliktusok” és a „különböző tárgyak (pl. telefon, ruha) átadására való kényszerítés” előfordulásának észlelése tekintetében tűnik leginkább közömbös tényezőnek (lásd 3. táblázat).

AZ ISKOLAI AGRESSZIÓ ELTERJEDTSÉGE A DIÁKOK KÖRÉBEN VÉGZETT ADATGYŰJTÉS ALAPJÁN

Kutatásunk során nemcsak az intézményvezetők és a pedagógusok, hanem a diákok körében is gyűjtöttünk adatokat. Bár a tanulói kérdőívek felvétele elsődlegesen hatásvizsgálati célból történt, az adatok populációra való súlyozásával lehetőség teremődik az iskolai agresszió epidémiájának becslésére is.

A kutatás során a HBSC-vizsgálatokkal (VÁRNAI-ÖRKÉNYI 2007) megegyező módon alapvetően két kérdést alkalmaztunk az iskolai bántalmazás epidémiájának becslésére. Az egyik az áldozati magatartás, a másik az elkövetői magatartás feltérképezésére szolgált. Mindkét kérdés vonatkozásában kérdeztünk élet-, éves és havi prevalenciaértékeket.³ A bántalmazásban való érintettség kategóriáit – a HBSC-standardnak megfelelően – a következő módon határoztuk meg.

- Elkövetőnek tekintettük azokat, akik másokat legalább egyszer bántalmaztak a vizsgált időszakban, de őket nem bántalmazták.
- Áldozatnak számítottak azok, akiket legalább egyszer bántalmaztak, de ők senkit nem bántottak.
- Az elkövető-áldozat kategóriába azok kerültek, akiket legalább egyszer bántalmaztak a vizsgált időszakban, és ők is legalább egyszer bántalmaztak másokat.
- A bántalmazásban nem érintettek nem bántalmaztak másokat, s őket sem bántalmazták egyszer sem.

A diákok számára – szintén a HBSC kutatásokkal megegyező módon – a következőképpen definiáltuk a kortárs bántalmazás fogalmát: „Bántalmazásnak nevezzük, ha egy vagy több diák ismétlődően megver, kínoz, gúnyol más diákot, vagy ha ismétlődően kiközösítik (pl. kizárják valamilyen programból). Bántalmazás az is, ha durván ugratják, rosszakat mondanak róla. Ugyanakkor nem számít bántalmazásnak, ha két kb. egyforma erős diák verekszik, vagy ugratják egymást.”

³ A HBSC adatfelvételben alkalmazott kérdéstől eltérően – ahol az „elmúlt néhány hónap”-ra vonatkozott a kérdés – a kutatás során élet-, éves és havi prevalenciaértéket kérdeztünk.

3. TÁBLÁZAT: A különböző agresszív viselkedésmórok gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciók iskolára aggregált skálapontértékeinek összefüggése a szervezeti bizalom és az iskolai légkör különböző dimenziói-val (Pearson-korrelációs együtthatók)

Szervezeti bizalom dimenziói	Fizikai konfliktus a diákok között	Vandalizmus	Tanárok fizikai bántalmazása	Tanárok verbális bántalmazása	Verbális konfliktus a diákok között	„Beavatás”	Testi sértésre alkalmas tárgyak bevitelle az iskolába	Terrorizálás a diákok között	Tárgyak átadására való kényszerítés	Megalázás, csicskáztatás a diákok között	Kiközösítés a diákok között
Igazságos, a beosztottakat bevonó vezető	-,039	-,337***	-,231**	-,215*	-,138	-,253**	-,131	-,254**	-,253**	-,416***	-,347***
Integritás a szervezet működésében	-,187*	-,492***	-,385***	-,384***	-,296**	-,339***	-,180*	-,300***	-,375***	-,318***	-,211*
Szakmai kompetencia-orientáltság	,018	-,301***	-,238**	-,242**	-,150	-,211*	,033	-,210*	-,139	-,298**	-,227**
Kölcsönös munkatársi törődés	-,077	-,348***	-,216*	-,223**	-,163	-,173*	-,084	-,242**	-,232**	-,237**	-,150
Kontroll eredményezte kiszámíthatóság	,075	-,201*	-,135	-,189*	-,093	-,243**	-,073	-,183*	-,120	-,277**	-,102
Munkatársi visszaélés hiánya	-,104	-,407***	-,349***	-,272**	-,196*	-,264**	-,064	-,271**	-,260**	-,270**	-,251**
Önteltarás akadályoztatottsága	,099	,140	,183*	,149	,100	,040	,074	,038	,243**	,080	-,054
Munkatársi morál kétsége	,057	,193*	,239**	,093	,126	,015	,079	,108	,219*	,041	,110
Merev szabálybetartás	,099	-,160	-,108	-,107	-,089	-,224**	,014	-,097	-,010	-,214*	-,175*
A tantestületi légkör dimenziói*											
Oldott	-,039	-,337***	-,231**	-,215*	-,138	-,253**	-,131	-,254**	-,253**	-,416***	-,347***
Haladó szellemű	-,187*	-,492***	-,385***	-,384***	-,296**	-,339***	-,180*	-,300***	-,375***	-,318***	-,211*
Nagyvonalú	,018	-,301***	-,238**	-,242**	-,150	-,211*	,033	-,210*	-,139	-,298**	-,227**
Rugalmas	-,077	-,348***	-,216*	-,223**	-,163	-,173*	-,084	-,242**	-,232**	-,237**	-,150
Ösztönző	,075	-,201*	-,135	-,189*	-,093	-,243**	-,073	-,183*	-,120	-,277**	-,102

* A pedagógusok eltelmetes tulajdonságaiak mentén, 5 fokozati skálán értékelték a tantestületi légkört. A tulajdonságaiak a következők voltak: feszült-oldott; kevésbé innovatív-haladó szellemű; kicsinyes-nagyvonalú; merev-rugalmas; visszahúzó-ösztönző.

*** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05

Az iskolai agresszió előfordulása

A korábbi kutatási tapasztalatokkal (VÁRNAI–ÖRKÉNYI 2007) összhangban jelen kutatás adatai is azt mutatják, hogy az általános iskolás populációban nagyobb a bántalmazásban való érintettség, mint a középiskolás korosztályban. A 8. évfolyamos diákok mintegy háromötöde, a 11. évfolyamosok közel fele volt eddigi élete során szereplője iskolai bántalmazásnak.

A rövidebb idejű prevalenciák felé haladva az általános iskolások érintettségi dominanciája fokozódik, ennek következtében az általános iskolás (8. évfolyamos) diákok körében a közelmúltbeli (elmúlt évi), valamint az aktuális (elmúlt havi) bántalmazás mintegy kétszerese a középiskolában, végzés előtti évfolyamon tanuló diákokra kapott értéknek.

Az, hogy az általános iskolások prevalenciaértékei magasabbak, illetve hogy az általános iskolások nagyobb érintettsége a rövidebb időszakra vonatkozó prevalenciaadatokban fokozottan jelentkezik – feltételezve, hogy a diákok válaszainak érvényességében nincs az évfolyamok szerint szisztematikus különbség –, egyrészt az iskolai bántalmazás korosztályos jellegére, másrészt a jelenség növekvő társadalmi tendenciájára enged következtetni.

5. TÁBLÁZAT: Az iskolai bántalmazás élet-, éves és havi prevalenciaértékei a 8. és 11. évfolyamos diákok körében (a kérdésre válaszolók százalékában)

Bántalmazásban való érintettség	8. évfolyam	11. évfolyam
Életprevalencia-értékek		
Nem érintett	42,4	53,1
Elkövető	16,0	15,0
Áldozat	19,9	16,4
Elkövető-áldozat	21,7	15,5
Éves prevalenciaértékek		
Nem érintett	72,4	85,1
Elkövető	12,0	7,6
Áldozat	9,2	4,9
Elkövető-áldozat	6,3	2,4
Havi prevalenciaértékek		
Nem érintett	82,6	90,8
Elkövető	8,2	4,8
Áldozat	6,5	3,2
Elkövető-áldozat	2,6	1,1

A 8. évfolyamos diákok körében a valaha bántalmazásban érintettek közel fele (47,9%) az elmúlt évben is szereplője volt iskolai bántalmazásnak, s közel egyharmada (30,2%) az elmúlt hónapban is volt bántalmazás elkövetője és/vagy áldozata. A 11. évfolyamon a bántalmazás kevésbé tekinthető folyamatosnak, ezen az évfolyamon a valaha bántalmazási eseményben szereplő diákok

mintegy 80%-a az elmúlt hónapban már nem vett részt sem áldozati, sem elkövetői oldalon ezekben az eseményekben, és kétharmada az előző évben sem.

Az iskolai bántalmazások elkövetői oldalán szereplők között nagyobb a bántalmazásban való részvétel folyamatossága, mint a bántalmazások elszenvedői körében: az iskolai bántalmazásokban életük során csak elkövetőként megjelenő diákok fele/háromnegyede (8. évfolyamon 75%, 11. évfolyamon 50,1%) az elmúlt évben is bántalmazta társait, és egyharmada/fele az elmúlt hónapban is.

6. TÁBLÁZAT: A bántalmazásban folyamatosan, illetve aktuálisan érintettek arányai 8. és 11. évfolyamos diákok körében (a különböző kategóriákban szereplő, valaha érintett válaszolókat százalékában)

Bántalmazásban érintettség	8. évfolyam	11. évfolyam
Folyamatosan érintettek		
Elkövető	75,0	50,1
Áldozat	46,2	29,9
Elkövető/áldozat	29,0	15,5
Érintett összesen	47,9	31,8
Aktuálisan érintettek		
Elkövető	51,2	32,0
Áldozat	32,7	19,5
Elkövető/áldozat	12,0	7,1
Érintett összesen	30,2	19,6

Az iskolai bántalmazásban való részvétel mintázódása

A bántalmazásban való részvétel – a korábbi kutatási tapasztalatokkal összhangban (VÁRNAI-ÖRKÉNYI 2007) – markáns mintázódást mutat a kérdezettek neme szerint. A lányok körében az elkövetői magatartások (elkövető, illetve elkövető/áldozat) fele olyan gyakran fordul elő, mint a fiúk körében. A csak áldozati szereplők aránya azonban – itt eredményeink ellentmondanak a HBSC-vizsgálat hazai adatainak – nem különbözik szignifikánsan a lányok és fiúk között.

A különböző képzési formában tanulók iskolai bántalmazásban való részvétele szintén szignifikánsan különbözik. A fordított életkori mintázat (VÁRNAI-ÖRKÉNYI 2007) e tekintetben is érzékelteti hatását: legnagyobb érintettséget az általános iskolában tanuló diákok körében tapasztaltunk, az érettségi adó iskolatípusok – különösen a gimnáziumok – tanulói körében azonban relatív védettséget jeleznek az adatok.

Az iskolai integráció szerepe – más deviáns magatartásokhoz hasonlóan (pl. PAKSI 2007) – az iskolai bántalmazás tekintetében is megmutatkozik. Az iskolából való lógás gyakoriságának növekedésével emelkedik a bántalmazásban való részvétel kockázata, ami

az iskolából igazolatlanul gyakrabban távol lévők körében nagyobb arányban előforduló elkövető magatartásból adódik, sőt az áldozati magatartások ezzel párhuzamos csökkenését is ellensúlyozza. Hasonló összefüggést figyelhetünk meg a relatív tanulmányi teljesítmény tekintetében: az iskolai teljesítmény csökkenésével lineárisan növekszik a bántalmazásban való részvétel kockázata, s különösen az elkövetői magatartás a gyakoribb.

A család relatív gazdasági státusza mentén a magasabb státusz megóvó szerepe mutatkozik meg, elsősorban az áldozati jellegű magatartások tekintetében.

7. TÁBLÁZAT: Az iskolai bántalmazásban való érintettség mintázódása a megkérdezettek főbb szociodemográfiai jellemzői szerint (a válaszolók százalékában)				
Szociodemográfiai jellemzők	Nem érintett	Elkövető	Áldozat	Elkövető/áldozat
Nemek (p<0,001)				
Fiú	36,6	20,2	18,3	24,9
Lány	59,4	10,8	17,8	12,0
Képzési forma (p<0,001)				
Általános iskola	42,4	16,0	19,9	21,7
Szakiskola	46,7	19,8	15,2	18,3
Gimnázium	56,8	12,6	16,8	13,9
Szakközépiskola	52,4	15,0	16,8	15,9
Lógás az iskolából az elmúlt 30 napban (p<0,001)				
Nem fordult elő	49,6	14,4	18,4	17,6
1 napot	50,8	16,8	15,7	16,8
2 napot	32,4	28,4	12,2	27,0
3-4 napot	39,5	18,4	10,5	31,6
5-6 napot	29,2	41,7	8,3	20,8
7-et vagy többet	28,1	31,3	15,6	25,0
Relatív iskolai teljesítmény (p<0,001)				
Nagyon jó, a legjobbak között van	52,1	12,1	19,7	16,2
Jóval az átlagos fölött	53,6	10,5	20,3	15,6
Az átlagos fölött	48,4	14,9	18,6	18,0
Átlagosan	49,8	15,5	16,6	18,1
Az átlagos alatt	39,3	18,4	19,6	22,7
Jóval az átlagos alatt	32,8	22,4	22,4	22,4
Rosszul, a legrosszabbak között van	21,2	45,5	12,1	21,2
Tanulmányi átlag (p<0,001)	3,7	3,4	3,7	3,5

7. TÁBLÁZAT: Az iskolai bántalmazásban való érintettség mintázódása a megkérdezettek főbb szociodemográfiai jellemzői szerint (a válaszolók százalékában)

Szociodemográfiai jellemzők	Nem érintett	Elkövető	Áldozat	Elkövető/ áldozat
A család szubjektív anyagi helyzete ($p < 0,001$)				
Magasan a legjobbak között van	49,0	20,7	12,4	17,9
Sokkal jobb az átlagnál	50,5	16,8	17,5	15,3
Valamivel jobb az átlagnál	45,4	18,8	15,6	20,2
Átlagos	51,5	13,7	18,8	16,0
Valamivel rosszabb az átlagnál	36,7	11,6	22,3	29,5
Sokkal rosszabb az átlagnál	42,6	9,3	22,2	25,9
A legrosszabbak között van	33,3	16,7	33,3	16,7
A mintában összesen	48,4	15,4	18,0	18,2

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk eredményei – a korábbi kutatási tapasztalatokkal összhangban – azt mutatják, hogy az általános iskolás populációban nagyobb a bántalmazásban való érintettség, mint a középiskolás korosztályban. A 8. évfolyamos diákok közel 60%-a, a 11. évfolyamosok 47%-a vett részt iskolai bántalmazásban eddigi élete során. A 8. évfolyamosok körében minden második, valaha érintett diák az elmúlt évben is szereplője volt iskolai bántalmazásnak, s közel egyharmaduk az elmúlt hónapban is bántalmazás elkövetője és/vagy áldozata volt. A 11. évfolyamon az aktuális és a közelmúltbeli bántalmazást elszenvedők aránya jóval alacsonyabb. Mindez az iskolai bántalmazás korosztályos jellegére, illetve a jelenség növekvő társadalmi tendenciájára enged következtetni.

Az iskolákban a pedagógusok percepciói alapján elsősorban az oktatási tevékenységhez közvetlenül kötődő tanulói viselkedési problémák jelennek meg olyan gyakori problémaként, amelyekkel jellemzően foglalkozniuk kell a pedagógusoknak. Az iskolai agresszióval kapcsolatos problémák a pedagógusok percepciói alapján a közoktatási intézményekben más problémákhoz képest ritkán fordulnak elő.

Ha a közelmúltban, illetve aktuálisan elkövetői és/vagy áldozati oldalon szereplő diákok feladatellátási helyekre aggregált gyakoriságát korreláltatjuk a diákok egymás közötti agresszív viselkedésének pedagógusok által percipiált gyakoriságának szintén feladatellátási helyekre aggregált értékével, illetve az ezek együttesét kifejező „percipiált agresszió-indexszel”, azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusi percepciók és a diákok által megélt agresszió között meglehetősen laza kapcsolódás mutatkozik. A diákok közötti fizikai bántalmazás előfordulásán túlmenően – ahol $p < 0,05$ – az egyéb agresszív viselkedésformákra vonatkozó pedagógusi percepciók nem mutatnak szignifikáns korrelációt az iskolai bántalmazás diákok körében mért éves, illetve havi prevalenciaértékeivel.

8. TÁBLÁZAT: A különböző agresszív viselkedésformák gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciók iskolára aggregált skálapontértékeinek összefüggése az iskolai bántalmazás diákok körében mért éves és havi prevalenciaértékeinek feladatellátási helyre aggregált adataival (Pearson-korrelációs együtthatók)

Pedagógusok által percipiált agresszív viselkedésformák	A feladatellátási helyen az iskolai bántalmazás diákok körében mért prevalenciaértékei	
	Éves prevalencia	Havi prevalencia
Fizikai bántalmazás a diákok között	,195*	,163*
Vandalizmus	,060	,063
Verbális konfliktus a diákok között	,116	,127
„Beavatás”	,066	,028
Terrorizálás a diákok között	,132	,082
Tárgyak átadására való kényszerítés	,029	-,059
Megalázás, csicskáztatás a diákok között	,131	,078
Kiközösítés a diákok között	,052	,062
Percipiáltagresszió-index*	,128	,087

* A diákok egymás közötti agresszív viselkedésének (lásd a 8 táblázatban szereplő viselkedésformákat) pedagógusok által percipiált gyakoriságát kifejező index (KMO=0,884, az index a bevitt változók varianciájának 58,5%-át magyarázza).

* $p < 0,05$;

A leíró statisztikában a feladatellátási helyeken a diákok körében mért, illetve a pedagógusok által percipiált iskolai erőszak közötti kapcsolat hiánya okán a diákok egymás közötti agresszív viselkedésének pedagógusok által percipiált gyakoriságának magyarázatára stepwise módszerrel regressziós elemzést végeztünk. A modell célváltozója a diákok egymás közötti agresszív viselkedésének pedagógusok által percipiált gyakoriságát kifejező, feladatellátási helyekre aggregált index volt. A bevitt magyarázó változók a következők:

- a feladatellátási helyen az iskolai bántalmazás diákok körében mért éves prevalenciaértéke,
- a feladatellátási hely formális jellemzői (székhely, intézményméret, programtípus, nők aránya a tantestületben)
- a feladatellátási hely informális jellemzői (szervezeti légkör, szervezeti bizalom dimenziói).

A fenti változókon végzett lineáris regressziós elemzés eredményeként, hat lépésben egy közepesen erős (Korrigált $R^2 = 0,229$) modellt sikerült létrehozni, amely azt mutatja, hogy a különböző agresszív viselkedésformák gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciókat nem a feladatellátási helyeken ténylegesen előforduló bántalmazások gyakorisága, hanem az intézmény szervezeti világának formális és informális jellemzői határozzák meg. A modell egyéb változóinak kontroll alatt tartása mellett azt mondhatjuk, hogy a gimnáziumokban,

illetve azokban az iskolákban, ahol inkább jellemző a kontroll eredményezte kiszámíthatóság, ahol a tantestületi légkör inkább ösztönző, ott a különböző agresszív viselkedésformák jelenlétét a pedagógusok kevésbé érzékelik. A nagyobb méretű, több feladatellátási hellyel rendelkező iskolákban viszont szignifikánsan nagyobb mértékben érzékelnek a diákok körében agresszív jelenségeket a pedagógusok.

9. TÁBLÁZAT: Koefficiens tábla az egyes feladatellátási helyeken a diákok egymás közötti agresszív viselkedésének pedagógusok által percipiált gyakoriságának magyarázatára létrehozott modellben

Modell	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta		
Konstans	4,049	,816		4,960	,000
Feladatellátási hely típusa: gimnázium	-,915	,238	-,277	-3,847	,000
Szervezeti bizalom: kontroll eredményezte kiszámíthatóság	-,431	,125	-,250	-3,432	,001
Feladatellátási helyek száma	,093	,031	,214	2,992	,003
Tantestületen belüli légkör: ösztönző	-,446	,138	-,238	-3,236	,001

HIVATKOZOTT IRODALOM

- BECKER, M. H. (1974): *The health belief model and personal health behaviour*. *Health Education Monographs*, 2:324–473.
- BUKOVSKI, W. J. (1977, SZERK.): *Meta-analysis of drug abusos prevention programs*. *NIDA Research Monograph*. 170. US Department of Health and Human Services. National Institute of Health.
- FIGULA ERIKA (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 7–8. sz. 223–228.
- HIBELL, B. – ANDERSSON, B. – BJARNASSON, T. – KOKKEVI, A. – MORGAN, M. – NARUSK, A. (1997): *The 1995 ESPAD Report. Alcohol and Other Drug Use Among Students in 26 European Countries*. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. CAN, Stockholm, Sweden.
- HIBELL, B. – ANDERSSON, B. – AHLSTRÖM, S. – BALAKIREVA, O. – BJARNASSON, T. – KOKKEVI, A. – MORGAN, M. (2000): *The 1999 ESPAD Report. Alcohol and Other Drug Use Among Students in 30 European Countries*. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. CAN, Stockholm, Sweden.
- HIBELL, B. – ANDERSSON, B. – BJARNASSON, T. – AHLSTRÖM, S. – BALAKIREVA, O. – KOKKEVI, A. – MORGAN, M. (2004): *The ESPAD Report 2003. Alcohol and Other Drug Use Among Students in 35 European Countries*. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. CAN. Stockholm. Sweden.
- HIBELL, B. – ANDERSSON, B. – BJARNASSON, T. – AHLSTRÖM, S. – BALAKIREVA, O. – KOKKEVI, A. – MORGAN, M. (2009): *The 2007 ESPAD Report. Substance Use Among Students in 35 European Countries*. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. CAN. Stockholm. Sweden.
- HOCHBAUM, G. M (1970): *Health behavior*. Wadsworth Publishing Company, Inc., Belmont, CA.

- KOPP, M. S. – SCHWARZER, R. – JERUSALEM, M. (1993): *Hungarian Questionnaire in Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research*. Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin.
- KOPP MÁRIA – SKRABSKI ÁRPÁD (1995): *Alkalmazott magatartástudomány. A megbirkózás egyéni és társadalmi stratégiái*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- LAZARUS, R. S. – FOLKMAN, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping*. Springer, New York.
- MAYER JÓZSEF (2008): *Frontvonalban. Adalékok az iskolai erőszakhoz*. Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet, Budapest.
- PAKSI BORBÁLA – DEMETROVICS ZSOLT (2002): *A prevenció gyakorlat megismerése. A budapesti középiskolai drogprevenció programok felmérése és értékelése. Szakmai forrás sorozat. 2. L'Harmattan. Budapest, 2002, 1–334.*
- PAKSI BORBÁLA – FELVINCZI KATALIN – SCHMIDT ANDREA (2005): *Prevenációs/egészségfejlesztési tevékenység a közoktatásban*. OM, Budapest. http://www.om.hu/doc/upload/200507/prevenacios_tevékenyseg_20050710.pdf
- PAKSI BORBÁLA – DEMETROVICS ZSOLT – NÁDAS ESZTER – FELVINCZI KATALIN (2006): *Iskolai drogprevenció és egészségfejlesztő programok folyamat- és eredményértékelése. Magyar Pszichiátriai Társaság XIII. Vándorgyűlése, Miskolc, 2007. január 24–27. Psychiatria Hungarica, 2006. 21(Suppl): 89.*
- PAKSI BORBÁLA – SCHMIDT ANDREA (2006): *Pedagógusok mentálhigiénés állapota. Különös tekintettel az iskolai értékátadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra. Új Pedagógiai Szemle, 2006. 6. sz. 48–65.*
- PAKSI BORBÁLA (2007): *A magyarországi drogfogyasztás társadalmi mintázata*. In Demetrovics Zs. (szerk.): *Az addiktológia alapjai I*. Eötvös Kiadó, Budapest, 379–413.
- PAKSI BORBÁLA (2009): *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenációs/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról*. Kutatási beszámoló, OKM, 2009. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/iab_paksi_091124.pdf
- PIKÓ, B. (2001): *Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping*. *Psychological Record* 51(2): 223–235.
- RÁCZ J. – KABOS S. (2001): *Az egészséghitmodell alkalmazása a droghasználat vonatkozásában budapesti közép fokú iskolába járó fiatalok körében*. Kézirat.
- SASS JUDIT (2005): *Bizalomintázatok és bizalmi döntések a szervezetekben*. PhD-értekezés, Pécs.
- SCHWARZER, R. (1992, ED.): *Self-efficacy: thought control of action*, Washington DC: Hemisphere.
- STRIZEK, G. A. – PITTSBERGER, J. L. – RIORDAN, K. E. – LYTER, D. M. – ORLOFSKY, G. F. (2006): *Characteristics of Schools, Districts, Teachers, Principals, and School Libraries in the United States: 2003–04 Schools and Staffing Survey (NCES 2006-313 Revised)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- WALLSTON, B. S. – WALLSTON, K. A. – KAPLAN, G. D. – MAIDES, S. A. (1976): *Development and validation of the Health Locus of Control (HLC) Scale*. *Journal of the Consulting Clinical Psychologist*, 44, 580–585.
- VÁRNAI DÓRA – ÖRKÉNYI ÁGOTA (2007): *Iskola, kortárs kapcsolatok, kortárs bántalmazás*. In Németh Ágnes (szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest, 158–170.

Laczkó Mária

Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia

A szerző a tanulási zavarral jelzett szindróma leggyakoribb tünetét, az olvasásproblémát elemzi az elmélet és a gyakorlat oldaláról. Áttekinti mindazokat a részkészségeket, amelyek nélkülözhetetlenek a sikeres tanulás alapját képező olvasási folyamathoz. E részkészségek szerepét főképpen a középiskolás korosztályra vonatkozó vizsgálatokkal támasztja alá. Ehhez kapcsolódóan diagnosztikai céllal összegzi az egyes részterületeken az olvasásproblémára utaló tüneteket az említett korcsoportra nézve, továbbá terápiás céllal megoldási javaslatokat mutat be a probléma orvoslásához.

TANULÁSI ZAVAR, BESZÉDFELDOLGOZÁS ÉS OLVASÁS

Az utóbbi években számos vizsgálat eredménye, de a pedagógiai tapasztalat is azt mutatja, hogy mind az általános iskolában, mind a középiskolában megnőtt a tanulási zavarral küzdő tanulók számaránya. E terminus összefoglaló értelmű, hiszen a különböző típusú és fokú olvasási problémákkal küzdő gyerekeket, az írási, fogalmazási nehézségeket mutató, a helyesírás bizonytalanságait tükröző és a következményesen fellépő helyesírási hibákkal küzdő gyerekeket egyaránt érthetjük rajta. Az iskoláskorúak egy csoportjánál a beszédfeldolgozási folyamatok bizonytalansága érhető tetten, amely a beszédészlelés életkori szinttől való elmaradásában vagy súlyosabb esetben a beszédmegértés zavarában nyilvánul meg. Ez az összetett és sokoldalú problémát jelző kórkép azonban nagyon gyakran a feladatmegértés és a tanulás alapját jelentő olvasásban manifesztálódik: különböző olvasástechnikai hibákkal jár együtt, és/vagy az olvasott szövegnek az adott életkorban elvárt megértési szintjéhez képesti elmaradásban mutatkozik. A probléma összetettségét láttatja az is, hogy ilyenkor gyakran a szóértés, valamint a mondatértés nehézségeivel is számolnunk kell. Következményként nem csupán a tanulás kudarcra figyelhető meg, hanem a sikertelenség miatt viselkedési zavarok, magatartási problémák jelentkezhetnek, sőt súlyos esetben deviáns magatartással és személyiségzavarokkal is számolni lehet.

Amint említettük, a tanulási zavar szindróma tipikus tünete az olvasási folyamat rendellenességeiben érhető tetten. Mit is értünk olvasáson? Klasszikus meghatározás szerint olvasni annyit, mint gondolkodni, társalogni (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2001, 60), vagyis az olvasás a kommunikáció speciális esete, amelyben az adó és a vevő az írónak és az olvasónak feltehető meg. Az olvasási készség tehát az olvasónak az a képessége, amely biztosítja az

írott szövegek megértését (THORNDIKE 1973). Ha az olvasás fogalmát a pedagógiai munka alapját adó módszertan felől közelítjük meg, akkor az olvasást egyrészt az ember olvasótevékenységeként értelmezhetjük, amelynek lényege a szövegben található információk megértése. Másrészt azt a folyamatot is értjük rajta, amely olvasáskor az agyban lejátszódik (vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2001, 60.). Nyelvészeti, pszicholingvisztikai megközelítésben az olvasás dekódolási készség: az írott nyelv szavainak transzformációja kiejtett szavakká (PERFETTI 1986a, 18). Ez a definíció rámutat az írott nyelv feldolgozásakor zajló transzformációs folyamatokra; a leírt betűsornak és a neki megfelelő beszélt hangsornak az egyén mentális lexikonában való megfeleltetésére, majd grammatikai, szintaktikai, szemantikai szerkezeteként való azonosítására (BROWN 1992; GÓSY 1995). Azt, hogy e működéssorozatban meghatározó jelentőségűek a nyelvi folyamatok, ami az anyanyelv megfelelő szintű tudását jelenti, Leonard Bloomfield (1942) óta ismeretes. A kutatási eredmények megerősítették továbbá, hogy az olvasástanulás eredményességét a beszédet létrehozó nyelvi műveletek hatékonysága és az adott nyelv fonológiai szerkezete határozza meg. Számtalan kísérletben igazolták, hogy az olvasási rendellenességek hátterében gyakran kimutathatók a beszéd-folyamat, a beszédprodukciónak a nehézségei. Az is megállapítást nyert, hogy a leggyakrabban a beszéd-percepció nehézsége, valamint a beszédmegértés zavara áll az olvasási kudarcok hátterében. Következésképpen a hangzó beszéd feldolgozásáért, megértéséért felelős beszédészlelési, -megértési mechanizmus működése döntő mértékben határozza meg az olvasás sikerét, az olvasott szöveg megértését (MANN 1984/1992; VELLUTINO 1980, 1987; magyarra GÓSY 1990a, 1992, 1995; LACZKÓ 1990, 1992, 1997, 2006).

Nézzük meg, mit értünk beszédészlelésen és beszédmegértésen! A beszéd észlelése *Lurija* meghatározásában a beszédmegértés első szakasza, azaz nyelvi kódok (jelek) rendszerének megfelelő hangjelenségek értelmezése. A másik szakasz, a megértés, magának a kódrendszernek az értelmezése (LURIJA 1979, 291–292). Amíg tehát a beszédészlelés a beszédhangok és beszédhangkapcsolatok felismerésének a képessége, addig a megértés a szavak és a mondatok megértése, amely a jelentés felismerésén alapszik. Egy egyszerű példán szemléltetve ez a következőket jelenti. Amíg az elhangzó *nűs* hangsort a nazális mássalhangzó [n], a rövid magánhangzó [y] és a „susogó” mássalhangzó [j] kapcsolataként észleljük, addig ugyanezen mássalhangzóknak fordított sorrendű, az említett magánhangzóval alkotott kapcsolatából álló *sűn* hangsor elhangzásakor elsőként az a kistermetű, mezőn élő emlősállat jut eszünkbe, amelyik védekezéskor összegömbölyödik, tüskéit kimereszti. A beszédészlelési, -megértési folyamat működéséről különböző elméleti megfontolások vannak, amelyeket modelleznek. Ezen elképzelések egyike az ún. hierarchikusan építkező modell (a fogalomra vö. GÓSY 1989). E modellben a megértés egyre magasabb szinteken egymásra építkező működésekben történik. Az alsóbb szintű működéseket a hallási működések, az akusztikai szintű elemzés, a fonetikai és a fonológiai szintű feldolgozási műveletek jelentik, míg a magasabb szintű működést, a megértést a mondattani, a jelentéstani elemzések biztosítják. A megértés teszi lehetővé a legmagasabb szinten az asszociációk működését (GÓSY 1989).

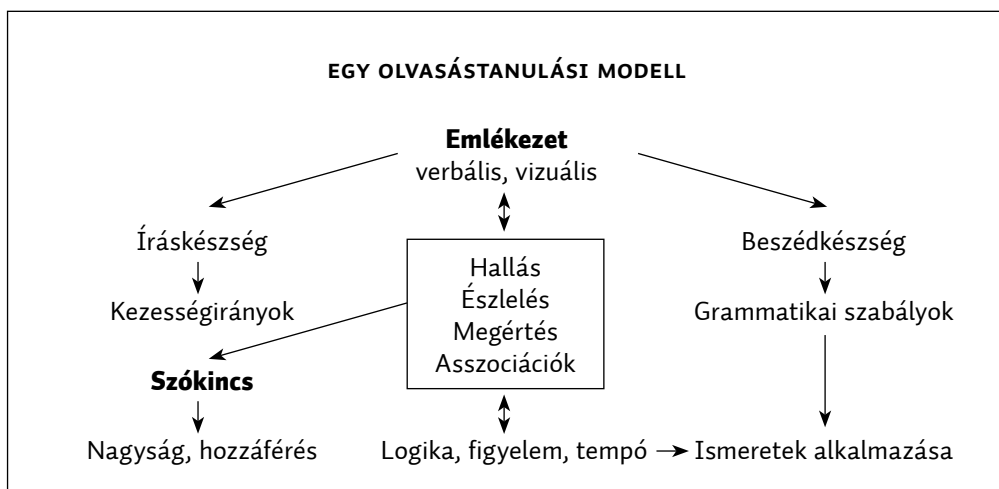
Minthogy az olvasás a beszéd feldolgozásán alapszik, így az olvasás során gyakorlatilag ugyanazok az egymásra épülő műveletek játszanak szerepet, mint az elhangzó szöveg feldolgozásakor, noha a két folyamat kiindulópontjában eltérés van. Amíg a hangzó szöveg, a beszéd feldolgozása a hallási elemzéssel kezdődik, amit a beszédészlelés műveletei (akusztikai, fonetikai, fonológiai elemzések) követnek, addig az írott szöveg feldolgozása a látással, az optikai elemzéssel indul, amit a vizuális észlelési folyamatok követnek. Ez utóbbi a betű-hang megfeleltetést, illetőleg a leírt betűsornak és annak megfeleltethető kiejtett hangsornak a lexikai azonosítását jelenti, majd ezt követi a grammatikai, szintaktikai struktúrák felismerésének a szintje, a megértés (GÓSY 1995). Az írott szöveg feldolgozásának kezdeti fázisában tehát több kapcsolat azonosítható a beszélt nyelv és az írott nyelv dekódolási folyamatai között, később viszont a betű-hang megfeleltetés automatikussá válásával a vizuális inger gyorsabban működteti a lexikai azonosítást, és ezért kevesebb kapcsolat mutatható ki.

Az olvasástanuláshoz és az olvasott szöveg sikeres feldolgozásához azonban egyéb készségek is szükségesek. Nem véletlen, hogy az olvasást összetett folyamatként értelmezik, amelyben vizuális, nyelvi, kognitív és idegrendszeri működések vesznek részt. Pontos és találó Pearson és Stephens definíciója, amely szerint az olvasás komplex, szervezett és konstruktív folyamat, amelynek során az egyén hozzájut a jelentéshez (PEARSON–STEPHENS 1994). E bonyolult és összetett folyamat dekódolási szakaszában (olvasás technikai oldala) történik meg a szó szegmentálása, vagyis a leírt betűsorok betűinek azonosítása a megfelelő beszédhanggal. A következő szakaszban a már szegmentált szó morfológiai-szintaktikai szerkezetének azonosítása és a jelentés felismerése a fő feladat. Nyilván a két szakasz közül a szövegértés központi szerepet tölt be, hiszen az olvasás végső célja a szöveg szó szerinti értése mellett a mögöttes sorok megfejtése és a szöveg tanulságának, a végkövetkeztetésnek a megfogalmazása (PERFETTI 1986b).

Ahhoz, hogy a két szakasz tökéletesen működjön, amint írtuk, megfelelő nyelvi és nem nyelvi készségekre egyaránt szükség van. Mann (1992) a nyelvi készségeknek öt olyan szintjét különíti el, amelyek az olvasástanulásban meghatározóak: a fonetikai észlelés, a mentális szótár, a fonetikai rövid távú emlékezet, a mondattan (szintaxis), a jelentéstan (szemantika). Mindezeknek az összefüggésrendszerét és az olvasás sikerét biztosító, nem nyelvi készségekkel való kapcsolatrendszerét mutatja az 1. ábra. Amint az ábráról leolvasható, az olvasás mind pontosabb elsajátításában és az olvasottak mind tökéletesebb megértésében a már említett hierarchikusan építkező beszédmegértési műveletek központi szerepet töltenek be. Ugyanakkor az is látható, hogy igen lényeges a mentális lexikon (szókincs) nagysága és a szókincs elérhetősége, vagyis a lexikonból a szavak megfelelő ingerre való előhívása, továbbá a meglévő háttérismeret előhívása, illetve a grammatikai szabályok és azok alkalmazása. Az olvasás, az olvasásértés sikerességét befolyásolja a rövid idejű és a hosszú idejű emlékezeti működés is, hiszen egy-egy bekezdés részeinek a megjegyzése vagy a részek közötti kapcsolatra történő visszaemlékezés a rövid idejű emlékezeti működésen alapszik, míg a háttérismeretnek az olvasottakkal történő összekapcsolása a hosszú idejű pontos emlékezeti működést feltételezi. Az emlékezeti működés szoros kapcsolatban áll a

raktározással és a figyelemmel. Ha a figyelem működése kielégítő, akkor ugyanis a látási és hallási ingerek tárolódnak az érzékek raktárában, és innen jelle alakulva továbbítódnak és őrződnek meg a hosszú távú memóriában, ellenkező esetben kiesik az adott inger a memóriából (vö. VELLUTINO 1987). A kutatók továbbá említik a lateralizációt és ennek kapcsán a kezességet is (PALOTÁS 1986; VELLUTINO 1987).

1. ÁBRA: Az olvasás elsajátításához szükséges készségek rendszere (Gósy 1990b, 3.)



OLVASÁSPROBLÉMÁRA UTALÓ JELEK – DIAGNOSZTIKAI MÓDSZEREK, VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

Említettük, hogy a tanulási zavar gyakori tünete az olvasásprobléma, amely vagy az olvasás technikai nehézségében, vagy az olvasottak feldolgozási nehézségében mutatkozik. Lehetséges az is, hogy mindkét területen probléma van, sőt az olvasás szakaszainak problémái egymástól függetlenül is felléphetnek. Az olvasott szöveg megértése és a szövegértési bizonytalanságok és azok okainak kiderítése egyre hangsúlyosabb, főképpen amióta ez a kompetencivizsgálatok, továbbá az érettségi vizsga tárgyát is képezi. Empirikus vizsgálatok gyakran mutatnak rá arra, hogy az életkor előrehaladásával a kognitív fejlődésből elvárható javulás nem vagy alig tükröződik a szövegértésben, s gyakran még a középiskolások is különböző mértékű szövegértési gondokat mutatnak (SIMON 2001, CS. CZACHESZ–VIDÁKOVICH 2003). Ezért pedagógiai szempontból a felső tagozatos, de a középiskolás korosztály esetében is indokolt a jól megválasztott, tudatos fejlesztés, amelynek a megtervezéséhez pontos diagnózisra van szükség. Ezért a továbbiakban egyrészt összefoglaljuk azokat a jeleket, tüneteket, amelyek olvasásproblémára utalhatnak, és némi odafigyeléssel könnyen felderíthetők. Másrészt rámutatunk olyan vizsgálati eredményekre, amelyek az olvasáshoz

szükséges részkészségek rejtve maradásáról számolnak be, mintegy utalva ezzel az olvasási nehézség háttérében latensen is meghúzódó okokra, amelyeket a fejlesztésben szintén érdemes figyelembe venni.

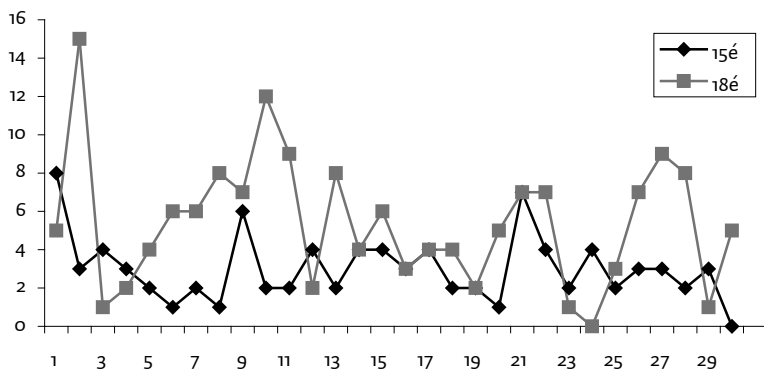
Melyek tehát azok a jelek, amelyekből a középiskolában, a fiataloknál olvasásproblémára lehet következtetni?

Problémák a beszédben

Nagyon gyakran tapasztalható, hogy a feltételezett olvasásproblémát mutató tanulók bizonyos nevek (emberek, helynevek) kiejtésében gyakran hibáznak, esetenként szótagokat is elnyel(het)nek. Máskor a szótalálási nehézség jellemzi őket, nehezen emlékez(het)nek vissza és idéz(het)ik fel emberek, helyek neveit, a hasonló hangzásúakat pedig gyakran keverik. Ezzel függ össze az is, hogy a mindennapi kommunikációs helyzetekben gyakran produkálják a „nyelvem hegyén” jelenséget, vagyis gyakran ismételtetik azt, hogy ismerik, tudják a keresett szót, de az sehogyan sem jut az eszükbe. Ha e tanulók a figyelem középpontjába kerülnek, beszédük szaggatottá is válhat a gyakori akadozás miatt. Szókincsük gyakran szegényes, sokszor a szókincs nagysága és a szókincs hozzáférhetősége miatt, máskor csak az előhívás/szótalálási nehézség következtében kevésbé választékos a beszélt nyelv. A szókincs és a szövegértés összefüggéseit a középiskolások körében vizsgálatok is igazolták (vö. 2. és 3. ábra).

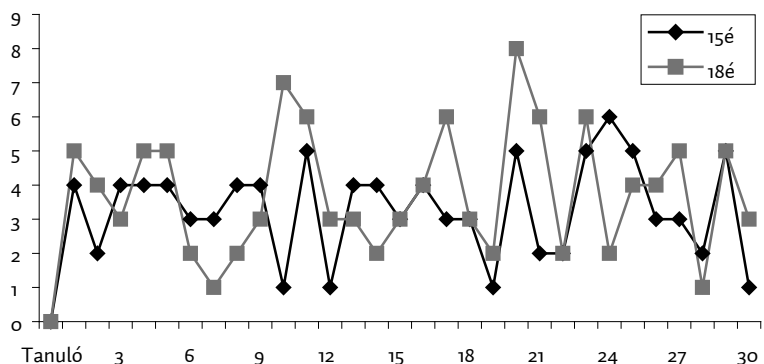
A 2. ábrán 15 és 18 évesek beszédprodukciónál előforduló szerkezetek láthatók. Szerkezetek alatt a nyelv állandó építőelemeit (szólásokat, frazeológiai kapcsolatokat), továbbá olyan névszói, igei alaptagú szerkezeteket is értünk, amelyek a grammatikai/szintaktikai szabályok alkalmazását is feltételezik. Így a szerkezetek számával és típusaival minősíthető produkciós szint nemcsak a lexikális egységek, de a grammatikai szabályok elsajátításának és alkalmazásának fokozati szintjét is jelöli a produkcióban, s az összefüggés miatt ez jelentkezik az olvasottak megértésében is. A szövegértés és a beszédprodukciónál előhívott különböző szerkezetek közötti feltételezett összefüggést mindkét korcsoportban igazoltuk oly módon, hogy megnéztük a köztük lévő korrelációt, s azt találtuk, hogy e két tényező között nagyjából azonos mértékű a korreláció a két korcsoportban ($r = 0,3$ a 15 éveseknél és $r = 0,25$ a 18 éveseknél). Az egyéni teljesítmények elemzése megerősítették az összefüggést. Például a 15 éveseknél a 10. és a 20. tanuló beszédprodukciónál is alacsony a szerkezetek száma, szövegértési eredményük valamennyi típusú vizsgált szövegben (narratív, ismeretközlő, kommentár típusú szövegek) gyenge. E korcsoportban zömében olyan tanulók találhatóak, akik kevesebb szerkezettel tudták kifejezni az adott témát (vö. például az 5., 6., 7., 8., 19. számú tanulók), szövegértési teljesítményük ingadozott a szöveg típusától függően, de többnyire nagyjából közepes szintűek voltak az eredményeik. A 18 éveseknél például a 13. számú diák jól tudta használni a szerkezeteket, s valamennyi szöveg megértésében jó eredményt produkált, de említendő a 10. számú diák is, akinek a beszédében a használt szerkezetek nemcsak mennyiségileg, de minőségileg is kiemelkedtek, s a szövegértésben ő is jó eredményt ért el valamennyi típusú szöveg esetében.

2. ÁBRA: A szerkezetek aránya egyéni beszédprodukciókban (Laczkó 2005,155.)



A 3. ábrán az egyetlen jelentést kifejező rokon nyelvi formák (a szeret ige szinonimáinak alkalmazása) megoszlása látható az említett 15 és 18 éves tanulók egyéni beszédprodukciójában. A mentális lexikonban aktivált elemek és a szövegértés szintje között a csoportokra nézve ugyan kisebb volt a korrelációs együtthatók értéke, mint a szerkezetek esetében, de az egyéni szövegértési teljesítmények elemzése ezúttal ismét azt mutatták, hogy a szókincs nagysága, illetve annak hiánya (utóbbi a 15 évesekre igaz) erőteljesen hat a szövegértésre. Példaként a szeret igéhez „előhívott” rokon jelentésű nyelvi formákat (szavak, illetve szerkezetek) tekintve a 18 évesek beszédprodukcióját illetően a 2., 9., 11., 13. tanuló emelhető ki, akiknek a szövegértése is jó. A gyengéknél említhető a 6. és a 19 számú tanuló, ők a szeret ige szemantikai tartalmát kevés más szóval/szerkezettel tudták kifejezni, szövegértési eredményük minden szövegben gyenge volt. A 15 évesek közül emlíjtük például a 2., a 10. és a 19. tanuló, ők a szövegértésben szintén gyengén szerepeltek.

3. ÁBRA: A szeret/nem szeret szemantikai kategória kifejezésére használt rokon formák megoszlása az egyéni beszédprodukciókban (Laczkó 2005, 151.)

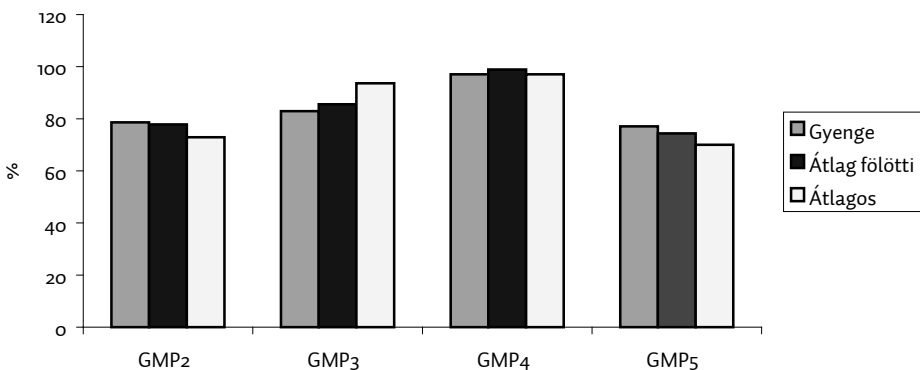


Problémák a beszéd feldolgozásában

E folyamatok működési zavarát s az adott életkorban elvárt szinttől való kisebb-nagyobb mértékű elmaradását (amely rejtve maradhat a gyermek jó intelligenciája, logikai készsége miatt az esetlegesingerszegény családi háttér ellenére is) számos, általános iskolás gyermekkel végzett kísérletben mutatták ki az olvasási kudarcok meghatározó okaként (GÓSY 1992; LACZKÓ 1992; CSÉPE 2006).

Az olvasásproblémák hátterében a beszédfeldolgozás nehézségei a középiskolások esetében szintén meghúzódhatnak latens módon. Egy 30 fős 9. osztályban az év eleji szövegértési eredményekből kiindulón a tanév folyamán folyamatos volt a tanulók szövegértésének fejlesztése, ám az év végi eredmények nem voltak látványosan jobbak az év elején mérteknél. Ebben a csoportban végeztünk egy vizsgálatot, amelyben egyrészt ellenőriztük az olvasott szöveg megértését, másrészt megnéztük azoknak a részkészségeknek a működését, amelyek az olvasásban, az olvasott szöveg megértésében lényegesek. Ily módon vizsgáltuk a beszédészlelési-beszédmegértési folyamat működését, továbbá a hallás utáni mondatértést és a hangzó szöveg feldolgozását is. A kapott eredményeket a 4., illetve az 5. ábrán tüntettük fel.

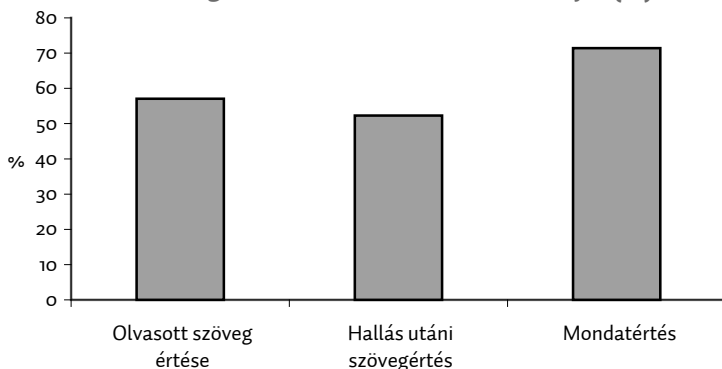
4. ÁBRA: A beszédészlelés eredményei az olvasott szöveg értékekor kapott csoportokban



A 4. ábrán az egyes beszédészlelési szinteken mért eredmények láthatók a tanulóknak az olvasott szöveg megértésében elért teljesítményei (gyenge, átlag fölötti és átlagos) szerinti bontásban. (A GMP elnevezés egy beszédészlelést vizsgáló tesztcsomag, a mögötte álló számok azt jelzik, hogy a bevezetőben említett hierarchikusan építkező beszédészlelési folyamatban melyik szintnek a vizsgálatára alkalmas a teszt. Az akusztikai szint működését méri a GMP2 és a GMP3 teszt, a fonetikai szint működését a GMP4, a fonológiai működésekről a GMP5 ad információt [vö. GÓSY 1995/2006].) Az eredmények szerint csak a fonetikai működés elfogadható szintű, s az észlelési zavar súlyosságának fokát jelzi, hogy ehhez a szinthez

képest milyen mértékű elmaradás látható a fonológiai szinten. Az elmaradás átlagos mértéke a vizsgálatban részt vevő tanulók esetében 24,7%, míg az olvasott szöveg megértési eredményei alapján három kategóriába (gyenge, átlag feletti, átlagos) sorolt tanulóknál az eltérés mértéke a csoportok sorrendjében 20%, 23% és 27,1% (LACZKÓ 2008b, 112.).

5. ÁBRA: A hallás utáni szövegértés és mondatértés eredményei (%)



A beszédészlelés elmaradását a fonológiai működésekben tapasztaltuk, vagyis azokban a feladatokban mutattak alacsony eredményeket a tanulók, amelyekben a szavak belső szerkezetét kell felismerni. A beszédmegértés zavarát a hallott szöveg igen alacsony eredményeiben követhettük nyomon (vö. 5. ábra). Az olvasott szöveg értésében gyenge tanulók hallás utáni eredménye is nagyon alacsony, míg az átlagot mutatóké a hallott szöveg értésekor is átlagosnak mondható volt. Ugyanakkor a szövegértés és a mondatértés fejlődésének különbségeit ezúttal is tapasztalhattuk. A hallás utáni szövegértés és a mondatértés között statisztikailag szignifikáns eltérést ($p < 0,001$) találtunk, a hallás utáni szövegértés és az olvasott szöveg értése között azonban nem ($p = 0,281$). A hallott szövegre kapott alacsony eredmények, főleg az olvasott szöveg értése alapján átlag alattinak nevezett csoportban, mindenképpen rizikófaktort jelentenek a tanulási folyamatban, hiszen azt jelzik/jelezhetik, hogy a tanórákon hallott információk megjegyzésére és lejegyzésére nehezen képesek, ami gyenge teljesítményekben mutatkozhat. Különösen igaz ez, ha meggondoljuk azt, hogy a középiskolai tanórákon az információk feldolgozása, az új anyag elsajátíttatása, sőt a gyakorlás is zömében a hallás útján történő működésekben alapul.

Problémák az olvasásban és a szövegértésben

Az olvasásproblémák az olvasás technikai oldalára és az olvasottak megértésében tapasztalható nehézségekre egyaránt vonatkozhatnak a középiskolás tanulók esetében is. Az olvasástechnikát alapul véve nem csupán arról van szó, hogy a diák akadozva, bizonytalanul képes olvasni, hiszen ez viszonylag hamar kiderül a hangos olvastatás alkalmával. Az esetleges olvasásproblémát latensen hordozó diák számára az olvasás – noha idővel lehet,

hogy fontos lesz – igen nagy erőfeszítést igényel, a folyékony olvasás szinte elérhetetlen számára. Nem véletlen, hogy a hangos olvasás minden formáját kerüli az ilyen diák. Személyes tapasztalatom is alátámasztja ezt. 2002 októberében egy akkor 11. osztályos fiút az egyik irodalomórán Arany János Epilógus című költeményének – felkészülés utáni – hangos olvasására kértem. A fiú a vers szavait nagyon nehézkesen, többszöri nekifutásra tudta csak olvasni, s közben azt is megjegyezte, hogy az ilyen „nehéz” szöveget nem tudja olvasni. Később kiderült, hogy komoly tanulási nehézségei vannak, s emiatt nem volt képes folytatni a tanulmányait. E tanulók általában sok időt töltenek az iskolai munkához kötődő feladatok, anyagok elolvasásával, s jellemzően azokat a könyveket „részesítik előnyben”, amelyekben a vizualitás meghatározó, tehát sok a táblázat, ábra, grafika. Ugyanakkor a feleletválasztós feladatok megoldása is nehéz lehet számukra, a megoldásukhoz az átlagosnál általában több időre van szükségük. Az olvasás olykor annyira kimerítő lehet, hogy esetenként egy feliratos film nyomon követése is nehézséget jelenthet nekik.

Az olvasott szöveg megértésével kapcsolatos vizsgálatokban rámutattak a szövegértési nehézségek tipikus tüneteire: az ok-okozati összefüggések megértési nehézségeire, a végkövetkeztetések megfogalmazásának problémájára (LACZKÓ 2004, 2006; SIMON 2001; CS. CZACHESZ-VIDÁKOVICH 2003). Igazolták a szöveg típusából következő szövegszerkezeti jellemzők szövegértésre gyakorolt hatását is, s ily módon a narratív szöveg lényegesen jobb megértését tapasztalták az ismeretközlő vagy kommentár típusú szövegekhez képest (LACZKÓ 2006). A logikai viszonyok feldolgozását a vizsgálatok szerint jelentősen megnehezíti a szöveg mondatainak szerkezete, az aszimmetrikus szórend, továbbá a referenciális viszonyok értelmezése. Az összetartozó gondolatok közötti távolság szintén nehezíti a szöveg megértését, s a szemantikai viszonyok feldolgozási nehézségei kevésbé zavaróak, mint a szintaktikai viszonyokéi, és itt az életkornak is szerepe van (PLÉH 1974; LACZKÓ 2006). Az újabb vizsgálatok eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy az igei és névszói morfémák felismerésén alapuló szövegértésben a grammatikai jelölők fel nem ismerése (igei személy- és számviszonyoknak a szövegbeli alkalmazási nehézsége) szintén vezethet a szövegértés kudarcához. A vizuális megjelenítés megértést befolyásoló szerepét is igazolták: eszerint egy szöveg mondataihoz megadott elemek sorrendjének a hatása a megértésben erősebben mutatkozott, mint a mondatban felismert grammatikai/szintaktikai viszony (LACZKÓ 2008a).

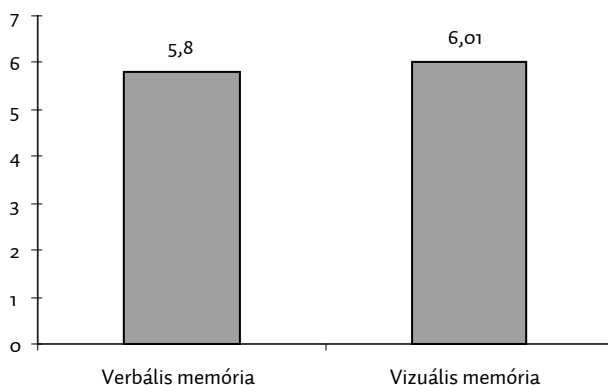
Memóriagondok

Az olvasástanulásban és az olvasottak megértésében – amint említettük – a raktározással és a figyelemmel kapcsolatot tartó rövid idejű és hosszú idejű emlékezeti működés egyaránt szerepet játszik. Gyengén olvasókkal végzett vizsgálatok egyrészt raktározási hibákat, másrészt nem a vizuális, hanem a verbális ingerek feldolgozási hiányosságait igazolták (KOSSAKOWSKI 1961). Frank Vellutino és munkatársai vizsgálatukban azt találták, hogy az olvasásban gyenge eredményt produkáló gyermekeknek az echotikus (hallási) emlékezete jól működik, azonban hosszú távú emlékezetükben nem tudják tárolni a hallási információkat. Kísérletükben e tanulók a nyelvi emléknymokat nehezen tudták visszaidézni, s ez a sza-

vakra való visszaemlékezési nehézségben jelentkezett (VELLUTINO 1987). A jelenség magyar anyanyelvű nehezen olvasókkal szintén igazolható volt (GÓSY 1990, 1992, LACZKÓ 1992). Az egyik vizsgálatban például azt találták, hogy 12 éves nehezen olvasók verbális memória eredménye mindössze 3-4 szó volt (LACZKÓ 1990). Felső tagozatos, 10-14 éves szövegértési nehézségeket mutató diákok rövid távú emlékezetének a vizsgálatokor a felidézett képek átlaga 5,68, s minthogy az országos átlag 5-9 kép ötéves korban, így az életkori elmaradás 4,3 év volt (SZABÓNÉ KÓSDY 2000).

Az emlékezeti működés nehézségét és rejtve maradását az említett, átlagos képességű középiskolásokkal végzett vizsgálatban szintén ki tudtuk mutatni (6. ábra).

6. ÁBRA: Középiskolások verbális és vizuális memória eredménye



Mind a vizuális, mind a verbális memória vizsgálatával kapott eredmény elmaradt a kívántól, mindkettő átlaga megközelítően 6 szó és 6 kép volt. (A vizsgálatban 12 szót, illetve képet alkalmaztunk.) Az olvasás alapján már említett csoportbontásban (gyenge, átlag feletti, átlagos) nem találtunk jelentős eltérést a csoportokban. A verbális memória esetében a 8 szó volt a legtöbb, ez három tanulónál fordult elő, ők mindannyian átlagos teljesítményt mutattak az olvasott szöveg megértésében. A vizuális memória vizsgálatokor 9 kép volt a legtöbb, ez mindössze egy tanulóra volt jellemző, az olvasásértésben ő is átlagos teljesítményt mutatott. Ugyanakkor e tanuló verbális memória teljesítménye mindössze 4 szó volt, amely a leggyengébbek egyike. Rajta kívül még három tanuló emlékezett vissza a felsoroltakból a csoport átlagánál kevesebb, 4 szóra, szövegértési teljesítményük még az átlagosnak volt mondható. A vizuális memória eredményében 3 kép volt a legkevesebb, ezt egy, a szövegértésben nagyon gyenge eredményt produkáló diáknál tapasztaltuk. Vagyis az átlagos képességű s az olvasott szöveg értésében nem jeleskedő középiskolások memóriagyengesége szintén a verbális memóriát illetően volt tapasztalható leginkább (LACZKÓ 2008b).

MEGOLDÁSI JAVASLATOK, TERÁPIÁS LEHETŐSÉGEK

A tanulmányban említett vizsgálatok eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulási zavar, illetőleg az annak a háttérében meghúzódó olvasási nehézség kezelése is összetett feladat. A pedagógiai gyakorlat azt mutatja, hogy ilyenkor kézenfekvőnek látszik valamilyen szövegértéssel kapcsolatos, szövegértési gyakorlatokat tartalmazó könyvből, feladatgyűjteményből elindulni a fejlesztés útján, és a szövegek megértését folyamatosan gyakoroltatni. Nem vitatjuk, hogy a gyakorlás szükséges, ám nézetünk szerint a gyakorlás és a fejlesztés nem azonos fogalmak. A gyakorlással, a gyakoroltatással a tanulók jártasak lesznek bizonyos feladattípusok megoldásában, míg a fejlesztés során a hiányosságokat kell kiküszöbölni úgy, hogy ehhez meg kell keresni/találni a legmegfelelőbb módszereket. Ezért a szövegértési felmérésekben, sokszor a beiskolázáskor mért vizsgálatokban a gyenge teljesítmények alapján megkezdett szövegértési gyakorlatok tüneti kezelést jelentenek, ami hosszú távon nem feltétlen célravezető, s vélhetően nem is a fejlesztés kiindulópontja. A fejlesztést a felső tagozatban vagy a középiskolában is azon részkészségek működésének az ellenőrzésével, illetve elmaradás esetén korrekciójával érdemes kezdeni, amelyek – mint a tanulmányban bemutatott vizsgálatok eredményei is igazolták – a probléma gyökerei között lapulhatnak. Természetesen tudjuk, hogy közöttük vannak olyan speciális területek, amelyek egyrészt szakember (logopédus, fejlesztő pedagógus) kompetenciájába tartoznak, másrészt a magyarórák száma is véges, s így nem jut elég idő a fejlesztésre. Ezért olyan gyakorlatokat javasolunk – nem a teljesség igényével, csupán ötletként –, amelyek a szakórákon, de némelyek akár osztályfőnöki órákon is könnyen megvalósíthatók.

Így kiemeljük az emlékezeti működés (vizuális és auditív emlékezet) fejlesztését. A vizuális memória fejlesztéséhez használhatunk képeket, úgy, hogy a képek számát növeljük. A felidézésben fontos lehet a szerialitás, így ellenőrizhetjük a képek sorrendje alapján történő felidézést, de egy megadott szempont szerint is kérhetjük a felidézést. (Ez a feladat a szókincs és a szómegtalálási képesség fejlesztéséhez is hozzájárul.) A következő fokozatban szóképek megjegyzését kérhetjük, míg egy másik fokozatban mondatokat vagy mondatpárokat adhatunk. Az utóbbi feladatot végezhetjük képek segítségével, majd az írásképp memorizálásával. Az auditív memória fejlesztésében javasolt feladat, amikor szavakat kell a diáknak megjegyeznie és visszamondania (itt is lehet emelni a megjegyzendő szavak számát.) Hasznosak a szóláncok variációi, valamint az ún. mondatlánc is. Ez utóbbi esetben a mondatot nemcsak bővíteni kell egy szóval (helyesen), hanem az elhangzó és egyre hosszabb mondatokat az éppen sorra kerülő diáknak meg is kell ismételnie. Nagyobb/idősebb tanulóknál érdemes a meseszöveg/történetészövegnek azzal a variánsával is próbálkozni, amikor nem csupán az a cél, hogy a tanulók a már meglevő mondat(ok)hoz újat kapcsoljanak azért, hogy koherens történet legyen belőle, hanem a memória fejlesztéséhez igazodva az elhangzottakat a soron következő diákkal szintén megisméltetjük. Ez nem könnyű, ugyanakkor lényeges, hogy az említetteken túl a munkamemóriát is „dolgoztatja”.

A hallási figyelem fejlesztése is fontos. Ehhez hasznosak lehetnek olyan feladatok, amelyekben például szavakat kell visszamondani zenei, énekes vagy szöveges háttérrel.

A beszédészlelés, beszédmegértés fejlesztéséhez is javasolandók olyan gyakorlatok, amelyek hasznosak és könnyen elvégezhetőek. Például adhatunk a tanulóknak szópárokat, amelyekről el kell dönteniük, hogy egyformák vagy nem egyformák. A jelentés kizárásával adott logatompárok (értelmetlen hangsorokból alkotott párok) segítséget nyújtanak a hang-differenciálási képesség fejlesztéséhez is, ami a helyesíráshoz szintén nélkülözhetetlen.

A hallás utáni szövegértés fejlesztését rendkívül fontosnak véljük. A hallott szöveg feldolgozásában szintén többféle módszer lehetséges. Például kigyűjtethetjük a hallott szövegből az ismeretlen szavakat, vagy a szövegtől függően, meghatározott szempontok alapján kérhetjük a szavak kigyűjtését. Adhatunk mondatkiegészítéssel vagy mondatátalakításos feladatokat, és természetesen feldolgoztathatjuk a hallott szöveg kérdései alapján is.

A szókinccs bővítésében azokat a feladatokat „preferáljuk”, amelyek egyidejűleg a szó jelentésének a tudatosítását is célozzák. Ehhez jó feladatok lehetnek például a szó és a szóhoz tartozó definíciók párosítása, a szóhoz definíció íratása vagy ennek a fordítottja, amikor a definíció alapján kell felismerni az adott fogalmat reprezentáló szót.

A szövegértés fejlesztésében a narratív szövegek mellett inkább az ismeretközlő és a dokumentum/kommentár típusú szövegek, valamint a mindennapi/hétköznapi életben előforduló szövegekkel történő gyakorlást tartjuk lényegesebbnek.

A „felvillantott” megoldási lehetőségek tárháza egyfelől nyilván bővíthető, másfelől tudjuk, hogy megfelelő kiadványokra is szükség van, amelyek a pedagógusok, fejlesztő pedagógusok célzott, fejlesztőmunkáját segíthetik. Itt csupán arra hívtuk fel a figyelmet, hogy a tanulók gyenge szövegértése esetén a rendre megjelenő szövegértési feladatgyűjtemények hasonló feladatainak mechanikus alkalmazása önmagában nem elég. Érdemes a háttérben meghúzódó részkészségek elmaradására is gondolni. Fontos tehát, hogy egy megtervezett fejlesztésben némi ötlettel, de természetesen rendszeresen végzett gyakorlatokkal pedagógusként (is) képesek legyünk hathatós segítséget nyújtani tanítványainknak az elmaradások leküzdéséhez.

IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- BROWN, PATRICIA (1992): An Approach to Improving Reading Comprehension by Training Metacognitive Strategies. In *Literacy Without Frontiers*. Eds.: F. Satow – I. Gatherer. Edinburgh, 148–155.
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET – VIDÁKOVICH TIBOR (2003): A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. Vizsgálat magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből. *Modern Nyelvoktatás*, 2003. 2–3. sz. 14–24.
- CSÉPE VALÉRIA (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GÓSY MÁRIA (1992): A Multitude of Reasons for Reading Difficulty. In *Literacy Without Frontier*. Eds.: F. Satow – B. Gatherer. Edinburgh, 1992, 191–200.
- GÓSY MÁRIA (1995): Anyanyelv és olvasási készség. In *Anyanyelvi nevelés – Embernevelés*. Szerk.: Szende Aladár. Budapest, 59–66.
- GÓSY MÁRIA (1989): *Beszédészlelés*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- GÓSY MÁRIA (1990a): *Beszédészlelés és olvasási készség*. Tanító, 1990. 2. sz. 13–17.

- GÓSY MÁRIA (1995/2006): *GMP diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok.* Nikol Kkt., Budapest.
- GÓSY MÁRIA (1990b): Modell az olvasástanításhoz. *Fejlesztő Pedagógia*, I. 1990. 2. sz. 3–6.
- KOSSAKOWSKI, A. (1961): Az olvasás és a helyesírási gyengeség okai és terápiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. sz. 184–195.
- LACZKÓ MÁRIA (1997): *Anyanyelv és olvasás.* Kézirat, Budapest, 80.
- LACZKÓ MÁRIA (2008a): Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új pedagógiai Szemle*, 2008. 1. sz. 12–22.
- LACZKÓ MÁRIA (1990): A beszédmegértési folyamat zavarai és következményei. In *Tanulmányok a beszédjavítás köréből III.* Budapest, 34–45.
- LACZKÓ MÁRIA (2005): *Beszédprodukción és szövegértés anyanyelven és idegen nyelven.* PhD-disszertáció, kézirat, Budapest, 294.
- LACZKÓ MÁRIA (2006): A beszédprodukción és szövegértés összefüggései az anyanyelvben és az idegen nyelvben. *Magyartanítás*, 13–21.
- LACZKÓ MÁRIA (1992): Iskolások GMP eredményeinek és olvasási megértési teljesítményének kapcsolatáról. In *Fonetikai, foniatríai és logopédiai tanulmányok.* Budapest, 65–75.
- LACZKÓ MÁRIA (2008b): A szövegértési nehézségek hátterében meghúzódó részkészségekről egy vizsgálat tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2008. 8. sz. 1–2., 101–120.
- LURIJA, A. R. (1979): *Jazik i szoznanyije.* Moszkva.
- MANN, A. V. (1992): *Why some children encounter reading problems? The contribution of difficulties with language processing and phonological sophistication to early reading disability.* In Torgesen, J. K. – Wong, B. Y. X. (eds.): *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities* (pp. 133–159.). Academic press, New York. In Reitsma, P. – Oakhill, J. – Garnham, A.: *Becoming a Skilled Reader.* Basil Beackwell Ltd., Oxford, 1992.
- PALOTÁS GÁBOR (1986): A félteke-dominancia és a kezesség témakörében végzett kutatások mai állása és ennek hatása a logopédiára. In *Tanulmányok a beszédjavítás köréből.* Gyógypedagógiai Továbbképzés Könyvtára 27. Budapest, 60–69.
- PERFETTI, CH. A. (1986a): Cognitive and Linguistic Components of Reading Ability. In *Acquisition of Reading Skills.* Eds.: Foorman, B. R. – Siegel, A. W. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 11–41.
- PERFETTI, C. – CURTIS, M. (1986b): Reading. In Eds. Dillon, R. – Stenberg, R. *Cognition and Instruction.* In Brown, Patricia: *An Approach to Improving Reading Comprehension by Training Metacognitive Strategies.* In Literacy Without Frontiers. Eds.: F. Satow – I. Gathener. Edinburgh, 1992, 148–155.
- PEARSON, D.P. – STEPHENS, D. (1994): *Learning about Literacy. A 30-year journey.* In Ruddell-Ruddell-Singer. 22–44.
- PLÉH CSABA (1974): Mondat és emlékezet. I–II. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 31. 24–35., 147–158.
- SIMON ORSOLYA (2001): Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. *Iskolakultúra*, 2001. 11. sz. 92–100.
- SZABÓNÉ KÓSDY ILONA (2000): *Olvasási problémák diagnosztizálása GMP-teszttel (szakdolgozat).* ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.
- THORNDIKE, R. L. (1973): *Reading as Reasoning.* Reading Research Quaterly 2. 135–147.
- VELLUTINO, F. (1980): Perceptual deficiency and or perceptual inefficiency. In *Ortography, Reading and Dyslexia.* Eds.: J. F. Kavanaghi – R. L. Venezky. Baltimore, 251–270.
- VELLUTINO, F. (1987): Az olvasás egy sajátos zavara, a dyslexia. *Tudomány*, V. 14–22.

Hunya Márta

Projekt módszer a 21. században II.

A nem szakrendszerű oktatás bevezetése teszi különösen indokolttá, hogy újra foglalkozzunk a pedagógiai projekttel, immár korunk szemüvegén át olvassuk ki belőle azokat a lehetőségeket, amelyekkel az iskola válaszolni tud az új kihívásokra – a nem szakrendszerű oktatás kifejezetten modern kerettantervének korszerű szemléletével összhangban. A cikk első része a pedagógiai projekt átfogó tervezésével foglalkozott, jelenlegi, második része az átfogó terv részletes lebontását és megvalósítását mutatja be. Az első inkább elméleti, a második arra a projektekre összpontosít, amelyet a bemutatott tervek alapján a kőbányai Harmat Általános Iskolában a szerző segítségével ültettek át a gyakorlatba. A projekt megvalósításához az Oracle ThinkQuest¹ elnevezésű virtuális tanulási környezetét használták.

HOGYAN? A RÉSZLETES MUNKATERV ELKÉSZÍTÉSÉNEK LÉPÉSEI KÖZELEBRŐL

Akár csak egy hosszú, sok állomást érintő utazást, a projektet is alaposan meg kell tervezni. Elgondolkodunk azon, hogy mit kell elintéznünk utazás előtt, mennyi időre megyünk, mit kell magunkkal vinnünk, milyen jegyek szükségesek, hol hány éjszakát töltünk, mit érdemes és mit tudunk megnézni az adott idő alatt. Ha így járunk el a projektek esetében is, akkor könnyebb lesz a célokat megvalósítani, és kevesebb váratlan akadállyal kerülünk szembe. Ezt a tervezési fázist is fel lehet osztani szükség szerű lépésekre, s ha ezeket következetesen megtesszük, akkor megteremtjük a projekt sikerének feltételeit.

Első lépés: A projekt lebontása kezelhető egységekre

Amikor tevékenységekre, feladatokra bontjuk a projektet, akkor megbizonyosodunk arról, hogy ezek rendje logikus, mennyiségük és időigényük illeszkedik a keretekhez. A kis lépések lehetőséget teremtenek a gyakori visszajelzésre és az esetleg szükséges módosításokra. A tevékenységek listáját gondosan át kell vizsgálnunk abból a szempontból, hogy milyen produkttal járnak, és hogy ezek mind hozzájárulnak-e valamilyen módon a projekt

¹ A Nílus projekt ebben a virtuális tanulási környezetben folyt. <http://www.thinkquest.org/en/>

céljának megvalósulásához. A kutatási feladat produktuma a kutatási jegyzet, egy előadás színpadra állításának produktuma maga az előadás, a fotózásé pedig például egy internetes képgaléria.

Nagyon fontos, hogy ezeket a részproduktumokat dokumentálják, összegyűjtsék, őrizzék a tanulók. A kompetenciák fejlődéséhez a legtöbb segítséget éppen azzal adhatjuk, ha ezeket megbeszéljük. A fejlődés is ezek vizsgálatával érhető tetten a legkönnyebben. Még azoknak a részteljesítményeknek is maradjon nyomuk, amelyek nem fizikai formában születtek. Ilyen például egy beszámoló, egy-egy tárgy ismertetése vagy más szóbeli produkció. Ilyenkor magát a tényt és annak rövid értékelését örökíthetik meg a tanulók például a tanulási naplóban vagy a portfólióban.

Azt is át kell tekintenünk, hogy az egyes feladatok milyen résztvékenységeket igényelnek. Egy kérdőíves felméréshez például meg kell terveznünk a kérdéseket, el kell készítenünk a kérdőíveket, ki kell találnunk, hogy hány embert és kiket kérdezzünk meg, le kell bonyolítanunk a kikérdezést, az összegyűlt adatokat fel kell dolgoznunk, az eredményt valamilyen formában publikálnunk kell. A munkaterv mindezeket tartalmazza.

A munkaterv tehát olyan dokumentum, amely – általában táblázatos formában – tartalmazza a projekttevékenységeket az első lépéstől az utolsóig. A munka során egyrészt orientál, segít mozgásban tartani a folyamatot, másrészt megkönnyíti a monitorozást, vagyis lehetővé teszi, hogy ellenőrizzük, minden rendben halad-e. De a valóság is hathat a tervre: módosíthatunk rajta, ha a gyakorlat ezt kívánja. A munkatervben megjelölt „mértékökvetek” olyan produktumok, olyan eredmények a munkafolyamatban, amelyek különösen fontosak a projekt sikeréhez. Ezek a kiemelt pontok adnak lehetőséget arra, hogy az apró részletek áttekintése nélkül is lássuk, hol tartunk.

Amikor elkészültünk a feladatok, a részfeladatok és a részproduktumok listájával, elérkezett az ideje annak is, hogy az egyes feladatokat elosszuk a tanulók között képességeiknek és érdeklődésüknek megfelelően, illetve ezeket ők maguk osszák el. Ugyanígy meg kell határoznunk minden tevékenység kezdetét és végét.

A tervezésbe be kell vonnunk a tanulókat is, egyrészt azért, hogy magukénak érezzék a tervet, másrészt azért, hogy tervezni tanuljanak. Ha valamilyen mértékű újratervezésre van szükség, abba is érdemes bevonnunk őket.

Második lépés: A projektterv kiterjesztése

A fenti feladatok elvégzése után meg kell határoznunk a kiemelt tevékenységeket, a felhasználandó források és eszközök körét, valamint azt, hogy mikor, milyen céllal kívánunk direkt módon tanítani a projekt során.

A kiemelt események olyan tevékenységek, amelyek alapos előkészítést igényelnek, mint például egy múzeumlátogatás vagy a közönség előtti bemutató. Ezeket jelölhetjük valamilyen színnel vagy szimbólummal, például két csillaggal a munkatervben, hogy azonnal szembetűnjenek.

A felhasználható források és eszközök lehetnek tárgyi feltételek (számítógép, fényképezőgép, kamera, könyvek, újságok, filmek, szoftverek, kézműveseszközök stb.), valamint maguk az információforrások, amelyekkel a tanulók dolgozhatnak. Az önállóság mértéke is szerepet játszik abban, hogy a források listáját készen kapják-e a tanulók, vagy csak néhány fontos forrást adunk meg, illetve csak konzultációs lehetőséget kínálunk a talált információk relevanciájának megítéléséhez. Egyszerűen csak arról van szó, hogy átgondoljuk, mire van szükség egy-egy feladat elvégzéséhez, és hogy ezeket a feltételeket hogyan teremthetjük meg.

Előfordulhat, hogy a tervezés időszakában előre látunk olyan pontokat, amelyek direkt tanári magyarázatot, hagyományos tanítást igényelnek. Ilyen lehet például egy eszköz használata vagy valamilyen kulcsfogalom bevezetése. Ilyenkor erre is biztosítani kell a megfelelő időt a szükséges ponton. Adódhatnak váratlan helyzetek is, amikor magyarázatra van szükség, de lehetőség szerint igyekezzünk más megoldást találni, hasznos lehet például egymás tanítása vagy valamilyen többlet-információforrás bevonása. A direkt tanítást csökkentjük minimálisra.

Harmadik lépés: Követés és értékelés

A projektben folyó munka követésére ellenőrző pontokat és csoporttalálkozókat kell terveznünk. Ezek az ellenőrző pontok valójában rövid szünetek a munkában, amikor megállunk, és áttekintjük, mit is végeztünk eddig, és hogy állunk a tervhez képest. Az egyes csoportok maguk is figyelmeztethetik a tanárt, hogy a munkájukban egy ilyen ponthoz értek, és kéri, hogy a tanár értékelje az addig végzetteket.

Csoporttalálkozókra csak akkor van szükség, ha a munka többnyire órán kívül, változatos helyszíneken folyik, vagyis külön találkozó szükséges ahhoz, hogy a teljes tanulócsoport leüljön, és megbeszélje a projekt előrehaladását, az eredményeket és a problémákat. Ezeket előre el kell terveznünk. Ugyanakkor beiktathatunk találkozókat munkacsoportokkal, sőt egyes tanulókkal is. Ezeket alkalmazhatunk előre eltervezett kérdéseket is, például: „Megfelelően halad a projektmunka?” „Mindenki egyformán részt vesz a feladatokban?”

A kiegyensúlyozott értékelés megtervezése biztosítja, hogy előre tudja minden résztvevő, mikor és milyen típusú értékelésre kerül sor a projekt során. Az értékelési táblázatok jelentik a projektértékelés ideális eszközét, habár elkészítésük nagyon sok munkát igényel. Objektívebb értékelést tesznek lehetővé, mint bármely más ismert eszköz.

A NÍLUS-PROJEKT MUNKATERVE

A projektet abban a tudatban terveztem, hogy nem én valósítom meg, hanem keresek egy befogadó iskolát, ahol néhány tanár vállalkozik arra, hogy a tervet kissé átalakítva végrehajtsák a segítségemmel. Ezért nem minden lépést dolgoztam ki, részben azért nem, mert azt szerettem volna, hogy személyes hozzájárulásukkal kialakuljon bennük a projektgazda érzése – ilyen elem például az értékelő táblázatok véglegesítése –, másrészt voltak olyan

pontok (például a szerepek), amelyeket a tanulók ismerete nélkül nem is tudtam részletesen megtervezni. A megvalósításról, az iskolai tapasztalatokról a cikk második része számol be.

1. TÁBLÁZAT: Feladatmegosztás és időterv

Feladat (speciális tevékenységek jelölve: **)	Részfeladat	Szerep ¹	Kezdet	Vége	Produkum
Kutatás az ókori Egyiptom művészetében	Könyvtári kutatás + tankönyv	T ₁ + T ₂	szept. 15. ²	szept. 21.	Egyiptomi műalkotások galériája – látóvalók listája
	Internetes kutatás	T ₃ + T ₄	szept. 15.	szept. 21.	
	Hieroglifák és/vagy állatok festése (a memóriakártyák hátoldalára)	Mindenki	szept. 15.	szept. 21.	
	Agyagfigura-készítés	Mind/választ	szept. 22.	szept. 29.	
	Kert képének másolása	Mind/választ	szept. 22.	szept. 29.	
Kutatás az ókori Egyiptom történelmében	Könyvtári kutatás + tankönyv	T ₃ + T ₄	szept. 22.	szept. 29.	Szerepjáték, videó
	Internetes kutatás	T ₁ + T ₂	szept. 22.	szept. 29.	
	Múmiakészítés	Mindenki	szept. 29.	okt. 5.	
	Szerepjáték (a tanulók választják a karaktereket: rabszolga, fáraó, Kleopátra stb.)	Mindenki	szept. 29.	okt. 5.	
Kutatás Egyiptom földrajzában (tanár nélkül, történelemtanárral vagy osztályfőnökkel)	Egyiptom megkeresése különböző térképeken (Google Earth is)	Mind	szept. 29.	okt. 5.	Saját készítésű térkép időjárás táblázattal, legjobb időszakok az utazásra
	Néesség meghatározása	T ₂	szept. 29.	okt. 5.	
	Időjárás	T ₂	szept. 29.	okt. 5.	
	Mezőgazdaság	T ₃	szept. 29.	okt. 5.	
	Adatok összehasonlítása (Magyarország/Egyiptom)	Mindenki (T ₄ gyűjti az adatokat)	szept. 29.	okt. 5.	
Utazási prospektus készítése	Interjú egy utazási irodában**	T ₁ + T ₂	okt. 6.	okt. 12.	Utazási prospektus
	Ismerősök kikérdezése**	T ₃ + T ₄	okt. 6.	okt. 12.	
	Levelezés egyiptomi diákokkal**	Mind	okt. 6.	okt. 12.	
	A prospektus létrehozása	Mindenki	okt. 6.	okt. 12.	
	A prospektus terjesztése	Mindenki	okt. 13.	okt. 14.	

1. TÁBLÁZAT: Feladatmegosztás és időterv (folyt.)					
Feladat (speciális tevékenységek jelölve: **)	Részfeladat	Szerep ¹	Kezdet	Vége	Produktum
Bemutató	Az esemény megszervezése	T ₁ minden csapatból + Tan	okt. 13.	okt. 17.	Nyilvános bemutató (kiállítás és előadás)
	A körülmények megteremtése	T ₂ minden csapatból + Tan	okt. 13.	okt. 17.	
	A prezentáció elkészítése	T ₁ + T ₂	okt. 13.	okt. 14.	
	Gyakorlás	Mindenki	okt. 15.	okt. 16.	
	Előadás**	T ₃ + T ₄	okt. 17.	okt. 17.	
Értékelés	Önértékelés	Mindenki	okt. 20.	okt. 20.	Újságcikk?
	Társértékelés	Csoportban	okt. 20.	okt. 20.	
	Tanári értékelés	Nyilvános + egyéni	okt. 20.	okt. 20.	
	Osztálymegbeszélés	Nyitott	okt. 20.	okt. 20.	

1 A T betűk a tanulókat jelentik, a személyeket tanárok határozzák meg.
2 A projekt a valóságban október másodikán kezdődött, és november 27-én zárult.

2. TÁBLÁZAT: A feladatokhoz rendelt források és az értékelés terve				
Feladat	Részfeladat	Forrás	Határidő	Értékelés
Kutatás az ókori Egyiptom művészetében	Könyvtári kutatás + tankönyv	A tanároknak/könyvtárosnak ki kell választaniuk a használandó könyveket a könyvtárban	szept. 21.	Tanulási napló, portfólió
	Internetes kutatás	Szépművészeti Múzeum, Egyiptomi kiállítás http://www.szepmuveszeti.hu/web/guest/gyujtemenyek/egyiptomi British Museum tanulási források http://www.britishmuseum.org/learning/schools_and_teachers/primary/ancient_egypt.aspx	szept. 21.	
		Hieroglifák és/vagy állatok festése (a memóriakártyák hátoldalára)	Karton, vízfesték, olló, digitális fényképezőgép	
	Agyagfigura-készítés	Agyag, digitális fényképezőgép	szept. 29.	
	Kert képének másolása	Csomagolópapír, vízfesték	szept. 29.	

2. TÁBLÁZAT: A feladatokhoz rendelt források és az értékelés terve (folyt.)

Feladat	Részfeladat	Forrás	Határ-idő	Értékelés
Kutatás az ókori Egyiptom történelmében	Könyvtári kutatás + tankönyv	A tanároknak/könyvtárosnak ki kell választaniuk a használandó könyveket a könyvtárban	szept. 29.	Tanulási napló, portfólió
	Internetes kutatás	A British Museum internetes forrásai http://www.britishmuseum.org/learning/schools_and_teachers/primary/ancient_egypt.aspx	szept. 29.	
	Múmiakészítés	Vécépapír, ragasztó, videokamera	okt. 5.	
	Szerepjáték (a tanulók választják a karaktereket: rabszolga, fáraó, Kleopátra stb.)	Otthonról hozott jelmez, videokamera	okt. 5.	
Kutatás Egyiptom földrajzában (tanár nélkül, történelemtanárral vagy osztályfőnökkel)	Egyiptom megkeresése különböző térképeken (Google Earth is)	Számítógép – 1/csoport (Google Earth telepítve), térképek	okt. 5.	Tanulási napló, portfólió
	Népszám meghatározása	http://hu.wikipedia.org/wiki/Egyiptom	okt. 5.	
	Időjárás	http://hu.wikipedia.org/wiki/Egyiptom	okt. 5.	
	Mezőgazdaság	http://hu.wikipedia.org/wiki/Egyiptom	okt. 5.	
	Adatok összehasonlítása (Magyarország/Egyiptom)	http://hu.wikipedia.org/wiki/Egyiptom http://hu.wikipedia.org/wiki/Magyarorszag	okt. 5.	
Utazási prospektus készítése	Interjú egy utazási irodában**	A találkozó előzetes megszervezése + kérdések	okt. 12.	Tanulási napló, portfólió
	Ismerősök kikerdezése**	Kérdőív, udvariasság	okt. 12.	
	Levelezés egyiptomi diákokkal**	Csak szándék és jó angoltudás esetén	okt. 12.	
	A prospektus létrehozása	Számítógép (1/csoport), nyomtató	okt. 12.	
	A prospektus terjesztése		okt. 14.	

2. TÁBLÁZAT: A feladatokhoz rendelt források és az értékelés terve (folyt.)

Feladat	Részfeladat	Forrás	Határ-idő	Értékelés
Bemutató	Az esemény megszervezése	Meghívó (terjesztve)	okt. 17.	Értékelési táblázat, Tanulási napló, portfólió
	A körülmények megteremtése	Némi étel, kiállítás, székek, számítógép, projektor	okt. 17.	
	A prezentáció elkészítése	Számítógép (1/csoport),	okt. 14.	
	Gyakorlás	Számítógép (1/csoport),	okt. 16.	
	Előadás**	Számítógép projektorral, előadások, szavazókártyák	okt. 17.	
Értékelés	Önértékelés	3T, tanapló	okt. 20.	Jelentés
	Társértékelés		okt. 20.	Értékelési táblázat, Tanulási napló, portfólió
	Tanári értékelés		okt. 20.	
	Osztálymegbeszélés		okt. 20.	

HOGYAN? A MEGVALÓSÍTÁS LÉPÉSEI KÖZELEBBRŐL

A Nílus-projekt megvalósítása a kőbányai Harmat Általános Iskola 5. b osztályában

Első lépés: A tanárok felkészítése és felkészülése

A Harmat Általános Iskolát és néhány tanárát, valamint Varga Ildikó igazgatónőt már korábban is ismertem. A projektindítást megelőzően kétszer találkoztam az érintett tanárokkal, Kovács Ildikóval (történelem), Szenny Mártával (rajz), Tóthné Bus Krisztinával (informatika), Benkőné Szilveszter Éva osztályfőnökkel és az igazgatónővel. Először elmondtam, mit szeretnék, ismettem a projekttervet, és amikor késznek mutatkoztak az együttműködésre, arra kértem őket, hogy gondolják át alaposan, és beszéljék meg, milyen átalakítások szükségesek ahhoz, hogy magukénak érezzék és szívesen valósítsák meg ezt a tervet. Sikertelen bevonni az osztályfőnököt is, ennek azért örültem különösen, mert az osztály életében fontos eseménynek tartottam ezt a hathetes munkát, és mert iskolán kívüli helyszínek meglátogatását is terveztük, sőt a szülőket is meg akartuk hívni a bemutatóra. A tanárokkal való első találkozás utáni szülői értekezleten tájékoztatták a szülőket a várható kalandról, és az iskola megkapta a támogatásukat.

A második előkészítő találkozón a tanárok elmondták, hogyan képzelték a megvalósítást. Nem sokat módosítottak a projektterven, de elkészítették a pontosított időtervet, megbeszélték, hogy informatikából szakköri órákat vesznek igénybe a sok számítógépes feladat megoldására, hogy az osztályfőnök viszi el a gyerekeket egy utazási irodába, a könyvtáros tanár segíti a kutatómunkát, és számos más részletkérdést tisztáztak. Nem

elleneztem semmilyen változtatást, és arra ösztönöztem a kollégákat, hogy a gyerekek és a maguk számára is igyekezzenek minél hasznosabbá és élvezetesebbé tenni a munkát. Legfontosabb kérésem az volt, hogy amennyire csak lehetséges, mondjanak le a direkt tanításról, és engedjék, hogy tevékenységek során tanuljanak a gyerekek, igyekezzenek ehhez minden feltételt megteremteni. A tanárok közötti együttműködés koordinálására, a projekt vezetésére a történelemtanár vállalkozott. Lelkesedése, dinamizmusa a megvalósítás során mindvégig eleven mozgásban tartotta a munkát.

Bevonták a könyvtárost is, a könyvtárban kiválasztották azokat a könyveket, amelyeket a gyerekek a projekt során forrásként használhattak, zenéket, filmeket válogattak, vagyis előre összegyűjtötték azokat a forrásokat, amelyeket a gyerekeknek felkínáltak a projekt-munka során. A tanulókat tájékoztatták, hogy valami érdekes, izgalmas tanulási folyamat vár rájuk, és elkészült a csoportbeosztás is. A 26 tanulót négy négyfős és két ötfős, vegyes képességű csoportba sorolták. Az informatikatanár regisztrálta az iskolát, a kollégákat és a gyerekeket a használni kívánt virtuális tanulási környezetben, ahol én már mindent előkészítettem a projekt indítására.

Második lépés: A tanulók felkészítése, projektindítás

A projekt megkezdése előtt még egyszer át kell tekintenünk a projekttervet, és lehetőség szerint el kell végezniük azokat a feladatokat, amelyek a projekt során megkönnyítik a munkát. Néhány fogalom bevezetése vagy egy-egy szoftver használatának megismerése lehet például ilyen előzetes felkészülés, de ezeket a projekt idejébe is be lehet tervezni.

A **projektindítás** kiemelkedő fontosságú esemény. Az a célja, hogy tájékoztassa a tanulókat arról, mi vár rájuk, és lelkesedést, motivációt keltsen a projekt iránt. A projektindítás alkalmával meg kell ismerniük vagy újra át kell tekinteniük

- a témát és a fő kérdést;
- a projekt céljait és az elvárásokat;
- a projekt időtervét;
- a szabályokat;
- a projekt értékelési tervét.

A Harmat Általános Iskola 5. b osztályában a projektindítás és a felkészítés egy napra, október másodikára esett. Minden részt vevő tanár és az igazgatónő is eljött, a gyerekek már tudták, hogy valamilyen izgalmas kalandban lesz részük. Egy történelemórán kezdtünk, az asztalokat csoportmunkához rendezték el. A gyerekek betűrejtvényből keresték ki, melyik kontinenssel, melyik országgal, melyik folyó kultúrájával foglalkoznak majd. Különbféle lép-tékű térképeken, egymást segítve keresték meg Afrikát, Egyiptomot és a Nílust. Már ezen a bevezető órán elkészült Egyiptom poszter-térképe csoportmunkában, bejelölték Alsó- és Felső-Egyiptomot, rácsodálkoztak a Nílus folyásirányára. (Óra után a virtuális tanulási környezetben 21 tanuló szavazott, hogy merre folyik a Nílus, és csak egy tévedett közülük.) Munka közben a Pink Floyd együttes Nílus című számát hallgatták. Még a filmbejátszás előtt

kitöltötték a 3T táblázat első két oszlopát is (Már Tudom, szeretném Tudni, megTanultam). Ez utóbbi egyben a projekt céljainak, illetve a projekt során várható legfontosabb tevékenységeknek a megismerésére, a tanulók motiválására is alkalmas. A térképet a későbbiekben is használták, bejelölték azokat a városokat és nevezetes helyeket, amelyeket a projekt során megismertek, valamint óra utáni kutatómunkában időjárási táblázattal is kiegészítették, hogy a mai éghajlatról, az egyiptomi utazás kedvező időszakairól is ismereteket szerezzenek.

MIT TANULUNK? MIT TANULTAM?

3. TÁBLÁZAT: A projekt során használt egyik fejlesztő értékelési eszköz			
	Már tudom	Szeretném tudni	Megtanultam
Hol van Egyiptom			
Milyen folyó a Nílus			
Néhány egyiptomi város nevét			
Milyenek a piramisok és mire szolgáltak			
Milyenek az egyiptomi szobrok			
Milyen képeket festettek az egyiptomiak			
Hogy készült a múmia			
Hogyan lehet másolatokat készíteni			
Miért érdemes Egyiptomba menni			
Hogyan kell brosúrát készíteni			
Hogy hány ember volt az ismerőseim közül Egyiptomban			
Hogyan kell egy rendezvényt megszervezni			
Hogyan kell kiállítást rendezni			
Hogyan kell számítógéppel kiselőadást készíteni			
Hogyan kell számítógéppel kiselőadást tartani			
Hogyan kell jó digitális fényképet készíteni			
Hogyan kell videót készíteni			
Hogyan kell csoportban dolgozni			

Szükség volt technikai felkészítésre is, mert egy virtuális tanulási környezetet, a ThinkQuestet készültünk használni a projekt során. Két-két informatikaórát fordítottunk erre csoportmunkában, a számítástechnika-teremben. A gyerekek megkapták a ThinkQuest keretrendszerbe való belépéshez szükséges adatokat, és megkezdődött a közös felfedezés. Először magukról írtak néhány sort, majd valamilyen szavazást indítottak, reagáltak egymás bemutatkozá-

sára. Ezt a viszonylag szabad felfedezési szakaszt követte a projekt megismerése, főként motivációs céllal. A keretrendszerben már minden érintett tárgynak elkészítettem az oldalát, mindegyikhez problémaoldalt is rendeltem, és sok-sok interaktivitást építettem be. A tanulók szavazhattak, hogy néhány kiemelt tevékenység közül melyeket végezték már életükben, illetve melyek azok, amelyeket ugyan még nem, de máris vannak ötleteik arról, hogyan kellene csinálni. Így közvetett módon, izgalmas formában tájékozódtak arról, mi mindenben lesz részük a projekt során, mi pedig lemérhettük a felfedező kedvet és a motivációt. Elégedetten tapasztaltuk, hogy az internetkapcsolat lassúsága ellenére mindenki izgatottan kalandozott a ThinkQuest keretrendszerben, és látható örömmel tekintett a várható feladatok elé. Játékos kedvüket és önbizalmukat mutatja, hogy többen szakértőnek vallották magukat az utazási reklámanyagok készítésében, a kiállításrendezésben és a számítógéppel tartott kiselőadásban is, legtöbben azonban azt a lehetőséget választották, hogy még nem csináltak ilyesmit, de máris vannak elképzeléseik.

Kapott egy oldalt a projekt fő kérdése is, a gyerekek megoszthatták egymással az ötleteiket arról, hogyan járult hozzá a Nílus az egyiptomi kultúra születéséhez és virágzásához. („Benne élt a legtöbb tisztelt állatuk.” „Az emberek csatornákat építettek.” „Nagyon jó termőföldeket termett.” 😊 „Szerintem a letelepedésnél segített.” „Az emberek a Nílusból vittek vizet a piramisokba.” 😊)

A bevezető órán kívül még öt órát fordított a történelem-tanárnő az egyiptomi kultúra megismerésére az osztályban, holott eredetileg csak két órát szánt erre a tanmenete. Két órába nem fértek volna bele azok a tevékenységek, amelyekre így sor kerülhetett. A második órán az Egyiptomi Birodalom kialakulásával foglalkoztak a tankönyv és fénymásolt források segítségével, és időszalagot is használtak. A következtetéseket a feladatlapok és a források segítségével a tanulók vonták le, direkt tanítás nem folyt.

A következő két órán az egyiptomi társadalommal foglalkoztak hasonló módon: feladatok közben ismerkedtek meg a fáraók szerepével és uralkodói jelvényekkel, a temetkezési szokásokkal, a földművesek, kézművesek, írnokok, katonák, papok és rabszolgák társadalomban betöltött szerepével, az ókori Egyiptom hétköznappjaival. Fogalomkártyákat is készítettek az órán, ezekkel tanultak, egymást kikérdezve. A csoportok más-más témával foglalkoztak, majd közösen írtak vázlatot, így tanították egymást. Kire igaz játékkal ellenőrizték a tanulás sikerét. Szerepeket húztak, drámajátékkal megjelenítettek minden társadalmi réteget, a többieknek ki kellett találniuk, melyik réteget elevenítik meg. Le is filmezték egymás játékát, a videózás titkaival is megismerkedtek, a filmeket pedig feltöltötték a virtuális tanulási környezetbe.

Az ötödik-hatodik foglalkozás témáját tartották a gyerekek a legizgalmasabbnak: az istenekkel, a piramisokkal és a múmiákkal foglalkoztak. Memóriakártyák segítségével gyorsan és szívesen tanultak a rejtélyes szent állatokról és az istenekről. Szöveg- és filmfeldolgozás, térképmunka is folyt az órán. Szabadon választott módszerekkel és eszközökkel múmiát készítettek, nagyon élvezték a felnőttek számára néha túl naturalisnak tűnő, szakszerű leírásokat. Minden tevékenységet és minden produktumot megörökítettek, gyakran a mo-

biltelefonjukkal. A képeket és a filmeket publikálták a virtuális tanulási környezetben, így otthon is megnézhatték, véleményezhették egymás munkáját, és szüleiknek, barátaiknak is meg tudták mutatni, mivel foglalkoztak.

Délutánonként kutatómunka folyt, megtanulták, hogyan lehet egy témához könyvekből adatokat keresni, hogyan kell használni a tartalomjegyzéket, mire való a fejléc, milyen szerepe van a címnek és az alcímnek... Ezer olyan apró probléma merült fel és oldódott meg, amely túlmutat a konkrét történelmi témán, Egyiptom ókori kultúrájának megismerésén. A tanárnról arról számolt be, hogy ezeken a délutáni alkalmakon nem egyformán vette ki részét minden csoporttag a munkából, de a kezdeti súrlódások után a gyerekek maguk oldották meg ezt is, más munkákat osztottak a kutatásban kevésbé vitézkedő társaikra, például prospektust készített, az előadás készítésében szorgoskodott.

A Szépművészeti Múzeumban tett látogatás szervesen illeszkedett a munkába. A tanárok előkészítő látogatás után feladatokat írtak, feladatlapokat készítettek a tanulóknak. Ami ismerős volt, azt egymásnak magyarázták, az új dolgokkal játékosan ismerkedtek, rajzoltak, fotóztak, érdeklődésükkel, komoly munkájukkal kivívták a teremőrök elismerését. Közben megtanulták, hogyan használhatják a múzeumi ismertetőket, a fotókból pedig maguk választották ki, mi kerüljön be a kiselőadásukba.

Két rajzórán hieroglifák rajzolása, festése volt a feladat. A gyerekek cserépdarabokat használtak, akárcsak az egyiptomi írnokiskolások. Részfeladatként kartust rajzoltak. Foglalkoztak az írás kialakulásával is. Újabb két órán az usébtiket (szobrokat) bemutató képek alapján áttekintették az egyiptomi ábrázolás kötöttségeit, és a gyerekek maguk is készítettek ilyen szobrocskákat, amelyeket égetés után ki is festettek.



1. kép: Festett kartusok



2. kép: Festett usébtik

A legnagyobb feladat egy-egy egyiptomi falfestményrészlet felnagyítása volt. Minden csoport választott egy képet, és azt négyzetháló segítségével egész íves csomagolópapír méretűre nagyítva festették meg. Csodálatos szépségű munkák születtek.

Osztályfőnökük kíséretében tettek látogatást egy utazási irodában, ahol megismerkedtek az utazások ajánlásával, azzal, hogy mit kell tartalmaznia egy prospektusnak, mire szokták felhívni az utazni vágyók figyelmét, és hogyan próbálják megnyerni a leendő vendégeket. Itt láthatták, hogy az iskolában tanultakat jól használhatják a gyakorlatban is. A látogatás után már könnyebb volt az egyébként nagyon összetett feladat: prospektust kellett készíteniük saját utazási irodájuk nevében egyiptomi útjukat ajánlván.

Az informatikatanár is kulcsszerepet töltött be a projektben, annál is inkább, mert a többi tanár nem rendelkezett még semmilyen tapasztalattal az informatikai eszközök pedagógiai célú használatában. Informatikai jellegű feladat volt az internetes kutatás, a szövegszerkesztő használata a kérdőív, a prospektus és a meghívó készítésekor; az eseményeket és a munkát digitális film- és képrögzítés segítségével dokumentálták, mindezt csoportmunkában. A ThinkQuest keretrendszer jóvoltából iskolaidőn kívül is kapcsolatot tarthattak a gyerekek a tanárokkal és egymással, illetve itt tudtuk munkájukat nyomon követni. Több-kevesebb gondot okozott, hogy a keretrendszer használata igényel némi angoltudást, 20-25 kifejezést ismerni kell a használathoz. A gyerekeknek ez is sokkal kisebb nehézséget okozott, a regisztrációjukat követően szinte azonnal birtokba vették a tanulási környezetet, és elkezdtek kommunikálni egymással.

Az osztálynak kéthetenként egy informatikaóraja van, a Word kezelését, a szövegszerkesztést, képbeszúrás, kép le- és feltöltését, az internetes keresést, a mobiltelefonnal készített fényképek kezelését, a számítógépes kiselőadás készítését lehetetlen lett volna megtanulni az előirányzott hat óra alatt. A szakköri órákat is erre fordították, és kihasználták minden egyéb lehetőséget a meghívó, a szórólap és a PowerPointtal készített bemutatóra. Így körülbelül 25 órát fordítottak közösen a feladatokra. Szerencsére voltak olyan szülők, akik szívesen bekapcsolódtak gyermekük munkájába, sőt volt olyan család is, amely vendégül látta a csapatot szombat délután. Amikor nem tudtak összejönni a csapattagok, akkor ki-ki elkészítette a saját munkáját otthon, órán pedig összeválták, és a csapat kiválasztotta, hogy mit szeretne a sok-sok diából megtartani.

„Az gondolom, hogy az elmúlt hetekben nagyon sokat dolgoztunk, nagyon sokat tanultunk – többet is, mint az egy ötödikestől elvárható (ez szerintem már 7. osztály környékén nem lett volna ennyire bonyolult) – és bizony alaposan elfáradtunk 😊. De nagyon élveztük!”
(Tóthné Bus Krisztina)



3. kép: Csoportmunkában felnagyított falfestményrészlet

A projekt nyilvános rendezvénnyel zárult, a tanulók kiállítás rendeztek összes munkájukból, és a csoportok mint utazási irodák közönségcsalogató számítógépes előadást tartottak. Előbb azonban elkészítették utazási irodájuk egyiptomi prospektusát és a rendezvényre szóló meghívót.

A PowerPointos bemutatók érdekesek és látványosak voltak. A tanulók elmondták, mi mindent tudnak, s mi mindent mutatnak meg az ókori Egyiptomból, ha a vendégek velük utaznak. Az előadások történelemből és rajzból is tükrözték a projekt során végzett hatalmas munkát és azt a sokszínű, nem egy esetben praktikus tudást, amelyet szereztek. Örültünk annak, hogy mindenki betartotta a terjedelmi korlátokat, jó válogatással teljes képet adtak a hatalmas anyagról, és minden gyerek szerepelt. Szinte mindenkinek eljött valamelyik családtagja, és más érdeklődő vendégeket is fogadtak, az egyik kereskedelmi tévé is egész idő alatt forgatott, a projektzáróról készült filmet bemutatták.

A projekt során tanácsadó szerepet töltöttem be, ha valamilyen kérdés vagy probléma adódott, akkor a keretrendszerben tudatták velem a tanárok, és a választ is ott kapták meg. A keretrendszer használatára főként az informatikatanár vállalkozott, a többieket még bátorítani kell. A személyes találkozás, a személyes tanári visszajelzés mellett is nagy jelentősége van a virtuális kommunikációnak. A tanulók munkájuk dokumentálására is használták a keretrendszert, s mivel a feltöltés többnyire iskolaidőn kívül történt, de semmiképp sem történelem- és rajzórán, ezért bizonyára motiválta volna a gyerekeket, ha azt tapasztalják, hogy mindegyik szaktanár látja, segíti és méltányolja ezt a munkát is. Még hatékonyabb és életszerűbb lenne az informatikai eszközök használata, ha erre nem az informatikaórán, hanem a többi szakórán kerülne sor. Az informatikatanár részvétele nélkül is szervezhetünk olyan projektet, amelyet informatikai eszközökkel támogatunk. Elég, ha egy-két tanárnak van némi tapasztalata, s mindannyian vállalkozó kedvűek.



4. kép: A bemutató előadás és kiállítás



Talán túl sok munkának tűnik a tervezési folyamat. Valóban időigényes, de nagyon fontos a projektek dokumentálása. A pontos tervek a kivitelezés sikeréhez is szükségesek, ám ahhoz, hogy egy-egy projektet más tanulócsoporthal is meg lehessen ismételni – és esetleg más tanárok vagy más iskolák is átvehessék –, pontosítanunk kell a projektleírást a megvalósulás alapján, és minden dokumentumot, eszközt meg

kell őriznünk. A feladatlapokat, értékelőeszközöket nem érdemes újra meg újra előállítani. A keletkezett tanulói munkákat is megmutathatjuk ösztönzőként a többieknek. Jó lett volna, ha a projekt összes dokumentuma felkerül a virtuális tanulási környezet tanári oldalára, de ez már csak egy következő projektben valósulhat meg.

A másik fejlesztendő elem az értékelés. A felkínált értékelési eszközök közül csak a 3T táblázatot használták a Harmat Általános Iskolában, a többi eszköz véglegesítésére és használatára nem maradt idő és energia. Remélem, hogy következő projektjükhöz úgy fognak, hogy elvégzik a reflexiót, vagyis átgondolják, mit érdemes megtartaniuk és mit kell javítaniuk a fejlődés céljából. Reményeim szerint lesz ugyanis folytatás. A gyerekek még a munka lezárulása előtt érdeklődtek arról, hogy mi lesz a következő projekt. A tanárok ezt meggyőzőnek és ösztönzőnek találták, és már elkezdték a következő téma tervezését.

A teljes tanulási folyamat értékelése szóban történt a zárónapon, miután a szülők és a vendégek elmentek. A gyerekek és a tanárok is elmondták, milyen sok, ám élvezetes munkát adott számukra a projekt hat hete. A gyerekek megnevezték a legérdekesebb tevékenységeket, véleményt mondtak a csoportmunkáról és saját tanulásukról is. Az iskola egy továbbképzési alkalmat szánt a projektmódszer és a Nílus-projekt bemutatásának december elején. A gyerekek itt is bemutatták kiselőadásukat, a tanárok is elmondták tapasztalataikat.

Számomra is sok tanulsággal járt a projekt megvalósítása. Igen jó volt tapasztalni a kollégák nyitottságát és pedagógiai elkötelezettségét, valamint a gyerekek motiváltságát, értékes munkáját is. Úgy gondolom, egy-egy új módszer bevezetésénél, kipróbálásánál fontos és hasznos a mentorálás, vagyis egy-egy tapasztaltabb segítő kolléga támogatása. Ennek módját és mértékét azonban szintén az adott iskolára, a részt vevő tanárok igényeinek megfelelően kell megtervezni.

IRODALOM

- Az Oracle Educational Foundation 21 st Century Learning Institute projekt kurzusa, 20008.
- FALUS KATALIN – MIHÁLY OTTÓ (szakmai vezetők): *A nem szakrendszerű oktatás kerettanterve*. OKM, 2008. május. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=2085&articleID=231351&ctag=articlelist&jid=1>
- HEGEDŰS GÁBOR: *Projektpedagógia*. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, 2002.
- HORTOBÁGYI KATALIN: A projekt-módszer. *Iskolakultúra*, 1991. 5. sz. 66–67.
- HORTOBÁGYI KATALIN: A projektesszméről? Oktatásról? Tanulásról? Módszerről? *Új Pedagógiai Szemle*, 1991. 7–8. sz.
- HORTOBÁGYI KATALIN: *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OFI IFK, Budapest, 1991.
- HORTOBÁGYI KATALIN: A pedagógiai projekt mint sajátos műfaj. *Fejlesztő Pedagógia*, 2002. 6. sz. 4–15.
- HORVÁTH H. ATTILA: *Projekttér*. *Új pedagógiai Szemle*, 2004. 2. sz.
- M. NÁDASI MÁRIA: *Projekttanítás*. Elmélet és gyakorlat. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.
- STEFÁNY JUDIT: *A projektpedagógia szerepe az oktatásban*. In Falus Katalin – Vajnai Viktória (szerk.): *Kompetenciafejlesztés projektmódszerrel*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.
- SZIRA JUDIT: A projektmódszerről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 9. sz. 138–154.

Kerekasztal-beszélgetés az IKT-technológia paradigmaváltó hatásairól az egész életen át tartó tanulás kontextusában

Merre visz a válságból kivezető út, milyen paradigma létezik a jövő oktatásában? E kérdés megvitatására hívtuk meg a kutatás és felsőoktatás, a közoktatás és a vállalati szféra képviselőit. A beszélgetés középpontjába végül az új infokommunikációs technológiai környezet és a jövő tudása, képességei, készségei kerültek. A cél nem modellek, stratégiák bemutatása, hanem az érdekelt felek képviselőinek párbeszéde, a lehetőség biztosítása volt.

Kerekasztal-beszélgetésünk alapgondolata még az elmúlt évben formálódott, amikor a nemzetközi pénzügyi és gazdasági válságról napi szinten hallhattunk híreket, illetve éreztük annak hatását mindennapjainkban. Akkor arra gondoltunk, hogy az oktatásban is érdemes megvizsgálni, merre vezet a válságból kivezető út, milyen paradigma létezik a jövő oktatásában. E kérdés körüljárására hívtuk meg a kutatás és felsőoktatás, a közoktatás és a vállalati szféra képviselőit a szerkesztőségbe. A választás mögött tudatos elhatározás áll: az egész életen át történő tanulás kontextusában igazán releváns gondolatok megformálásához szükség van a gyakorlati, osztálytermi tapasztalatokat szerzett pedagógus, a nemzetközi kitekintéssel is rendelkező kutató és a munkaerőpiac munkaadói oldalának együtt gondolkodására és jövőbeni szorosabb összefonódására, együtt cselekvésére. Ők a legfontosabb egyengetői annak a szimbolikus útnak, amelyet egy mai fiatal bejárhat az osztályteremből elindulva egészen a tárgyalóig. A témát szűkítettük: az új infokommunikációs technológiai környezet és a jövő tudása, képességei, készségei kerültek a beszélgetés középpontjába. A közoktatást képviselő tanárok IKT-eszközökkel támogatott tanórákat tartanak, illetve projekteket koordinálnak, a kutatói szféra képviselői évek óta oktatják egyetemi szinten, illetve kutatják e technológia pedagógiai alkalmazási lehetőségeit, a piacvezető cégek képviselői pedig részben fejlesztéssel, részben az eszközhasználat oktatásban történő alkalmazási területeivel foglalkoznak. A beszélgetés vita helyett az egymásra reflektáló együtt gondolkodás formáját öltötte magára: feltűnő módon nemcsak a kész, előre kiforrott gondolatoknak, de a kétségeknek, az új ötleteknek és a formálódó elképzeléseknek is teret hagyva. A beszélgetés célja nem összegző, az elért eredményeket számba vevő, de nem is normatív szándékú volt: sem modelleket, sem stratégiákat nem mutat be. Legfőbb célja az érdekelt felek képviselőinek párbeszéde, a lehetőség biztosítása. Az értő olvasó számára nyilvánvaló, hogy a jövő oktatásának sikere és eredményessége a 21. századi kihívások, a demokratikus berendezkedésű országok és a globális gazdasági viszonyok keretében a felek érdekességét, egymásra utaltságát feltételezi. Az oktatási rendszerek eredményességét

célzó változtatásokat a demokrácia és a globális világgazdaság játékszabályait egyaránt figyelembe véve kell előkészíteni: célzott párbeszédekkel, valamint az egymás iránt is elkötelezett felek közös döntésével és cselekvésével kell végrehajtani.

A kerekasztal-beszélgetés résztvevői: **BENEDEK ANDRÁS** (egyetemi tanár, BME GTK Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet Műszaki Pedagógiai Tanszék), **BERECZKI ENIKŐ** (közéiskolai angoltanár, II. Rákóczi Ferenc Fővárosi Gyakorló Közgazdasági Szak-közéiskola), **KÁRPÁTI ANDREA**¹ (egyetemi tanár, ELTE TTK Tudománykommunikációs és Oktatástechnológiai Központ), **KOLLÁR JUDIT** (IKT-folyamat-szaktanácsadó), **MARADI ISTVÁN** (műszaki vezérigazgató-helyettes, Magyar Telekom), **MERÉNYI ÁDÁM** (szakmai vezető, oktatási üzletág, Microsoft Magyarország). A beszélgetést **TÓTH TERÉZ** vezette.

A pedagógiai közgondolkodás az IKT-eszközhasználatra mint az ismeretszerzés és kompetenciafejlesztés hatékony eszközére tekint (bárhol, bármit, bármikor): az IKT-eszközök és a technológia áttöri az osztályterem falait, és hatékony ismeretszerzésre, illetve a diákmotiváció magas szintjének köszönhetően képességfejlesztésre is alkalmas. Tehát a tiltások és korlátozások helyett, mint amilyen a mobiltelefon kikapcsolása, a notebook tiltása órákon, vizsgákon, az eszközök kreatív használata és a tanulás szolgálatába helyezése lenne a cél, hiszen az e-learning és m-learning módszerek jelentősen növelik az oktatás eredményességét. Milyen tapasztalatai vannak erről egy gyakorló, közoktatásban dolgozó tanárnak? Hogyan készíthető fel eredményesen, korszerűen erre már a leendő pedagógus is? Milyen tévhitek akadályozzák, hogy az IKT-val támogatott tanulási-tanítási módszer nem tud igazán radikális változást generálni az oktatásban (legalábbis a magyar oktatási rendszerben)?

BERECZKI ENIKŐ: A kérdésben is elhangzott, hogy az IKT-eszközök kreatív használata a cél, de szerintem ez már nem cél, hanem szükségszerűség. Hiába megyünk be krétával és tankönyvvel az osztályterembe, ha otthon a diák nem vesz kezébe könyvet, szabadidejében nem olvas, inkább televíziót néz, az interneten böngészik, és számítógépes játékokat játszik. Ilyen körülmények között hagyományos eszközökkel már nem lehet lekötni a diákokat. Ez az oka annak, hogy nem kooperatívak az órákon, s nem hajlandók azt tenni, amit a tanár kitalál. Ugyanakkor azt gondolnánk, hogy nagyon tájékozottak, és nagyon jól tudják használni ezeket az eszközöket, holott ez nem teljesen így van. A kereséseik korlátozottak: azokat a tartalmakat részesítik előnyben, amelyek szóra-koztatják őket. Így is lehet tanulni, például idegen nyelvet, de nem mindent. A diákokat senki sem felügyeli, senki sem irányítja abban, hogy mihez kezdjenek az információval. Teljesen egyedül vannak ebben a világban, mert a tanár és a szülő sem ért hozzá. Úgy gondolom, a pedagógus feladata, hogy egyrészt olyan eszközökkel közelítse meg a gyerekeket, amelyek közel állnak hozzájuk, másrészt segítsen nekik eligazodni az információdömpingben.

¹ Kárpáti Andrea a beszélgetés időpontjában az USA-ban tartózkodott Fullbright Ösztöndíjjal, hozzászólását a kerekasztal-beszélgetéshez később, írásban juttatta el.

KÁRPÁTI ANDREA: Szerintem senki sincs egyedül, ha jó minőségű digitális tartalmakat keres, vagy az iskolai digitális oktatóeszközökkel kapcsolatos bevált módszereket kutatja. A mai, hálózatba rendezett internet – az angolul „Social Web”-nek, Társadalmi Hálónak nevezett, kollektív tartalomépítés – lényege éppen az, hogy világszerte milliónyi önkéntes mentorunk akad, ha kérdéseinket egy keresőprogramra bízunk. Ilyen, évtizedek óta remekül működő tudásmegosztó közösség például a történelemtanároké (www.tte.hu), az informatikaoktatóké (www.isze.hu) vagy a Sulinet pedagógusoldalain bemutatott számos tanársoporté. Izgalmas olvasmány a www.osztalyfonok.hu vitafórum, a harmadik Net Nemzedékbe tartozó fiatal szülőket – akik a számítástechnikára először rácsodálkozóak gyerekei – a www.babanet.hu fogadja egy virtuális sorstársi közösség tagjává. Szerencsés módon három évtizeddel a számítógépek iskolai megjelenése után a pedagógusképzésben is egyre több szó esik a számítógéppel segített oktatásról. Az ELTE-n és a Szegedi Egyetemen például berendezték a „Jövő tantermeit”, amelyek egyszerre oktató- és kutatóhelyek, itt a hallgatók átélhetik, milyen az interaktív, szemléletes és személyre szabott tanítás és tanulás. Az eszközökkel, amelyeket a kezükbe kapnak, éppolyan inspiráló a tanítás, mint a játék, a kommunikáció vagy az alkotás.

Ha ennyire erős a diákok motivációja az IKT-eszközök iránt, akkor azt gondolnánk, hogy képességfejlesztésre is különösen alkalmasak. Nem kell külön motiválni a gyereket és meggyőzni őket a tanulásról.

BERECZKI ENIKŐ: Valóban nem kell külön motiválni. A digitális táblán multimédiás eszközöket is használhatunk: különböző inger éri a gyerekeket, a különböző ingerek jobban felkeltik az érdeklődésüket is, és jobban tanulnak.

MARADI ISTVÁN: Fejlesztőként dolgozom ebben az iparágban, és az elmúlt húsz évben belülről látom a lehetőségeket: mindig előtte jártunk annak, mint ami kikerült az utcára. Most is számos olyan fejlesztésen dolgozunk. A fejlődés hihetetlenül gyors. Nem tudjuk megjósolni, mi lesz egy-két évtized múlva. Ez azt is jelenti, hogy egyre nagyobb lesz a távolság tanárok és diákok között, ha a tanárok nem tudnak együtt haladni a többiekkel. Esélyük sem lesz, hogy lekössék a gyerekek figyelmét, holott kiaknázatlan lehetőségek vannak ebben az eszközhasználatban! A tudás ott van bent! Apaként saját gyerekeimnél szívesen alkalmazom a kérdésben említett korlátokat, fontos, hogy mihez és mennyire férjenek hozzá. Viszont segítek nekik abban, hogy merre kell menni, megmutatom, mi a vers második sora, és azt hogyan kell megkeresni. Együtt jutunk el oda, hogy megtaláljuk, és így már ő is megtanulja, mi mindenre lehet használni az eszközöket a játékon kívül, hiszen az a legáltalánosabb. Ha egyre nő a tanár és a diák közötti távolság az infokommunikációs eszközök használata terén, a gyereket nem fogja érdekelni az iskola, csak a jegy, mert a felvételihez szüksége van az ötösrre. A tudását, az érdeklődését azonban máshonnan próbálja majd kielégíteni.

KÁRPÁTI ANDREA: De vajon mit jelent ez a „máshol”? Hol vannak a mai iskola határai? Az elmúlt években kis falvak összevont tanulócsoportjaival tanultunk együtt. A számítógép Vezsenyben, Kolontáron, Felsőpetényben vagy Szárföldön állt, a tananyag innen, de Budapestről, Helsinkiből vagy Athénból is jött. A gyerekek néha a nemzetközi tananyag-adatbázisból kapták a leckéjüket (<http://lreforschools.eun.org/LRE-Portal>), máskor a települések régi ipari, kereskedelmi emlékeit kellett felderíteniük – hol digitális, hol valódi tárgyakkal dolgoztak. Több száz magyar iskola több ezer pedagógusához hasonlóan a Gárdonyi Kör kisiskoláinak pedagógusai is kitágították a tanulás terét, befogadták a virtuális világot.

Jelenleg léteznek tiltások, korlátozások: az érettségi szabályzat tiltja, hogy az érettségi vizsgán mobiltelefont használjanak a gyerekek.

MARADI ISTVÁN: Szerintem kell ez a korlát, mert most még csak visszaélnének vele.

BENEDEK ANDRÁS: Tíz éve létező probléma, hogy a sokfunkciós mobilokat ki kell kapcsolni az érettségi, egyetemi vizsgákon, ahol a diákok zárt időintervallumban dolgoznak. Zavart okoz a mobil kikapcsolása, ugyanis a fiatal generáció egyre kevésbé visel karórát. Rátekint a mobiljára, onnan tudja, mennyi az idő. A vizsgaszervezéskor jól látható helyen el kellene helyezni egy órát a teremben. Az infokommunikációs eszközök már annyira jelen vannak, és átszövik az életünket, annyira függetlenek a formális és a nonformális tevékenységünktől, hogy mindenfajta korlátozás anakronisztikus. Funkciókat lehet és kell korlátozni, de nem az eszközhasználatot. A tiltás helyett a beengedés, az integrálódás irányába kellene elmozdulni. Technológiai környezetváltozás történik napjainkban, amely olyan gyors, hogy a kutatók semmivel nem tudják összehasonlítani: a személyi számítógépek elterjedése messze alatta van az okos telefonok elterjedésének. A technológiaváltáson kívül létezik egy generációs probléma is. A fiatalabb generáció a technológia alkalmazásában esetenként előrébb jár az idősebbeknél. A pedagógus kényszerhelyzetben van: naponta találkozik az okos készülékeket birtokló virgonc gyerekekkel, s nem biztos, hogy a tudása lépést tart velük. A lakosság óriási összegeket költ tízéves kortól különböző mobil kütyükre, a jövőben célszerű ezeket integrálni az iskolarendszerű oktatás keretei közé. A pedagógus egy olyan navigációs rendszernek a középső szintjén van, amelyben horizontális térlátással kellene a gyerekek tevékenységét orientálnia. El kell fogadni, hogy bizonyos ismeretek, tevékenységek, kompetenciák aszimmetrikus módon esetenként fejlettebbek a gyerekeknél: olyan tudást képesek behozni a tanulásba, amilyenről a pedagógus épp először hall. Ugyanakkor látnunk kell, hogy a gyerekek által használt, igen szűkre szabott csatornákat meg kell nyitni, tágítani kell, mert ebből pozitív alternatívákat lehet kidolgozni. Ez kétségtelenül nehéz, mégis fel kell készülni rá!

BERECZKI ENIKŐ: Valóban nagyon szűk az a mozgástér, amelyben a diákok ezeket az eszközöket használják. Középiskolás diákokkal nemrég fejeztünk be egy projektet,² ahol tanulói laptopokkal, aktív táblával dolgoztak, fényképeztek, interjút készítettek, böngésztek az interneten. A projekt közben olyan nehézségek merültek fel, amilyenekre nem is számítottam. Például az információgyűjtésnél megadtam ugyan a konkrét linkeket, ahonnan információt kellett volna gyűjteniük és egy táblázatot kitölteniük, mégsem találták meg az információt. Ehhez járulnak még a gyakori szövegértési problémák. Az interneten sok a multimédiás eszköz, film, videó, rádió, de jelenleg még főként szöveggel találkozunk. Valószínűleg ez majd változni fog, de egyelőre még így van. A gyerekeknél előfordult, hogy nem tudták kiszűrni az információt, amikor szabad keresés volt, nem voltak képesek kulcsszavakat találni.

KÁRPÁTI ANDREA: Az információkeresést, -szűrést tanulni kell, magától a felnőtt kutató sem képes erre. Ami a szövegek dominanciáját illeti, nekem más a tapasztalatom, az internet egyre inkább vizuális médium. A szövegek kiegészítik, kommentálják a képeket, ábrákat, segítenek értelmezni a látványt, amelynek önmagában is gazdag jelentése van a sokféle kultúrából érkezők számára. Ma már nem nehéz digitális képet, rajzot készíteni, s ahogy az eredmény egyre jobban közelít alkotója szándékaihoz, úgy válik a kisgyermekkorai rajzhoz hasonlóan fontos, kifejező nyelvvé a kép. A kép- és filmmegosztó oldalakon (www.flickr.com, www.youtube.com, www.slideshare.com, www.ning.com stb.) mindenütt van lehetőség a látottakat értelmező annotációra, kommentárra, tehát itt is közösségi alkotásokkal találkozhatunk. A 20. század népművészete a fotó volt, a 21. századé az interaktív honlap lehet.

A gyakorlatban dolgozó horizontális látásmóddal és módszertannal rendelkező tanároknak fenntartásai vannak a diákok IKT-kompetenciájával kapcsolatban.

KOLLÁR JUDIT: Az alapkompenciák, különösen a szövegértés terén mutatkoznak hiányosságok. Ezeket a kompetenciákat is fejleszteniük kell a pedagógusoknak.

MERÉNYI ÁDÁM: Hadd mondjak néhány gyakorlati példát! Egy angliai iskolában láttam először, hogy a diákok gyurmafilmet készítettek. A mozzanatokat lefotózták, utána ezeket összefűzték tizedmásodperces léptetéssel. A feladat viszonylag egyszerű, mégis lényeges dolog történt a megvalósítás során: kiderült, hogy olyan gyerekek, akik addig meg sem szólaltak az órán, hirtelen szöveggönyveket írtak, vagy ábrákat kezdtek rajzolni. Magyarországon tapasztaltuk, hogy azok a gyerekek, akik életükben nem tették fel a kezüket, már alig várták, hogy a tanulói laptopjukra újabb kérdést kapjanak, és nagyon szívesen válaszoltak. Tudunk példát bezárás szélén álló iskoláról, amelyik kigyózó sorokkal szembesült a beiratkozáskor, miután kiderült, hogy indítottak egy kísér-

2 A Bereczki Enikő vezetésével a II. Rákóczi Ferenc Szakközépiskola diákjai körében zajló projekt címe: Life through the lenses. Elérhető: www.missioncamera.blogspot.com

letet, amelynek során bizonyos tantermekben minden diák elé tanuló laptop került. Ha egy száz évvel ezelőtti orvos bemenne egy mai műtőbe, akkor azt sem tudná, hol van, hiszen mindenfelé gépek veszik körül, amelyekhez nem ért. Viszont ha egy száz évvel ezelőtti tanár bemenne egy mai átlagos osztályterembe, rendkívül otthonosan érezné magát. Ugyanakkor most már eljött az a pillanat, amikor kezdi elérni a kritikus tömeget a felhasználás, és széles körű egyetértés van abban is, hogy a gyárszerű oktatás az életciklusának a végéhez ért. Mind módszertanban (csoportmunka, a projekt alapú oktatás, a kooperatív oktatás stb.), mind eszközökben mindenképp változás előtt állunk. Ez teljesen más tanári és diákszerepet igényel. Mi volt az első feladat? Szabadítsuk ki az informatikát a számítástechnikai laborok fogságából. Lassan eljutunk odáig, hogy az IKT-eszközök bekerülnek az osztálytermekbe. De lassan – ahogy András mondta – ki kell szabadítani őket az osztálytermek fogságából, és a közösségi szórakozás mellett eljött a közösségi tanulásnak az ideje is, amikor nemcsak magányos harcosként tanulok, hanem másokkal együtt, ugyanúgy, ahogy csetelek, messengerezek, videokonferenciázom a másikkal.

KÁRPÁTI ANDREA: Ami az elveket illeti, a neveléstudomány modelljeiben régóta szerepel a közösségi tudásépítés, a saját élmények építőelemeiből konstruált, a tankönyvi műveltségnél előbb, gazdagabb tudás. A IKT-eszközök egyre kisebbek, a tiszteletet parancsoló, komplikált gépezetekből környezetünk egyszerű, kedves tárgyává váltak. Úgy gondolom, a jövőben még hozzáférhetőbbek lesznek, csökken az ár, és tovább egyszerűsödnek azok a funkciók, amelyeket fiatalok és idősebbek a legjobban szeretnek: az információcsere, az önkifejezés, a munka és a magánélet szervezése. Az iskolában akkor lesz napi gyakorlat az informatikai eszközök használata, ha nemcsak motiválódni, de lényegesen egyszerűbb is lesz tanítani velük.

KOLLÁR JUDIT: A pedagógusok legnagyobb félelme az IKT-eszközhasználatot illetően a bizonytalanság. Nem merik használni az eszközöket, mert nem ismerik azokat. Hóltott nem az eszközhöz, az alkalmazásokhoz kell értenie, hanem ahhoz, hogy hogyan kell megszerveznie a munkát, hogy megszülessen az eredmény. Tegnap egy tréningen a tanárokkal MovieMakerrel filmet raktunk össze. A tanároknak nem kell érteniük a MovieMakerhez, mert ahhoz értenek a gyerekek. A gyerek ugyanis nem fogja megkérdezni, hogyan kell levágni a zene végét, mert tudja.

MARADI ISTVÁN: De ehhez az kell, hogy a tanárral valaki egyszer leüljön, végigcsinálja, és már fel is oldja benne ezt a gátlást.

BENEDEK ANDRÁS: Korábban azt hittük, azt hitték, hogy létezik egy vertikális hierarchia, amelyben a tudás egyértelműen lépésről lépésre halmozható, s ehhez csak kellő idő és türelem kell. A Kollár Judit által említett eset nagyon jó példa arra, hogy a horizontális dimenzióknak óriási szerepük van ebben a környezetben. El kell tudnom fogadni, hogy

az akár húsz-harminc évvel fiatalabb gyerekek, olyan tudásokkal rendelkezik, amely lehet, hogy a teljes tudásnak nem meghatározó része, de fontos technika, fontos a mindennapi tudás, amelynek óriási szerepe van. A kollektív vagy társas tanulás új dimenziójával találkozunk itt. Fontos továbbá az időtényező. A címben is benne van, hogy élethosszig vagy egész életen át tartó tanulás. A múltparadigmának mai napig ható komoly negatívuma az időbeli korlát. Nyilvánvalóan teljesíteni kell a kvalifikációs követelményeket, a vizsgát le kell tenni, az érettségén jó pontokat kell szerezni stb. Jelenleg folyamatosan változik a tudás, jönnek új eredmények, ahogy István is utalt rá, amelyeket menet közben kell bevinnünk a rendszerbe. Az időkorlátban, amelyben tantárgyaink vergődnek – az iskolák pavlovi reflexszerűen csengetésre tanítják a gyereket –, nagyon nehéz érvényesíteni ezt a mindenütt, mindenkor jelen lévő eszközrendszert. A Budapesti Műszaki Egyetemen viszonylag nagy populációjú kísérletbe fogtunk: meghirdettük a digitális pedagógiát, és magunk is meglepődtünk, hogy több százan jelentkeztek. Semmi mást nem ajánlunk a leendő mérnököknek, minthogy az új technológiák tanulásban való alkalmazhatóságát nézzék meg különféle aspektusból: mobiltanulás, keretrendszerek, e-learning stb. Újabban kiemelten foglalkozunk a vizualitás kérdésével, hiszen látható, hogy olyan potenciálokat is föl lehet szabadítani az oktatásban, amelyek a klasszikus verbális tanulásban nem igazán jönnek elő. Sőt az egyre nagyobb problémát jelentő diszlexia is viszonylag jól kezelhető ezekkel a technológiákkal. Azt tapasztaljuk, hogy az ilyen típusú érdeklődés felkeltése a diákokban található azzal, hogy ez a populáció már az atipikus munkavégzésre készül, és nem élethossziglan egy munkahelyhez kötött, reggel nyolctól délután ötig tartó napi ritmusra rendezkedik be. Ugyanúgy a tanulásuk sem reggel héttől délután ötig tart. Mi munkaidő alatt tanítunk, tanulunk, írunk e-maileket, ők éjjel kettőkor, háromkor is írnak, széthúzódik a tevékenységspektrum. Egészen más-hogy tanulnak, mint az idősebb generáció, ugyanakkor nagyon jól teljesítenek. Ha az időt lazítjuk kicsit, voltaképpen sokkal optimálisabb teljesítményt tudunk kihozni. Ahol a munka és a felsőoktatás találkozik, nagyon érdekes tendenciák rajzolódnak ki.

KÁRPÁTI ANDREA: Ez a beszélgetés is jelzi, mennyire fontos a jó példák közreadása. Az első Net Nemzedék, amely a nyolcvanas években csodálkozott rá a multimédiára, már régóta ott áll a katedrán! Sok remek program segíti a tanárokat abban, hogy diákjaikkal közös digitális kultúrát alakítsanak ki. Az egyik kedvencem Turcsányiné Szabó Márta, az ELTE Informatikai Kara docensének vezetésével zajló Kihívás verseny, amely remekül ötvözi a kreativitást és az informatikai kultúrát (<http://teamlabor.inf.elte.hu/kihivas/>). Munkaidő, játékidő és a tanulás ideje képlékenyvé válik, egymásba olvad. A bárholnan hozzáférhető tudásszerzési, alkotási lehetőségeket egyre jobban kihasználják azok a pedagógusok, akik maguk is élnek ezekkel.

BERECZKI ENIKŐ: Ha IKT-eszközökkel akarok dolgozni az órán, az előkészület sokkal időigényesebb. Lehet, hogy ez is visszafogja a tanárokat.

KOLLÁR JUDIT: Az IKT-eszközökkel támogatott oktatás időszükséglete a felkészülés és a megvalósítás tekintetében egyaránt nagyobb. A 45 perc nem sok mindenre elég. A felkészülés azonban megtérül: van egy kész anyagod, amelyet később újra hasznosíthatsz.

BERECZKI ENIKŐ: Ezek is változhatnak. Kevés igényes digitális tananyag áll rendelkezésre.

KOLLÁR JUDIT: Igen, mert nem elég nagy a piaca. Magyar cégek nem fektetnek be a digitális tananyagfejlesztésbe, mert nincs akkora kereslet. A BETT³-en láttuk, hogy óriási a kínálat az angol nyelvű digitális tananyagokból, mert a piac fel tudja venni.

MERÉNYI ÁDÁM: Idén magyar cégek is részt vettek a BETT-en, ahol indiai pedagógiai intézményből érkezett partnerek kérdezték, hogy nagyobb tétel rendelése esetén van-e kedvezmény. A magyarok mondták, hogy 300 fölött már tudnak kedvezményt adni. Akkor az indiaiak megkérdezték: és 10 000-nél?

A korlátok kialakulásáról összegzésként megállapíthatjuk, hogy részben a pedagógus hagyományos attitűdje és félelme hozza létre azokat. A kimeneti vizsgákba szintén beépítettek korlátozásokat, tiltásokat az IKT-eszközhasználatot illetően.

BERECZKI ENIKŐ: Sokat hallunk a pedagógus felelősségéről, szerintem a pedagógust is ugyanúgy magára hagyták az IKT-eszközökkel, mint ahogy a gyereket magára hagyták az internettel. Felszerelhetjük az aktív táblát, bevihetjük az órára a tanulói laptopokat, és mondhatjuk a tanárnak, hogy tessék, itt van, élj az eszközökkel. Ez azonban így nem lesz eredményes. Talán a fiatalabb generáció esetében működik, de az idősebbeknél semmiképpen sem. Ösztönözni kell továbbképzésekkel, és nagy szerepe van az iskola vezetésének, továbbá a minisztériumnak is.

KÁRPÁTI ANDREA: Elszomorító, hogy még mindig felvetődik: a gépek között a pedagógus magára marad. Ebben az országban európai szinten is jelentős pénzt költöttünk a pedagógus-továbbképzésre, most is vannak elbírálás alatt álló, hatalmas összegű pályázatok. Többen, többször kértük már, tekintse át végre valaki, hogy mire jók, mennyire hatásosak ezek a tanfolyamok, és mennyit tud az, aki – állami támogatással és jelentős saját erővel – elvégezte őket. Szerintem a továbbképzés az a pont, ahol a jó kezdeményezések országos innovációvá emelhetők, vagy éppen költséges zsákutcába terelhetők. Jó lenne tudni, milyen tartalmak, módszerek bizonyultak hatásosnak, milyen képzések nyomán fejlődött nagyot a pedagógusok informatikai kompetenciája. Ennek vizsgálátára például Török Balázs, az OFI tudományos főmunkatársa több kiváló mérőeszközt,

3 Évente rendezett nemzetközi oktatástechnológiai kiállítás.

„IKT-metriát” dolgozott ki (www.infoiranytu.hu). Magyar és nemzetközi projekteken⁴ egyaránt használtuk ezeket a kérdőíveket, amelyek nemcsak az adott fejlettségi szint megállapításában segítenek, de azt is jelzik, milyen beavatkozással lehetne egyszerűen, gyorsan javítani az informatikai kompetencia színvonalát. Az egyik legfontosabb komponens: az otthoni számítógépes környezet. Ha kéznél van a gép, s egy kattintásnyira az éppen akkor fontos tartalom, a tanárok használják. És ha gyakran használják, akkor megszokják, és természetes munkaeszközükké válik.

MARADI ISTVÁN: A T-Mobil és a Magyar Tudományos Akadémia között közel kilenc évig tartó közös projektben a kutatás arról szólt, hogy a mobilkommunikációs eszközök milyen hatással vannak a világra, a társadalomra, a filozófiára és a gondolkodásra. Mi biztosítottuk a technológiát, Nyíri Kristófék pedig a kutatást végezték. A mi alapvető szerepünk az volt, hogy a kutatás résztvevői hozzájussanak ezekhez a technológiákhoz. Számunkra a projekt egyik tanulsága az volt, hogy akkor következett be igazi áttörés a kutatói munkában, amikor az eszközök beköltöztek a projekt résztvevőinek mindennapi életébe. A legmodernebb öt-hat eszközzel elláttuk őket, el tudtak merülni az eszközök használatának felderítésében, s egyéves használat után beköltözött a mindennapi életükbe. A pedagógusoknál is fontos az elmerülés: otthon legyen meg a technológia. Nem lehet kihagyni az eszközökhöz való hozzáférést.

BENEDEK ANDRÁS: A munkanélküliek átképzésébe ma már kötelező beépíteni a digitális írástudási modult, hiszen a munkaerő-piaci pozíció sokszor azért gyenge, mert hiányzik az ilyen típusú tudás. A pedagógusképzés hagyományos struktúráját módosítani kellett, bekerültek az IKT-eszköztudást okító programok. Ugyanakkor nem könnyű ennek az oktatása, mert nem arról van szó, hogy egy technológiát kell kizárólagosan megtanulni, hanem arról, hogyan kezelek egy változó technológiai funkciócsoportot. Jelenleg valóban a pedagógus az egyik leggyengébb láncszem. Arra nem hivatkozhatunk, amire az ezredfordulón, hogy létezik egy szociális szakadék, és a szegényebb rétegeknek nem lesz hozzáférésük az internethez. A mobil internet mutatja, mekkora áttörés megy végbe ezen a téren is: szociológiai értelemben is nehéz kielemezni, mekkora a ráfordítás a korszerű IKT-eszközök vásárlására a körökben, de esetenként messze meghaladja azt, ami elvárható. Ezzel szemben épp az iskola az, amely bezárja a falait, és néha kipipálja a dolgot azzal, hogy van egy számítógéplaborja.

KOLLÁR JUDIT: Hiába akar egy iskola innovatív lenni, ha nincs lehetősége rá. A nagyobbik hiba az, ha egy iskolának megvan a lehetősége, de nem él vele. Itt nemcsak a pedagó-

⁴ Az informatikai kompetencia kutatásával foglalkozó, magyar részvétellel lezajlott vagy folyamatban lévő nemzetközi projektek, például: www.kp-lab.org, <http://calibrate.eun.org/>, <http://www.ea.gr/ep/nemed/>

gus a gyenge láncszem, hanem van egy társadalmi réteg, amelyik nem ebben nőtt föl: a pedagógusnak azt a szemléletet kellene leküzdenie, hogy nem ő a tudás elsődleges forrása.

KÁRPÁTI ANDREA: Szerintem nem arról van szó, hogy túlzottan magabiztosak volnánk, s magunkat, tanárként, a tudás legfőbb forrásának tekintenénk. Épp az ellenkezője igaz. Immár évtizedek óta sülyed a pálya presztízse, minden fórumról a tanárok kritikája hallatszik. Az informatika által közvetített, rendezésre, értékelésre váró tudás éppenséggel felértékeli ezt a méltatlan helyzetbe került hivatást: a pedagógus tapasztalata nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a fiatalokat információéhségük és technikai ügyességük valódi ismeretekhez vezesse.

BENEDEK ANDRÁS: Valóban újfajta tanárszerepet hív elő ez a változás. Tanárként én vagyok az a partner, aki ebben a navigációs játékban nemcsak azt mondja meg, hogy vannak szép városok, hanem azt is megmutatja, hogyan lehet oda eljutni. Több út van, többféle módon lehet célba érni: ezt a játékot a tanár érdekessé, reálissá teszi, partnernek tekinti a gyereket. A világban járva nem látok nagy különbséget az iskolák felszereltségében, viszont nagyok a különbségek az iskolák klímájában: mennyire kooperatív az a közeg, amelyben a pedagógus működik. A pedagógusok másutt is különböző életkorúak, többnyire nők, viszont egyes jól működő oktatási rendszerekben nagyobb az önbizalmuk, a nyitottságuk. Nincsenek megterhelve például a mellékes megkeresésével. Nagyon bonyolult a mikrovilágban mondani valamit, ha nem látjuk a környezetét, mert nem csak IKT-környezet van.

MERÉNYI ÁDÁM: Három lényeges pontra szeretném felhívni a figyelmet. Először is nem győzöm hangsúlyozni, hogy pedagógusokra továbbra is szükség van. Ezután is óriási szerepük lesz, csak az orientációs szerepkörre változik. A másik a tanárképzés. Ezen a téren eredményekről is beszámolhatunk. Innovatív Tanári Kompetencia-központ nyílt a Szegedi Tudományegyetemen Csapó Benő, a Műszaki Főiskolán Tóth Béláné, az ELTE-n Kárpáti Andrea irányításával. A tanárképző egyetemek, főiskolák is egyre jobban figyelnek arra, hogy IKT-eszközökkel támogatott módszereket oktassanak. A harmadik terület a tanártovábbképzés, ahol nemcsak a digitális kompetenciák kialakítására van szükség, hanem kreatív ötletekre is. Például az legyen a házi feladat, hogy csináljuk meg híres történelmi személyiségek névjegykártyáját, ne pedig az, hogy bemagoltatom a gyerekekkel az dátumokat. Vagy ahogy a II. Rákóczi Ferenc Fővárosi Gyakorló Közgazdasági Szakközépiskolában tették egy projekt során, amikor az ókori Görögországot idéző újságot kellett megszerkeszteni, exkluzív interjút készíteni Püthagorasszal, haditudósítói jelentést vagy korabeli szabás-varrás rovatot írni. Sok-sok ilyen ötletre van szükségük a pedagógusoknak, hogy ezt el tudják kezdeni. Ebben segít például a „101 ötlet innovatív tanároknak” című ingyenes könyv (www.jos.hu).

KOLLÁR JUDIT: Fórumokra, konferenciákra is szükség van, ahol a pedagógusok adhatják-vehetik az ötleteket. Fontos, hogy megnyíljanak, mert egyelőre nálunk az a bevett szokás, hogy ha a tanár csinál valamit, azt elzárja és nem publikálja. Ugyanakkor ma már vannak tanárblogok sok értékes anyaggal.

KÁRPÁTI ANDREA: Magyarországon évente legalább egy tucat oktatási informatikai konferencia, workshop van.⁵ Szerencsés módon egyre több az előadók között a gyakorló pedagógus olyan eredményekkel, amelyek azonnal kipróbálhatók, ezzel inspirálják tanártársaikat és a kutatókat egyaránt. A blogolás mellett megjelentek a Twitter-oldalon rövid üzenetekben fontos rendezvényekről, kiadványokról hírt adó önkéntes közösség-szervezők, s a hasznos weboldalakat, képeket, filmeket megosztó oldalakon is egyre többen vállalkoznak arra, hogy összegyűjtsék, kommentálják és megosszák az oktatásra is használható, jó minőségű amatőr produktumokat.⁶

BENEDEK ANDRÁS: A blogozással kicsit el vagyunk maradva, a magyar ethoszba nehezen tör be. A jelenleg létezők nagyon eredetiek, de populációs szinten még nem használtuk ki a lehetőségeket. A jövő pedagógusának a feladata lesz a tudásmenedzsment, azaz az eltérő tudások összehozása. Látnunk kell, hogy hihetetlenül szétaprózott tudáselemeket kell behoznunk a formális oktatás keretén belülre. A kompetenciafogalmat is úgy tudjuk igazán kezelni, ha a tipikus tevékenységeket felfűzzük. Mindig azt a típusú kompetenciát kell fejleszteni, amelyik az adott tevékenységben domináns, ha blogírásra szeretném rávenni a gyerekeket, akkor ezt kell fejlesztenem.

KÁRPÁTI ANDREA: Az informatikai kompetencia interdiszciplináris kutatási téma, amelyet pedagógusok, pszichológusok éppúgy vizsgálnak, mint az informatikai fejlesztések tervezői és kidolgozói. Az Új Pedagógiai Szemle tavalyi két számában Hunya Mártával, az OFI tudományos főmunkatársával együtt bemutattunk néhány nemzetközi próbálkozást az igen szerteágazó képességnyaláb feltérképezésére.⁷ Egy-egy továbbképzésen, de még egy hosszabb tanárképző kurzuson sem lehet valamennyi részterületet fejleszteni, épp

5 Néhány példa: INFO-ÉRA, www.infoera.hu, Agria Média, www.ekt.hu/agriamedia, Multimédia az oktatásban, évente változó honlappal, az idei rendezvényé: <http://www.mmo2010.nyf.hu/>, Informatika Korszerű Technikai konferencia 2010-es honlapja: <http://inf.duf.hu/index.php/ikt2010>

6 Példák: a YouTube oldalon több száz, témák szerint rendezett videotalálót ad a „teaching physics”, azaz tanítsunk fizikát kifejezés. http://www.youtube.com/results?search_type=search_playlists&search_query=teaching+physics&uni=1

A Flickr oldalon a sok tízezer amatőr fotó mellett a Paul Getty Alapítvány tudományos értékű felvételei közül is szabadon letölthetjük, amelyekre szükségünk van, például egy vulkán bemutatásához: <http://www.flickr.com/search/?w=getty&q=volcano&m=text>

7 KÁRPÁTI ANDREA – HUNYA MÁRTA: Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt II. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009. 2. sz. 83–119.

KÁRPÁTI ANDREA – HUNYA MÁRTA: Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt I. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009. 3. sz. 95–106.

ezért fontos, hogy a képzők eldöntsék, melyik témára érdemes összpontosítani. A tévedés itt jelentős költséggel jár, ha például kimarad a programból az interaktív tábla, elképzelhető, hogy dobozban marad az eszköz.

Az IKT nem pusztán új technológia, sokkal inkább új pedagógiai paradigmát kikényszerítő változás, amely alapjaiban megváltoztatja a tudásról, a jövő tudásáról vallott fogalmainkat. Melyek ennek a változásnak a főbb jegyei? Valóban paradigmaváltásról beszélhetünk? A jövő tudása miben tér el a hagyományos tudásfelfogástól? Melyek az új készségek? Felváltják vagy kiegészítik a diszciplínák mentén szerveződő, verbális, szövegközpontú régi tudást?

MARADI ISTVÁN: Csak azt kell kitalálnom, mit szeretnék megtudni, és a körülöttünk lévő eszközökkel minden hozzáférhető. Néhány perces kutakodás után az ember megtalálja, amit keres, ez a fundamentális az új tudásban. Igazából nem is kell tudnom semmit. Amint biztosított a hozzáférés az online világhoz, minden megvan. Számomra az új tudás azt jelenti, hogy ha ezt a nagy, mindent körülvevő környezetet jól tudják használni az emberek, ráéreznek arra, hogy ez velük együtt mozog, akkor szinte semmit sem kell megtanulniuk, mert onnan meg tudják szerezni. Kell tanulni, de az a képesség a legfontosabb, hogy a tudást meg tudjuk szerezni és szűrni.

BENEDEK ANDRÁS: Ahhoz, hogy megalapozott döntéseket hozzak, hogy valamiről releváns vagy közel releváns ismereteim legyenek, a múltban főlhalmozódott kollektív tudásra kell építenem. A tudás akkor releváns és életszerű, hogyha alkalmazásba tudom vinni. Lehet, hogy a cikk a produktum, viszont a pedagógiai alkalmazás az, ahol végső soron megvan ennek a tudásnak a reflektivitása. A pedagógia fejlesztő gyakorlat, olyan típusú alkalmazástudomány, amely arra irányul, hogy fejlesszem a gyerekeket. A wiki nemzedék viszonya a kollektív tudáshoz aktív: a tudást továbbviszem és csatolom, korrigálom, beépítem. Ugyanakkor még ez is statikusnak tűnik addig, amíg a praxishoz nem tudom elvinni. Rendkívül gazdag ez az eszközrendszer, de valójában mégis csak eszköz. Ha nem intellektuális vagy pszichomotoros képességbe viszem vissza a hozzáférhető tudást, akkor az eszközrendszer csak potenciál marad. Egyre inkább látható, hogy a diszciplínákra szükség van, hiszen történetiségük van, könyvekre szükség van, mert tradicionális technikák, pedagógusra szükség van, mert az iskolának van gyermekmegőrző funkciója is... De a könyvek mellett a tudásbázisok gyorsabbak, és újabb információt is adnak esetenként, mint a könyvek. A diszciplínák nélkül nem tudok interdiszciplinárisan gondolkozni. Ugyanez vonatkozik a pedagógusra is: ha a személyiségét, a tevékenységrendszerét nem tudom fejleszteni, akkor anakronisztikus szereplője lesz ennek a világnak. Az iskola mint a tudás megszerzésének elsődleges helyszíne már most is veszített a súlyából a közoktatásban és a felnőttképzésben is. A felnőttképzést nem tudom elképzelni a tradicionális osztálytermi keretek között, itt az atipikus tanulási formát kell minden eszközzel segíteni.

MERÉNYI ÁDÁM: Eddig az volt a cél, hogy birtokoljuk az információt, azok voltak a vezetők, akik begyűjtötték az információt, és nem nagyon osztották tovább. Most azok vezetnek, akik megosztják az információt. A legnagyobb bloggerek véleményformálók, vezetővé váltak. Ugyanakkor nem feltétlenül az a cél, hogy valaki ezeknek a képességeknek a birtokában legyen. A cél az, hogy amikor a gyerekek az iskola falai közül kikerülnek, azonnal hadra fogható és a piac számára értékelhető tudással legyenek felvértezve. A középiskolának és az egyetemnek az is a feladata, hogy olyan szakembereket képezzen, akik azonnal munkába tudnak állni, s a cégeknek ne kelljen különböző alapismertekkel kapcsolatos tréningekre küldeni őket.

KÁRPÁTI ANDREA: Éppen ezért fontos, hogy az egyetemi oktatásban is hasonló módszerekkel gyűjtsék be és osszák meg a hallgatók a tudást, mint amelyeket később, a munkahelyükön használni fognak. Ha a természettudományi képzésben elvárható, hogy a korszerű berendezések kezelését megtanítsák az egyetemeken, a pedagógusképzésben is napi gyakorlat kell legyen a virtuális tanulási környezetek vagy a Web 2.0 megoldások használata. Molnár Pál kutatásai bizonyítják, hogy ezek segítségével már a jelenlegi egyetemi infrastruktúrában is olyan nemzetközi tanulóközösségeket lehet létrehozni, amelyek tízezer kilométerre ülnek egymástól.⁸

Milyen IKT-val összefüggő készségekkel rendelkezzen az iskolából, egyetemről kilépő diák, ha boldogulni akar a jövő munkaerőpiacán?

BERECZKI ENIKŐ: A kritikai gondolkodást kell fejlesztenünk a tanulóknak, hogy képesek legyenek kiszűrni a lényeges információt, s elvetni, ami megbízhatatlan.

BENEDEK ANDRÁS: A modern IKT-eszközök erős képiséggel rendelkeznek. Az új technológiákban is nagyon fontos a hagyományos szövegek megértése, hiszen koncentráltan jelennek meg az elemi üzenetek, de emellett lényeges ezek szimbiózisa a képiséggel. Valójában visszatérünk egy még régebbi tanulási formába, amely a képileg viszonylag jól rögzített valóságra épül. Nyíri Kristófék mutatnak rá az ikonkultúra, az egér mögött meghúzódó térbeliség bonyolultságára. A képernyő ablak a világra, ablak arra a képiségre, amelyet jobbra-balra „csúsztatunk”. A wikipédia egy akkumulációs folyamat, amelybe folyamatosan pontosítjuk az információt, hozzáírunk, kiegészítjük, és elkezdnek a szócikkek rétegződni, bővülni. Fontos fejlesztési irány, hogy miként lehet mikrotartalmakat létrehozni úgy, hogy az adott képernyőméretre optimálisan fölkerüljenek. Van egy látható képernyő, de mögé is néznie kell, mert nagyon gyorsan változó ablakok vannak. Ez semmi máshoz nem hasonlítható. Minden olvasásunk lineáris, szekvenciákhoz kötött. A képernyőn meg kell szoknunk a villanásszerű képeket, a relatív egyidejűséget. A vizualításon belül is bizonyos képességcsoportok elég jól fejleszthetők. A gyerekek épp a videojátékoknak köszönhetően messze előttünk járnak ebben is.

⁸ MOLNÁR PÁL: Számítógéppel támogatott együttműködő tanulás online közösségi hálózatos környezetben. *Magyar Pedagógia*, 2009. 3. sz. 261–285.

KÁRPÁTI ANDREA: Az ELTE Természettudományi Karának UNESCO multimédia-kutató-csoportjában magunk is évtizedek óta foglalkozunk a vizualizációval, a képi nyelv változásaival a digitális eszközök hatására. Az elmúlt félévben a Fulbright Alapítvány támogatásával kutattam az Egyesült Államokban a ceruzával papírra alkotott jelekkel párhuzamosan megjelenő és a rajzolási kedv hanyatlásával domináns képi kifejezéssé váló „digitális gyermekrajzot”. A fiatalok éppúgy használják ábraalkotó tudásukat egy számítógépes játékszemélyiség (*avatar*) előállításakor, mint egy kémiafeladat megoldásának megjelenítésekor. Honlapjaikon, akár a virtuális újságok lapjain, mobiltelefonnal készült fotók és filmek rögzítik mindennapi tapasztalataikat, amelyek közül bőven akad olyan, amelyik jól felhasználható az iskolában.

MARADI ISTVÁN: Tudni kell szintetizálni, keresni, nem szabad az első kereséseknél megállni, hiszen lehet, hogy csak a felszín kaptad el. És a kép teljesen másképp áll össze. Menj tovább, tegyél bele több energiát, tölts el vele még negyedórát, és szélesebb lesz a látókörod.

BENEDEK ANDRÁS: Az új tudás azt is jelenti, hogy a már létező és hozzáférhető tudáshoz hozzá lehet adni. A Web 2.0 lényege, hogy a tartalomfejlesztéshez bárki interaktívan hozzáadhat, lehet, hogy majd a kontroll fejbe vágja, kap reflexiót, kritikát, de hozzászólhat.

KOLLÁR JUDIT: A hozzászólók önismerettel rendelkeznek.

BENEDEK ANDRÁS: Így van, a demokrácia gyakorlásának is rendkívül fontos eszköze a kétely, az, hogy nem kell elfogadnom mindent! Nyugodtan megfogalmazhatok fenntartást vagy adott esetben alternatívákat.

KOLLÁR JUDIT: A formai-esztétikai igényesség is fontos a különböző elektronikus dokumentumok kapcsán, így ennek a fejlesztése is fontos.

KÁRPÁTI ANDREA: Hazánk a rajz tantárgyból átalakított Vizuális kultúra műveltségterület tantervébe az elsők között foglalta a vizuális kommunikációt és a környezetkultúrát. Az általános iskolások nemcsak weboldalszerkesztést tanulnak szerte az országban már több mint egy évtizede, hanem azt is, hogyan kell megtervezni az oldalt, hogy érdekes, egyéni, ugyanakkor könnyen böngészhető legyen. A Fővárosi Digitális Képalkotó Verseny (http://www.fppti.hu/versenyek/fov_versenyek/digitalis_kepalkoto2009.html) azt mutatja, hogy a számítógéppel óvodáskoruktól együtt élők kezében az egér vagy a digitalizálótábla éppolyan természetes eszköz, mint a ceruza.

BENEDEK ANDRÁS: Az emberek ma sok mindent akarnak elmondani, sok mindent szeretnének tudni. Tanítjuk a CNN képernyőjét: sávokban különböző módon ömlik az információ, a vizualításban egyre több csatornát hozunk be.

MERÉNYI ÁDÁM: A párhuzamos gondolkodás jutott eszembe: a diákok ma már egyszerre öt barátjukkal messengereznek, miközben zenét hallgatnak és tanulnak.

A mobiltársadalom-kutatás az utóbbi évtizedben a neveléstudomány felé fordult, és az e-learning mellett felértékelődött az m-learning az élethosszig tartó tanulás kontextusában. A virtuális tanulási tér szerves tanulási környezetet hoz létre, megszűnik a gyerek/felnőtt elkülönülés, az elit kultúra/populáris kultúra közti különbség. Hogyan válhat sikeressé az m-learning/e-learning a közoktatásban, a gyerekek közt? Átalakíthatja teljes mértékben? Szerepváltás alakulhat ki: gyerektől tanul a felnőtt? Eredményesebb egy felnőttképzési/oktatási és felsőoktatási környezetben, ahol érettebb, tudatosabb, esetleg motiváltabb a tanulásban részt vevő szereplő? Áthidalhatók a mobiltelefon és a mobil internet jellemzőiből fakadó gyengeségek (a kis képernyő élvezhetetlenné teszi a nagy terjedelmű dokumentumok olvasását, lassú letöltési sebesség, lefedettség hiánya)? Melyek az erősségek?

MARADI ISTVÁN: Fejlesztői szemmel nézve a mobilban az a nagyszerű, hogy mindenütt ott van. A mobil világban végbemenő óriási fejlődés a tanulásban is robbanásszerű változást hozott. Nagyon sok gyártó megnyitotta a fejlesztési lehetőségeket: a Facebookon jönnek a kis alkalmazások, amelyeket hatmilliárd ember fejleszt, talál ki, azonnal reagálnak arra, hogy mit szeretnének a többiek, és átfejlesztik az egészet. Pl. a gyerekek a periódusos rendszert tanulják, s két mozdulattal szerezhető egy alkalmazás, amelyet nagyon szeretnek, mert az I-Phone képernyőjén megjelenik a periódusos rendszer: színes, az atom forog, látni a neutronokat. Van ingyenes és fizetős változata is, de az sem kerül olyan sokba. Olcsón lehet adni, mert sokmillió tranzakcióból sok millió pénz jön be. Bármilyen tudásra tudunk találni valamit, és ezek rohamosan fejlődnek ki. Az új nyílt operációs rendszerek, az Apple-é volt az első, a Google Androidja a második, és jön még a többi, robbanásszerűvé teszik a fejlődést. A kis képernyő nem olyan kicsi, használtam már olyan szemüveget, amellyel előttem jelenik meg nagy képernyőn, s így néztem filmet. A mobil képernyő érintőképernyő lesz, és beszélék vele. Az elmúlt húsz év alatt nem tudtuk eszközökkel reprodukálni mind az öt érzékszervünket, de óriási erővel haladunk efelé. Tíz év múlva egészen más lesz! Beszélni fog hozzánk, másképp reagál a dolgokra, nem lesz rajta ennyi nehézség, beállítás. Mindent körülvesz, mindenütt ott van, és szinte bármi megjelenik rajta mint oktató, játszva oktató anyag.

BENEDEK ANDRÁS: A közoktatással kapcsolatos kérdés valóban izgalmas, mert nagyon nehéz meghatározni azt a határvonalat, amikor a kisgyermekkorai oktatás-nevelés, amely erős interperszonális kapcsolatokra épít és az informális tanulás domináns te-

repe, átalakul, és változó szerepekkel megjelennek a különböző szaktárgyakat oktató pedagógusok. A korai szakaszban az IKT-eszközhasználatnak igen korlátozott lehetőségei vannak. A mobil tanulás, az e-learning az idősebb korosztályok tanulásában, tanításában jelentős. Az általános iskolai felső tagozatos korosztálynál már megjelenik egy olyan típusú eszközhasználat, amely mögött a résztudások láncolatba állnak össze. A felnőtt nem kötődik ennyire az iskolához. A felnőttek nagyon jól tudnak tanulni változó csoportösszetételben, nem kell őket egy helyre, egy tanterembe leültetni és tanítani. Náluk az eszközhasználatnak kiemelt szerepe és hatékonysága van.

KÁRPÁTI ANDREA: Napjaink talán legizgalmasabb, felnőttet és gyereket egyaránt tanító és szórakoztató tere a múzeum. Itt a mobil oktatóeszköz már a múlt század hetvenes éveitől jelen van. A vállra akasztható magnetofonról szóló előadás helyett ma már érintőképernyős, a látogató érdeklődése szerint választható képes-hangos vezetőt kapunk. Az m-learning talán legdinamikusabban fejlődő terepe a 19. század óta változatlan, tekintélyt sugárzó kiállítótér éppúgy, mint kortárs változata, a *Csodák Palotája*, ahol a kiállítási tárgy kísérleti eszköz is a változatos, izgalmas, interaktív oktatóteremben. A látogató belépőjegyének kódvonalaival jelentkezik be az információs konzoloknál, s ha érdekes, amit olvas, hazaküldheti a szöveget, képet. Ha megoldja a műtárgyokhoz kapcsolódó, a kiállító térbe épített számítógépeken kínált feladatokat, a tárlatlátogatás után értékelést és további érdekes információkat kínáló útmutatót is kap. A múzeumi tanulás tehát a patinás falakon túl is folytatódik, s az így „behálózott” látogatók jelentős része visszatér, hogy újabb valódi élményeket társítson saját otthoni, virtuális múzeumának képeihez.

Az IKT-val támogatott oktatásra gyakran tekintenek úgy, mint hatékony eszközre a felzárkóztatásban, az integrációban: a digitális szakadék megszüntetése egyúttal a leszakadóban lévő rétegek iskolai eredményességét is növeli. Ezt a tanulói motiváció magas szintje is támogatja. Ugyanakkor a PISA-elemzésekben olvashatjuk, hogy az ún. alacsony teljesítő tanulók eredményeinek javítása és az IKT-hozzáférés növelése nem feltétlenül függ össze. Vannak oktatási rendszerek, ahol kimutatható az összefüggés az eredményesség javítása és a rendelkezésre álló eszközök és azok használata között, de vannak rendszerek, ahol éppen az ellenkezője igaz (gyenge teljesítményű diákok magas eszközhasználata).

KOLLÁR JUDIT: Fontos a tartalom, amelyhez hozzáférnek.

BENEDEK ANDRÁS: Például Ausztráliában az életszínvonal magas, az ország viszonylag hamar átállt az IKT-környezet megteremtésére az oktatásban. Hatalmas a fejlesztési potenciál, több száz fős intézet laborokkal, ontják a tananyagfejlesztő programokat, rádióadót, tv-csatornát működtetnek, mindezt 2000 előtt. Vannak oktatási rendszerek, ahol fizikai értelemben vannak gépek, de nincs mögöttük támogatottság. A gépek önmagukban vasak. A gyerekeknek szakmai navigációra is szükségük van. Ha csak a géppel kommunikálok, a nyelvi kultúráim nem fog változni.

BERECZKI ENIKŐ: Többre van szükség, mint a pedagógus szemléletváltására.

MERÉNYI ÁDÁM: Együtt dolgozunk egy nemzetközi tanácsadó céggel. Rálátásunk van nemzeti oktatási rendszerekre, amelyekben a személyi számítógépek elterjedése és részben alkalmazása már megvalósult. Szerintük két lehetséges út van. Az egyik az, amikor egy kb. négy évig tartó előkészítő munka előz meg egy-egy ilyen nemzeti PC-programot, és meg is mutatták, hogy mi az a 25 lépésből álló akcióterv, amelyet végig kell csinálni a bevezetés, az áttérés során. Akkor úgy kerülnek oda a gépek, hogy a diákok és a pedagógusok már fel vannak készítve. A másik modell lényege, például a portugáloké, hogy első lépésként kiosztottak 1,2 millió számítógépet a gyerekeknek, mondván, itt van az eszköz, most ti jöttök. Természetesen eredmények még egy év múlva sincsenek, viszont elindul egy óriási munka, hiszen ott van a kereslet, ott vannak a gépek.

BENEDEK ANDRÁS: Az utóbbi módszer egyik gyengesége, hogy számolni kell a hatalmas amortizációval is. Három-négy év alatt, amíg a tartalmi fejlesztést utolérjük az iskolákban, le kell cserélni a gépeket. A legnagyobb baj az ilyen szervezetlen fejlődéssel, hogy töréspontok vannak benne. Jobb lenne egy olyan pedagógiai fejlesztés, amely a kulcsszereplőkre fókuszál: a pedagógus és a menedzsmint képzésére. Be kell hozni azt a kultúrát, amely ma már zömmel mobil eszközként van jelen.

KÁRPÁTI ANDREA: Újra és újra felmerül, mennyire fontos a képzés, a beavatás. 1998 óta kísérletezünk az oktatási informatika eszközeivel változatos iskolai környezetekben, s az úgynevezett elitgimnáziumokban, falusi általános iskolákban egyaránt azt tapasztaltuk, hogy csak akkor sikeres a pedagógusképzés, ha az oktatásban gyakran felmerülő problémák megoldását kínálja. „Mentorált innovációs modell”-nek nevezett, kutatást és továbbképzést ötvöző munkánkban, amelyet a Helsinki Egyetem kutatói által vezetett Tudás és Gyakorlat Laboratórium (Knowledge Practice Laboratory, www.kp-lab.org) projekt keretében végzünk, a tanárok közösen határozzák meg, milyen oktatási, nevelési gondokat szeretnének megoldani. A MapIt kifejező nevet viselő vita-térképező szoftverrel dokumentálják, hogy melyek a legégetőbb gondok. (Például két osztályt kell egyszerre tanítani anélkül, hogy a csoportok zavarnák egymást, ugyanakkor a tanulók kifejezőképessége se sorvadjon el a folytonos csendben, magányos tevékenységben.) A szakértők a közösen feltárt problémákhoz ajánlanak informatikai eszközöket, majd e-learning környezetben, folyamatos konzultációkkal segítik az iskolai kipróbálást. A mentori támogatással végzett innováció során könnyebb szembesülni az óhatatlan nehézségekkel, hiszen a „sorstársak”, a továbbképzés virtuális tanulóközössége vagy az oktatók bármikor megszólíthatók. A tanárok magukénak érzik a digitális pedagógia eszközeit, hiszen részt vettek a helyi környezethez illesztésükben. Hogy mennyire sikeres ez az eljárás, azt csak az idő dönti el. Ha vége lesz a kísérletnek s egyúttal az IKT-használatnak is, kudarcot vallottunk. Ha megmarad mindaz, ami hasznosnak

bizonyult, azt igazolja: ha a pedagógus saját gondjainak megoldását, oktatói terveinek megvalósulását látja az oktatási informatikában, használni fogja, mint ahogy eddig is alkalmazta a jó módszereket.

Hogyan tehetnénk mérhetővé az IKT-val összefüggő készségeket? Hiszen a jelenlegi mérési rendszerek erről igen keveset, jószérivel semmit sem mondanak.

KOLLÁR JUDIT: IKT-eszközökkel kell a mérést megvalósítani, ez elsődleges szempont. De valóban szükséges eszköztudást mérni? Az eszközök önmagukban csak eszközök, és ha nincs tartalom, nincs tudásmenedzsment, amelyet a tanár nyújt, akkor nem tudnak hatékonyan szolgálatba állni. A már említett alapkészségeket kell mérni. Ugyanakkor, ha a méréstechnika megváltozik, és eleve IKT-eszközökkel mérünk, olyan feladatokat lehet adni, amelyek inkább a vizuális készségeket és nem a szövegértési kompetenciát mérik.

MERÉNYI ÁDÁM: A CISCO, a Microsoft és az Intel világméretben fogott össze azért, hogy elemezzék, milyen jellegű készségekkel kell rendelkezniük a mai diákoknak, hogyan lehet mérni ezeket a készségeket, s hogyan segít az informatika ebben a mérésben. Az első eredmények januárban készültek el, érdemes rájuk keresni a neten.

KÁRPÁTI ANDREA: A CISCO, a Microsoft és az Intel közös kutatásának – 21. századi képességek = 21st Century Skills, <http://www.21stcenturyskills.org/> – egyik kutatásvezetője a Szegedi Egyetem professzora, Csapó Benő. Az ő vezetésével folyik egy olyan kutatás, amely hagyományos és digitális eszközökkel egyaránt végez méréseket, s egy korszerű online vizsgakörnyezetben fejleszt 6–12 évesek képességeit és tudását vizsgáló feladatrendszert. A tanulók (és pedagógusok) informatikai kompetenciája használat közben lesz vizsgálható, hiszen az interaktív feladatbankkal végzett munka során minden lényeges képességelemre szükség lesz, információk digitális eszközökkel való „megmunkálására” éppúgy, mint új tudáselem vagy kreatív ötlet megalkotására az informatika eszközeivel. Az online oktatást segítő alkalmazások végre kiegészülnek az értékelés eszköztárával.

Elhangzott e beszélgetés során is, hogy a legfontosabb, amit a társadalom elvár/elvárhat egy oktatási rendszertől, hogy alkalmazás-képes tudással vértesse fel a rendszerből a munkaerőpiacra kilépő fiatalot vagy épp felnőttet. A PISA-t erre hozták létre: alkalmazás-képes, piacképes tudást mér, azt vizsgálja, hogy az egyes nemzeti közoktatási rendszerekben tanuló diákok milyen eredményeket érnek el a munkaerőpiac által igényelt készségek tekintetében.

MARADI ISTVÁN: A Magyar Telekomnál állásinterjún megkérdezzük: tud-e a jelölt gondolatot ppt-be lefordítani? Rakja össze az ötlet, a gondolat, a mondanivaló esszenciáját, és csináljon belőle 3 slide-ot. Ez nálunk alapkommunikációs eszköz. Én szívesen látnék ilyeneket: mérik ezt? Hányan tudnak ilyen eszközökben gondolatot transzformálni IKT-világra? Ez fontos. Blogot mindenki tud írni, de értelmesebben, a business által használható módon meg tudja-e csinálni, el tudja-e adni a gondolatot, az ötletet? Ez az alkalmazásképes tudás.

KOLLÁR JUDIT: A PISA-mérésnek is nagyobb motiváló ereje lehetne a diákokra nézve, ha IKT-környezetben valósulhatna meg, nem papíralapon, amikor kézzel kell írni tíz oldalon keresztül, ráadásul jegyet sem kapnak érte. A gyereket egész egyszerűen nem érdekli, nincs kedve hozzá.

MERÉNYI ÁDÁM: Az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban lenne még két megjegyzésem. A közoktatás valóban speciális terület: vannak esetek azonban, amikor az IKT különösen sokat segíthet. Mi a Szent László kórháznak adományoztunk IKT-eszközöket olyan gyerekek számára, akik hosszabb kórházi kezelésre szorulnak, és steril szobában élnek. Ezen eszközök révén követni tudják, mi folyik az iskolában, mi a tananyag, mi a házi feladat, messengeren beszélnek osztálytársaikkal, napi szinten tudnak velük kapcsolatot tartani, nem szakadnak el a közösségtől. Azt gondolom, hogy a piaci cégek felelőssége ebben a kérdésben igen nagy. Egy bizonyos méret fölött a cégeknek kötelességük – társadalmi szerepvállalásból és természetesen a saját érdekeik miatt is – elősegíteni, népszerűsíteni az informatikával támogatott oktatást.

A gazdasági válság hatása az oktatásra

Nézőpontok az Amerikai Egyesült Államokból

Hogyan hat(ott) a gazdasági válság az amerikai közoktatásra? Milyen változások érezhetők egy átlagos amerikai iskolában? Hogyan változott a költség és a közhangulat? Mi lesz a kisebbségi csoportok, a „másodlagos” tárgyak (rajz, ének-zene), könyvtári gyűjtemények, a taneszközök és a szakmai továbbképzések sorsa egy megvonásokkal terhes tanévben, korban? Ezekre a kérdésekre kerestünk választ Houston környéki közoktatási intézményeket vezető, ott tanító, dolgozó kollégákkal készített interjúink során. Egy multikulturális oktatásra specializálódott egyetemi docens, két iskolakönyvtáros-tanárképző adjunktus, egy körzeti főfelügyelő, egy iskolaigazgató, egy körzeti informatikus és egy körzeti oktatási szakértő perspektívájából olvashatunk tanulságos megjegyzéseket, hozzászólásokat, praktikus tanácsokat a válság kezelésére.

HELYZETKÉP AZ AMERIKAI KÖZOKTATÁSRÓL

FELVÉGI EMESE olvasáskutató – KATHRYN I. MATTHEW, a pedagógiai tanszék professzora (University of Houston – Clear Lake)

Az Amerikai Egyesült Államok 14 000 iskolakörzetében jelenleg nagyjából 56 millió általános és középiskolás diák tanul. Az Oktatási Minisztérium alap költségvetése a 2010-es esztendőre 63,7 milliárd dollár, további 96,8 milliárd dollárral megtoldva a 2009-es Amerikai Újjáépítési és Befektetési Törvény alapján.¹ Az országos költségvetési támogatáson kívül az egyes államok oktatási bizottságai,² továbbá a megyei iskolakörzetek és a helyi adók is hozzájárulnak az oktatásfinanszírozáshoz. A központi támogatás ellenére a közoktatás-irányítás elsősorban államon belüli kérdés, a többforrású finanszírozás és ellenőrzés még a rendszert belülről szemlélve is kaotikusnak tűnhet az országos, állami, megyei, körzeti és iskolai szinteket figyelembe véve.

Az oktatás tartalmát a helyi tanterv szabja meg, az amerikai közoktatás érdekes vonzata azonban, hogy a tantervileg – a minisztériumi dokumentumokban is – hangsúlyozottan decentralizált rendszert igen szigorú országos és állami irányelvek határozzák meg. Az egyes államok és az iskolakörzetek tantervének alapja az országos No Child Left Behind³ (NCLB).

1 Az adatok forrása és további költségvetési részletek: <http://bit.ly/f1obudget>

2 Az egyes államok oktatási bizottságainak listája: <http://bit.ly/edboards>

3 A No Child Left Behind részletei: <http://ed.gov/nclb/>

A többszintűség miatt léteznek az általános érvényű országos programok és sztenderdek, ugyanakkor minden egyes állam oktatási bizottságának finanszírozási rendszere saját (és sajátos) minőségbiztosítási rendszert teremt. Az államon belüli minőségbiztosítási rendszerek felelnek a mérési eredmények, a beiskolázás, az iskolaelhagyás stb. adatainak a követéséért, amelyek alapján minden évben rangsorolják az intézményeket.

Az oktatási intézmények az általános iskola (bölcsoédétől az ötödik osztályig – elementary school), alsó középfok (6–8. évfolyam – middle school) és felső középfok (9–12. évfolyam – high school) struktúrát követik. Az egyes iskolakörzetek a szinteket évfolyamonként is bonthatják a helyi igényeknek megfelelően, így például előfordulhat, hogy egy körzeten belül az óvodától kezdődően az általános iskola negyedik osztályáig egy nagyobb iskolába járnak a tanulók, majd az 5–6., 7–8. stb. évfolyamokon kisebb intézményekben, más helyszínen tanulnak. Az NCLB értelmében az adminisztráció dolga a négy tanulópopuláció (fehér, spanyol ajkú, afroamerikai, hátrányos helyzetűek) követése. Államonként változhat, mely évfolyamokon pontosan mely tárgyakban mérik a tanulói teljesítményt, többnyire a következő a mérések menete: 3–11. évfolyamig matematika és olvasás/anyanyelv tárgyból mindig, továbbá 4. és 7. évfolyamon fogalmazásból, 5., 7., 10. és 11. osztályban pedig természettudományból és társadalomtudományokból⁴.

A kisebbségi csoportok közül a hátrányos helyzetű családok gyermekeit érintő rendelkezésekről olvashattuk talán a legkevesebbet Magyarországon. A számadatok az amerikai oktatási rendszerről élő hangzatos mítoszok ismeretében igencsak meglepőek: a 2006/07-es tanévben több mint 17 millió tanulót szolgált ki az úgynevezett „Title I”, a hátrányos helyzetű családok gyermekeit támogató program. Az oktatási törvény „Title I” rendelete⁵ szabályozza az iskolakörzetek finanszírozását a hátrányos helyzetű tanulók százalékos arányának megfelelően. Egy iskola „Title I” lehet, ha a tanulók több mint 40%-a alacsony jövedelmű családból származik. A rendelet az óvodáktól a felső középfok végéig hatályos, a segély iskolán belüli programokra történő elosztása szigorú állami szabályozás alatt áll. Az ilyen iskolai programok között találjuk az Országos Iskolai Ebéd Programot (National School Lunch Program – NSLP⁶), amely a közoktatási intézményeket, nonprofit magániskolákat és helyi napközi intézményeket támogatja csökkentett árú vagy ingyenes ebéd biztosításával. A tanidő alatti étkeztetés mellett a minisztérium nyári táborokat és más iskolán kívüli programokat is finanszíroz mind étellemezés, mind programszervezés szempontjából.⁷

Következzék most néhány konkrétum a texasi közoktatási rendszerről, illetve a Houston környéki iskolakörzetekről, hiszen interjúalanyaink ebben a rendszerben dolgoznak. Texas legnagyobb (és az USA negyedik legnagyobb) városa a dél-texasi Houston. A városhatáron belül több mint kétfélmillió lakos él, míg a Houston vonzáskörzetében élők száma összesen

4 A mérések évfolyamonkénti bontása Texas államban: <http://bit.ly/txtaksmenet>

5 Forrás és további információ: <http://bit.ly/edgovtia>

6 Forrás és további információ: <http://bit.ly/ebedprog>

7 Az állami programok mellett léteznek nonprofit kezdeményezések is, ilyen például a <http://feedingamerica.org/>, az USA legnagyobb nonprofit jótékonyági szervezete, mely felnőtteket, gyermekeket és nyugdíjasokat egyaránt étellemez 50 állam 200 ételközpontja és több mint 63 000 helyi jótékony csoportja segítségével.

körülbelül hatmillió. Tizenhat közoktatási körzet⁸ szolgálja ki Houstont és környékét, ezek helyigazgatási, adófizetői térségenként további alegységekre oszlanak. A legnagyobb térség Harris megye, amely 24 iskolakörzetnek ad otthont, köztük Texas legnagyobbjának a Houstoni Független Iskolakörzetnek,⁹ amely az USA hetedik legnagyobb iskolakörzete. Az állami irányítás és monitorozás a Texas Oktatási Hivatal¹⁰ (Texas Education Agency, TEA) és az Állami Oktatási Bizottság¹¹ (State Board of Education, SBOE) feladata. Az éves tanulói teljesítménymérések a TEA koordinálta Texasi Tudás és Készségek Mérése (Texas Assessment of Knowledge and Skills, TAKS, lásd 4. lábjegyzet). A tanárképzés tartalmáról és menetéről az egyetemek döntenek,¹² az állami ellenőrzés és akkreditációs folyamatok biztosítják a tananyag megfelelését a TEA és egyéb országos szervezetek sztenderdjeinek.¹³

A TEA az éves mérések és beiskolázási adatok alapján értékeli az iskolák és a körzetek munkáját. A Minőségbiztosítási Kézikönyv¹⁴ mutatja be az eljárás részleteit; egy-egy iskola „kimagasló”, „elismert”, „elfogadható”, „elfogadhatatlan” vagy „nincs besorolva” minősítést kaphat. E besorolások erejét jelzi, hogy az ingatlanhirdetések fontos elemeként előszeretettel reklámozzák a családcsalogató „kimagasló” vagy „elismert” besorolást. Maga a TAKS-tesztelés nemcsak a rangsorolás és szintezés, hanem a tanári munka értékelésének eszköze is: ha egy iskola nem tud javítani besorolásán, akkor átszervezések, esetleges bezárás fenyegeti. A pedagógusok hasonló helyzetbe kerülhetnek, a jó teszteredmény fizetésemeléshez, a rossz leépítésekhez vezethet. A TAKS kritikusai és nem meglepő módon a pedagógusok szerint is ez egy igen leegyszerűsítő hozzáállás, hisz a tesztek nem a teljes tananyagot mérik, nem adnak lehetőséget az alternatív értékelésre, és nem ismerik el azt, hogy egy adott nap teljesítménye nem kellő mutatója a gyermek és a tanár éves munkájának.

De hogyan hatott a válság? Országos szinten a válságkezelésre tett erőfeszítések jele, hogy Obama elnök 3,5 milliárd dollárral növelte a minisztériumi programok éves költségvetését, továbbá 173 milliárd dollárnyi összeget különítettek el kölcsönökre, pályázatokra, adókedvezményekre és a továbbtanulókat segítő programokra.¹⁵ A költségvetést a minisztérium „az oktatás iránti elkötelezettség egyértelmű jeleként” jellemzi, ugyanakkor 2011-től kezdődően számos állami program támogatásának megszűnését is jelzik. A texasi oktatási bizottság költségvetési adatai védettek,¹⁶ kis utánajárással az egyes iskolakörzetek büdzséje azonban többnyire regisztráció nélkül is elérhető az intézmények honlapján. A körzetszintű változásokról és ezek jelentőségéről a következőkben többet is olvashatnak, legrészletesebben Lisa Nixon hozzászólásában.

⁸ Houston és környékének iskolakörzetei: <http://bit.ly/houstonids>

⁹ A Houstoni Független Iskolakörzet honlapja: <http://www.hisd.org/>

¹⁰ Honlapja: <http://www.tea.state.tx.us/>

¹¹ Honlapja: <http://www.sbec.state.tx.us/>

¹² Bővebben egy képzés tartalmáról és menetéről: Kathryn I. Matthew és Felvégi Emese: Olvasástanár- és olvasásszak-értő-mesterképzés az Amerikai Egyesült Államokban. *Anyanyelvpedagógia*, 2009. 4. sz. <http://bit.ly/anypedag>

¹³ TEA-tanterv és sztenderdek: <http://bit.ly/txcurriculum>

¹⁴ TEA-kézikönyv: <http://bit.ly/teamanual>

¹⁵ Obama elnök költségvetési változtatásait részletező sajtónyilatkozat: <http://bit.ly/froplusz>

¹⁶ SBOE költségvetési adatok: <http://bit.ly/txbudget>

A pénzügyi megvonások természetesen nem csak a mindennapi oktatási költségeket érintik. Lorena Garcia általános iskolai iskolapszichológus a krízissel kapcsolatos kérdéseinkre a leépítések lélektani hatását végiggondolva így felelt: „Két tanárt se szó, se beszéd elbocsátottak. Amikor a tanári kar értesült az esetleges átszervezésről, további leépítésekről, mindannyian aggódni kezdtünk. Hirtelen nem tűnik olyan biztos karriernek a tanári pálya.” A többségében hátrányos helyzetű diákokat oktató pasadenai körzet főfelügyelője elmondta: „Az NCLB miatt nagy a nyomás a körzeteken, ez persze kihívást jelent a tanári kar, az adminisztráció számára, különösképp, hogy kevés a kétnyelvű tanár.” A sokat ismételt NCLB-ellenérvek lényege: az osztálylétszámot csökkenteni kell, képesített tanárokat lehet csak foglalkoztatni, ugyanakkor lépten-nyomon költségvetési megvonásokkal és megszorításokkal lehet szembesülni. Finanszírozás hiányában csökken a büdzsé, ez pedig kihat az osztályméretre, és végeredményben leépítésekhez vezethet.

Egy tantervi szakfelügyelővel folytatott beszélgetésből megtudtuk, hogy a jobb anyagi körülmények között élő, túlnyomórészt felső középosztálybeli diákokat tanító, nagyjából ötezer fős iskolakörzet a hátrányos helyzetűeket oktató körzetekéihez hasonló problémákkal küzd. A leépítési problémát a nyugdíjba menő kollégák pozíciójának megszüntetésével orvosolják, egyszerűen nem töltik be a távozó pedagógusok helyét. Ennek eredményeképp nő az átlagos osztálylétszám, ami nem kedvez a hatékony pedagógiai módszerek alkalmazásának. Mivel három éve nincs változás az állami finanszírozás mértékében, az iskola kizárólag a helyi adók növelésével tud lépést tartani az oktatás emelkedő költségeivel. A közhangulat nem romlott túl sokat, de ez kizárólag az éves fizetésemeléseknek köszönhető.

A következőkben egy multikulturális oktatásra specializálódott egyetemi docens, két iskolakönyvtáros-tanárképző adjunktus, egy körzeti főfelügyelő, egy iskolaigazgató, egy körzeti informatikus és egy körzeti oktatási szakértő perspektívájából olvashatunk tanulságos megjegyzéseket, hozzászólásokat, praktikus tanácsokat a válság kezelésére. Írásaikból úgy tűnik, hogy iskolától, várostól, országtól vagy akár kontinentstől függetlenül mindannyian egy cipőben járunk.

EGY TANÁR/SZÜLŐ GONDOLATAI A JELENLEGI VÁLSÁG HATÁSÁRÓL

**LISA A. JONES, a multikulturális oktatás docense
(University of Houston – Clear Lake)**

Az utóbbi években a gazdasági körülmények drasztikusan romlottak az Amerikai Egyesült Államokban. A számtalan megszűnő állás és a hitelkrízis mélyen kihat az érintett amerikai családokra és áttételesen sok mindenki másra is. A háztartások döntéshozói naponta küzdenek meg olyan nehéz feladatokkal, mint a napközi, a betegellátás vagy a bevásárlás költségeinek fedezése. A gazdasági nehézségek természetesen az oktatásügyre is kihatnak.

Egy középmezőreű délkelet-amerikai egyetem multikulturális oktatással foglalkozó professzoraként azt látom, hogy számos, közoktatásban dolgozó kollégám küzd a pénzügyi

válság következményeivel. A gazdasági válság a hátrányos helyzetű diákok helyzetére is kihat. „Az államokban a gyerekek körülbelül 39 százaléka – 2007-ben majdnem 29 millió – alacsony jövedelmű családban él, azaz a hivatalos szegénységi szint fele alatt, 2009-ben ez 44 000 dollár egy négytagú család esetében.”¹⁷ A hátrányos helyzetű gyerekeket eddig is több program segítette, például: olcsó reggeli és ebéd, valamint nyári programok. A fokozódó pénzügyi válság e programok bővítésére kényszeríti az állami szerveket és az iskola-körzeteket. Nehéz elhinni, hogy az egykor középosztályként kategorizált család gyermeke ma joggal tarthat igényt ezekre a programokra. A hirtelen munkanélküliséggel szembesülő szülők azonban élni kényszerülnek ezekkel a lehetőségekkel, hogy a hónap végén ki tudják fizetni a számláikat.

Két általános iskolás gyermek édesanyjaként személyesen is szembesültem a krízis iskolai hatásával. Az Amerika negyedik legnagyobb városának épp csak a határán kívül található, túlnyomórészt középosztálybeli családok gyermekeit oktató, nevelő, államilag elismert, „kimagasló” minősítéssel ellátott külvárosi általános iskola sem immunis a krízisre. Egy héten belül három tanárt „áthelyeztek” a körzeten belül, mivel a költségvetés nem engedte plusztanárok foglalkoztatását. Ez természetesen az osztálylétszám emelkedésével járt. Emellett osztályokat vontak össze, a tanárokat (akár akarataik ellenére is) áttették más iskolába, hogy a körzeten belüli kritikus pozíciókat betöltsék. Nem telik majd hosszú időbe, hogy olyan tantárgyak, mint a rajz vagy az ének-zene a pénzügyi válság áldozatául esnek, mivel egyre több körzet azt kutatja, mit iktathat ki a büdzséjéből.

A helyzet a felsőoktatásban sem sokkal jobb. Az elmúlt néhány évben visszaesett a mesterképzésre jelentkező hallgatók száma. Az alapképzéshez ugyan lehet állami pénzügyi támogatást¹⁸ felvenni, de a mesterképzésben tanulók számára az igénylés körülményei igen komplikáltak. Ebből kifolyólag érthető, miért nem dönt sok potenciális továbbtanuló a magasabb szintű felsőfokú végzettség megszerzése mellett. Ha már úgymint dolgoznak, akkor inkább a munkahely megőrzése a cél egy amúgy sem sok jóval kecsegtető munkaerőpiacon.

A Houston Chronicle¹⁹ egyik friss száma szerint „az utóbbi hónapok gazdasági növekedése a javulás biztos jele” (A3). Az efféle híradás mindig biztató a pénzügyi válságban érintettek számára, a gazdaság teljes gyógyulását azonban minden bizonnyal hosszú felépülési szakasz előzi meg. Ezekben a nehéz időkben meg kell próbálnunk felülkerekedni a krízisen, segíteni sorstársainkon.

17 National Center for Children in Poverty – Országos Központ a Szegénységben Élő Gyermekekért, 2010, 1. Ten important questions about child Poverty and family economic hardships. <http://www.nccp.org/faq.html>. Érdekesség, hogy a független nonprofit szervezet adata magasabb, mint a minisztérium által jelzett 17 millió. Igaz, ez a vizsgált korosztályok különbségéből is adódhat.

18 Állami pénzügyi oktatási segély vehető fel a <http://studentaid.ed.gov/> és a <http://www.fafsa.ed.gov/> weboldalak segítségével, de ez a tanulók korai eladósodásához vezet. Sokan akár egy évtizeddel tanulmányaik befejezése után is nyögik a havi részleteket.

19 BLACK, B. – KUHNHENN, J. (2010. február 18.): Jobless rate high, but economic growth real. The Houston Chronicle, A3 oldal. <http://www.chron.com/>

AZ ISKOLAKÖNYVTÁROSOK LEÉPÍTÉSÉNEK KÖVETKEZMÉNYEI

JANE CLAES, az iskolakönyvtáros-képzés adjunktusa, az Amerikai Könyvtárosok Szövetsége bizottsági tagja (University of Houston – Clear Lake)

Az iskolakörzetek pénzügyi gondjai a költségvetési megszorítások könnyű prédájává teszik az iskolai könyvtárt. Az iskola döntéshozó szervei az adófizetők pénzének jobb elosztása érdekében az iskolakönyvtár anyagát és személyzetét célozzák meg. Első ránézésre jó ötletnek tűnhet a szakképzett iskolakönyvtárosok feláldozása és a könyvtári gyűjtemény fejlesztésére szánt összegek megvonása, de mindez hosszú távon a diákokat hozza majd nehezebb helyzetbe.

Az adminisztráció gyakran a segédszemélyzettől válik meg legelőször. Általában az ő dolguk az alapvető könyvtári feladatok ellátása, mint például a könyvkölcsönzés és a szortírozás. A segédkönyvtáros munkája teszi lehetővé, hogy a képesített könyvtáros a többi tanárral együttműködjön, és a könyvtárban tanítson, vagy több időt szánjon a gyűjtemény fejlesztésére, a kerettanterv által előírt tananyagtartalmakat szakirodalommal, kapcsolódó kötetekkel árnyalja, továbbá az olvasás ügyét képviselje. Segédkönyvtáros híján a könyvtárosnak csökkentenie kell a tanárok és diákok számára elérhető szolgáltatások körét. A könyvtáros tanárszerepe elvész, hiszen nem veheti semmibe a könyvtári alapszolgáltatásokat. Ilyenkor kérheti a diákok vagy a szülők segítségét is, de az önként jelentkezőkre támaszkodva a létfontosságú könyvtári feladatok szűkülnek, ennek pedig igen komoly hatása lehet a tanulói teljesítményre. A leépítés másik verziója, amikor az iskolakönyvtárt egy-egy segédkönyvtáros irányítja, míg a képesített iskolakönyvtáros egyszerre több iskoláért is felel. Egy könyvtáros egy vagy két napot töltve az iskolában nem tud a tanári kar teljes értékű tagja lenni, nem ismeri az iskolát, nem tud mélyebb interakciót kezdeményezni a tanárokkal és a diákokkal. Lehetetlenné válik a kollaboratív tanulás.

A megvonás legdrasztikusabb formája, amikor megszüntetik az iskolakönyvtárosi pozíciót, miáltal a könyvtár nem lesz más, mint egy diákok előtt nyitva álló könyvraktár. Az iskolai könyvtárat képesített iskolakönyvtárosnak kell vezetnie. A legtöbb államban a képesített iskolakönyvtáros csak diplomás tanár lehet mesterfokú diplomával vagy kiegészítő könyvtárosi végzettséggel. Mindemellett még vizsgát is kell tennie, hogy az iskola-könyvtárosi pozíciót betölthesse. Curry, Welborn és Hamilton-Pennell²⁰ mérőföldkőnek számító 1993-as Colorado állambeli tanulmánya rámutatott a sztenderdizált teszteredmények és a képesített iskolakönyvtárosok irányította könyvtár kapcsolatára. Az iskola-könyvtárosi pozíció megszüntetése a könyvtári szolgáltatások körének és a tanulási folyamatokat támogató segédanyagok hatékony kezelésének csökkenését okozza.

A büdzsé igenis befolyásolja a könyvtári szolgáltatásokat és programokat. A délutáni programok, könyvklubok, író-olvasó találkozók, hosszabbított nyitva tartás, családi olvasó-

20 LANCE, CURRY – WELBORN, LYNDA – HAMILTON-PENNELL, CHRISTINE: The impact of school library media centers on academic achievement. Castle Rock, Colorado: Hi Willow Research and Publishing, 1993.

esték és még sok más rendezvény is megszűnhet. A megvonás miatt a könyvtáros arra kényszerül, hogy az elveszett összegeket pénzgyűjtő akciók révén helyettesítse. Ezeket szervezve még jobban csökken a diákokkal, tanárokkal eltölthető idő. A könyvtári állomány fejlesztése is pénzbe kerül, ezt a pénzt minden évben ki kell osztani ahhoz, hogy az iskolai kollekciónaprakész legyen, és támogatni tudja a tantervet, kiszolgálja a diákok érdeklődési körét. A régi és elrongyolódott darabokat le kell cserélni. Általában a kiadók alacsonyabb példányszámban adják ki a gyermek- és ifjúsági könyveket. Ebből kifolyólag bizonyos könyvek sokszor nem beszerezhetők, vagy belátható időn belül nem elérhetők. A könyvtári büdzsé szűkítése a gyűjtemények hosszú távú károsodásához vezet.

Ha kevesebb is a pénz, az iskolakönyvtárra költött minden dollár az iskola tanulóinak gazdagítását szolgálja. A könyvtárak a tanórai és a szabadidős olvasási igényeket is kiszolgálják. Nehéz pénzügyi időszakban a tanulóknak még nagyobb szükségük van az iskolakönyvtárra, hogy minden olyan anyaghoz hozzájussanak, amelyeket nem tudnak megfizetni. Bízunk abban, hogy a bölcs iskolai adminisztráció továbbra is kellő pénzügyi támogatást biztosít az iskolakönyvtár számára.

AZ AMERIKAI IFJÚSÁGI KÖNYVTÁROSOK SZÖVETSÉGÉNEK VÁLASZA A VÁLSÁGRA

**PAULA E. GRIFFITH, az iskolakönyvtáros-képzés adjunktusa,
az Amerikai Ifjúsági Könyvtárosok Szövetsége honlapjának bloggere²¹
(University of Houston – Clear Lake)**

A könyvtárosok már a 2009-es American Recovery and Reinvestment Act (ARRA)²² (Amerikai Helyreállítási és Reinvestíciós Törvény) szenátusi elfogadása előtt megkezdték a kampányolást annak érdekében, hogy képviselőik és szenátoraik tudatában legyenek annak, mennyire fontosak a könyvtárak mind a nagyközönség, mind az iskolák számára. Az Amerikai Könyvtárosszövetség²³ könnyen áttekinthető, letölthető és sokszorosítható levelek segítségével vette fel a harcot az akkor még nem véglegesített rendelkezésekkel, hogy képviselőik ne feledkezzenek meg intézményeikről. A szövetség jogi oldala²⁴ folyamatosan közölte és közli a könyvtárak költségvetését érintő híreket és véleményeket.

Az Amerikai Ifjúsági Könyvtárosok Szövetsége (The Young Adult Library Services Association – YALSA²⁵) bloggereként a „Dollár és értelem” (Dollars and Sense) rovatban egyrészt tájékoztatjuk az idelátogató iskolakönyvtárosokat, másrészt praktikus tanácsokkal szolgálunk gyűjteményfejlesztés, pályázatok és ösztöndíjak ügyében. Igyekszem az újonnan

21 Paula Griffith blogja a YALSA honlapján: <http://bit.ly/pgriffith>

22 Hivatalos kormányzati honlap: <http://www.recovery.gov/>

23 A könyvtárosszövetség honlapja: <http://ala.org/>

24 A könyvtárosszövetség törvényhozással kapcsolatos figyelője: <http://capwiz.com/ala/home/>

25 Honlapja: <http://www.ala.org/yalsa/>

megjelenő tinikönyvek közül a legjobbakat kiemelni, segítséget adni az alulfinanszírozott helyi programok építésében, főleg olyan iskolákban, ahol már sajnos nincs képesített könyvtáros, és a bővítés a segédkönyvtáros vagy a több iskolát, alkalmanként az egész körzetet kiszolgáló könyvtáros kolléga feladata. Fontos, hogy beszéljünk a fiatalokkal, főképp azért, mert jól meg kell válogatnunk, mire költünk. Tudjuk meg, mit olvasnak, vagy mit szeretnének olvasni a tinik, milyen jellegű szolgáltatásokra van szükség a közösségben. A beszélgetések, könyvklubok mellett az ingyenes Survey Monkey vagy a Zoomerang²⁶ is megkönnyíti az adatgyűjtést és elemzést.

A könyvtárosok helyi üzletekkel, üzletemberekkel is felvehetik a kapcsolatot, sosem lehet tudni, hol lelhetünk könyvvásárlásra adakozó, vagy akár csak a könyvklub üdítőinek költségét felvállaló szponzorokra. A tinikönyvtári bizottságok az iskola vagy a helyi közkönyvtár épületében is találkozhatnak, a könyvtárosok meghívhatják a sajtó képviselőit, maguk vagy akár tiniolvasók is cikkezhetnek a helyi médiában a könyvek, az olvasás, az intézmények fontosságáról. A különféle internetes társas szoftverek, mint például a Facebook vagy a Twitter is segíthet az új látogatók csalogatásában, a könyvtárak weboldalának közösségei igazolni tudják a programok népszerűségét a látogatottsági adatok vagy hozzászólások révén.

Érdemes alaposan megvizsgálni a kölcsönzési adatokat, különösen ha csökkentett költségvetéssel dolgozunk. A számítógépes katalógus- és követőrendszer révén gyorsan fontos adatokhoz juthatunk, segítségükkel azonnal láthatjuk, melyek a népszerű könyvek, hangoskönyvek, képregények, mozifilmek vagy taneszközök. Érdemes a lista élén álló tízhúsz tételt feljegyezni, ezek segíthetnek további tételek azonosításában, a trendkövetésben, a népszerű könyvekhez hasonló művek rendelésében, a látogatók általános érdeklődésének tiszteltében tartásában. Mi sem fontosabb ez utóbbinál, hiszen ha mindent nem rendelhetünk is meg, legalább gyűjteményünk olvasócsalogató maradhat. Természetesen érdemes azt is megnézni, mi az, amit egyáltalán nem kölcsönöz ki senki. Így tehet meg mindent a könyvtáros azért, hogy a lehető leghatékonyabban költse el a pénzét.

A VÁLSÁG HATÁSA A TANESZKÖZÖK MINŐSÉGÉRE ÉS A SZAKMAI TOVÁBBKÉPZÉSI LEHETŐSÉGEKRE

LISA HAMBLÉN, a Galena Park²⁷ Iskolakörzet oktatási szakértője

Egy Title I.²⁸ iskola oktatási szakértőjeként dolgozom, én felelek a gyengén teljesítő diákokért, továbbá a tanárok segédanyagokkal való ellátásáért. A költségvetési megvonások kihívást jelentenek a tanulók szükségleteinek kiszolgálásában. Egyre többször régebbi taneszközök újrahasznosítására kényszerülök. A tanárok nagyobb örömmel fogadják az új

²⁶ Internetes adatgyűjtő portálok: <http://www.surveymonkey.com/> és <http://www.zoomerang.com/>

²⁷ A Galena Park ISD honlapja: <http://www.galenaparkisd.com/>

²⁸ Lásd 5. lábjegyzet.

taneszközöket, de őket is kompromisszumokra kényszeríti a finanszírozás. A korábbi, osztálytermenkénti könyvsarkok fejlesztése helyett újabban megosztjuk könyveinket. Matematikaórán különösképp megfogyatkoztak a kellékeink, ezeket is egymástól kölcsönözzük. A számítógépek és a rendelkezésre álló szoftverek száma osztályonként változik, mindez megnehezíti a közös tervezést.

A válság a szakmai továbbképzéseket is átalakította. Texasban ötévenként 150 órányi továbbképzésen kell részt vennie egy pedagógusnak ahhoz, hogy megtartsa képesítését. Az elmúlt néhány évben többen is eljutottunk államon belüli és országos konferenciákra is, ahol neves szakértőktől tanulhattunk, más állambéli kollégákkal beszélgethettünk, eleshettünk ötleteket. Idén a továbbképzéseket a körzet alkalmazottai tartják. Ha a tanárok körzeten kívül akarnak valakit, valamit meghallgatni, maguk finanszírozzák a továbbképzés költségeit.

Egyre nyilvánvalóbb az iskola szerepe az alapvető étkezési igények kielégítésében is. A legtöbb diák ingyenes vagy csökkentett áron kap ebédet, és reggelit is biztosítunk számukra. A különfoglalkozásokon mindig adunk rágcslivalót a diákoknak. Sok gyermek számára az iskola az egyetlen hely, ahol biztosan kap enni. Ezért is fontos, hogy az iskolakörzet részt vesz az államilag finanszírozott nyári programokon (lásd Jones), ebben a mi iskolánk nincs benne. Tőlünk pár perc sétányira van az a körzetbeli intézmény, amely kiszolgálja a környék családjait. Ez a program létfontosságú a szegény családok ellátásában, és legalább napi egy ételt biztosít a rászoruló gyermekek számára.

A VÁLSÁG HATÁSA AZ OKTATÁSTECHNOLÓGIA ÉS A KAPCSOLÓDÓ HELYI PROGRAMOK FINANSZÍROZÁSÁRA

STEPHANIE HATTEN, a Galena Park iskolakörzet oktatástechnológiai szakértője

Az én nézőpontomból a válság leglényegesebb következménye, hogy csökkent ugyan a költség, az elvárások viszont épp olyan magasak maradtak, mint korábbi években. Csökkent a helyi cégek által szponzorált, a tanulók munkáit bemutató éves multimédia-fesztivál támogatottsága, és a körzetben található cégek érezhetően kevesebbet áldoznak az iskolai programok támogatására. Ennek ellenére a szülők és a közösség is elvárja, hogy maradjon vagy még inkább javuljon az iskolai szolgáltatások szintje.

Az iskola nem használhatja fel a rendelkezésre álló összegeket, ha nem tudja igazolni, hogy az adott program jövőre is kap támogatást. Taneszközöket, informatikai, oktatástechnológiai készülékeket tudunk vásárolni, de nincs biztosítva a készülékek karbantartása, sem a használatukhoz szükséges képzés, mivel nem tudjuk bizonyítani, hogy a képzésnek jövőre vagy azt követően is lesz helye a költségvetésben. Az állam leállította a szakmai továbbképzési pályázatokat, ösztöndíjakat, ezekre nem lesz lehetőség a 2010/2011-es tanévben. A körzet informatikusai, tanárai nem tudnak majd külső képzéseken részt venni, ezért levélíró kampányba kezdtek, hogy további szponzorokat, ösztöndíjakat, pályázati pénzeket találjunk, de egyelőre nem sikerült más forrásból támogatást szereznünk.

A családok is pénzgondokkal küzdenek, így az iskola tőlük is kevesebb összeget tud beszélni osztálykirándulásokra, rendezvényekre, sőt maga kényszerül fedezni olyan kiadásokat, amelyeket korábban a szülők álltak. A tanári kar is feszült, mivel a büdzsé ellenére mindenki elvárja, hogy a körzet a „kimagasló” minősítést kapja. A körzeten belül a közép- és a kétnyelvű iskolákon van a hangsúly, a finanszírozás ezeket az intézményeket részesíti előnyben, míg a szomszédos iskolák háttérbe szorulnak.

ÁTHELYEZETT KOLLÉGÁK, ELTÚNÓ TÁRGYAK

LISA NIXON, a Leon Sablatura iskola²⁹ igazgatója a Pearland ISD-körzetben

A 2010-es beiskolázási adatok szerint a Pearland ISD 18 249 diákja közül 591 diák jár a Sablaturába, amely 5–6. évfolyamos alsó középfokú intézmény. A tanulók 41%-a hátrányos helyzetűnek minősül; 16% afroamerikai, 40% spanyol ajkú, 37% fehér; 7% angolnyelvtanuló,³⁰ 10% sajátos nevelési igényű. A Pearland ISD külvárosi körzet, az utóbbi években hirtelen megnőtt a tanulópopuláció.³¹ A PISD történetileg a fehér középosztályt szolgálta ki,³² ma sokkal több afroamerikai és spanyol ajkú, valamint alacsony jövedelmű családból származó tanulónk van.

Az érdeklődők az iskola honlapján³³ megtekinthetik a krízis miatt átdolgozott iskolakörzeti büdzsét, a változtatásokat meghatározó tényezőket, a leegyszerűsített költségvetést. A honlapon elérhető a Pearland ISD főfelügyelője, dr. Bonnie Cain nemrég tartott előadásának Power Point fájlja. Megdöbbenő az előadást megalapozó tény: a lakóhely szabja meg, mekkora összeget kap az iskolakörzet a tanulók oktatására. A napi és a súlyozott iskolalátogatási adatok, adózási ráta alapján dől el, melyik körzet mekkora állami támogatást kap, az egy osztályra jutó éves támogatás iskolák közötti különbsége akár 10 000 dollár fölé is mehet a Houston környéki körzetekben.

A büdzsé „válságára” hivatkozva nemrég több pozíciót is veszítettünk az iskolában. Míg korábban mindkét évfolyamnak külön tanácsadója volt, idén csak egy fő dolgozott ilyen minőségben. A tanácsadó kulcsszerepet játszik a tanulók iskolai érvényesülésében és továbbtanulásra ösztönzésében: egyedül vagy csoportosan találkozik a diákokkal és a szülőkkel, segédanyagokkal látja el őket és a tanárokat, jellemfejlesztő tevékenységeket

29 A Sablatura iskola honlapja: <http://bit.ly/sablatura>

30 A bevándorlók gyermekeit a szakirodalom újabban az English Language Learners (ELL) vagy a Limited English Proficiency (LEP) megnevezéssel illeti, helyenként él még a korábban használtatos English as a Second Language Learner (ESL).

31 Pearland fellendülése annak köszönhető, hogy Houstontól alig 25 kilométerre fekszik. Az elmúlt két évtizedben egyre több család hagyta, hagyja el a várost, és költözik a ma már inkább Houston külvárosának számító környéki városokba.

32 További részletek a körzet történetéről: <http://bit.ly/pisdsun>

33 További részletek a Pearland ISD válságkezelő bizottságának munkájáról: <http://bit.ly/pisdbudget>

szervez. Segít a továbbtanulási (közéiskola, főiskola és utána) és a mindennapi adminisztrációs ügyekben is. Most már nincsenek hetente megrendezett csoportos találkozók, a legtöbb tanulót csak vészhelyzetben látja a kolléga.

A tanácsadó mellett az SNI-személyzet létszámát is csökkentették. Míg korábban egy helyi iskolapszichológus foglalkozott a sajátos nevelési igényű diákokkal, idén a körzet csoportokra osztotta az idetartozó iskolákat, így egy iskolapszichológus több iskolával is dolgozik. A pszichológus mellé kineveztek ugyan egy asszisztent, de egyikük sincs mindennap a mi iskolánkban. Ennek következtében nincsenek tisztában a helyi viszonyokkal, nem ismerik az iskolát, a felméréndő gyerekeket, nem rendelkeznek elegendő ismerettel ahhoz, hogy találkozzanak a szülőkkel. (Nem mintha nem akarnák, de idő hiányában nincs lehetőségük erre.) Tavaly két gyógypedagógusunk és két asszisztensünk is volt, akik megkönnyítették az integrált órák lebonyolítását, segítették a többi tanár munkáját. Idén egy tanár és egy asszisztens dolgozik annak ellenére, hogy az SNI-létszám nem változott. A támogatás mértéke csökkent, az állami minőségbiztosítási sztenderd azonban emelkedett az állami TAKS-teszt egy fontos évfolyamán (lásd 4. lábjegyzet).

Más területeket is érintett a finanszírozás megvonása. Korábban két testnevelő tanárunk volt, idén egy tanár és egy asszisztens foglalkozik a gyerekekkel. Az előző tanévekben volt rajzóra az iskolánkban, idén a választható tárgyak között már csak a zenekar és a kórus maradt. Talán ez a büdzsé csökkenésének legkárosabb hatása, ugyanis míg a rajz segítette az angol nyelvvel küzdő vagy szegénylősebb tanulók önkifejezését, a zenekar és a kórus nézősereg elé állítja a diákokat, amit nem minden művészi hajlamú tanuló kedvel. A spanyol ajkú diákok különösképp szerettek a rajzórákra járni, itt ők is kitűnhettek ügyességükkel, míg más tanórákon erre nem volt lehetőségük. Alkotásaik nélkül az iskolaépület is szomorúbb, hiányoznak a falakról a csodálatos, színes munkák.

Az iskolakörzet egészében rosszabb a hangulat az áthelyezések miatt. A főfelügyelő igyekezett mindenkinek új pozíciót találni, de ez azt is jelentette, hogy azoknak, akik több képesítéssel rendelkeznek, és évek óta vártak egy-egy pozíció megüresedésére, már esélyük sincs más tárgyat tanítaniuk. Igazgatóként nagyon nehéz volt a kollégákkal tudatni, hogy ösztől nem nálunk dolgoznak majd; mintha egy családtagot veszítene az ember. A tanulói összetétel miatt iskolánk a legveszélyeztetettebb 5–6. évfolyamos intézmény a körzetben, mindez nehéz helyzet elé állít mindenkit az iskolában.

Összeállította: *Felvégi Emese*

Felvégi Emese

Válságkezelés az oktatásügyben – internetkalauz

Az OECD, az UNESCO és az Európa Bizottság dokumentumai, továbbá nemzetközi magazinok és szakmai folyóiratok áttekintése alapján

Az internetkalauz az OECD, az UNESCO, az Európa Bizottság válságkezelő kezdeményezései közül tekint át néhányat, a szervezetek oktatásügyi dokumentumai, internetes tudástárjai és a nemzetközi közreműködést, információáramlást elősegítő anyagai közül válogatva. Röviden bemutatja az educationtoday portálját, nemzetközi oktatásfinanszírozási felmérések eredményeit, majd kitér a jövőbeni válságok megelőzését szolgáló praktikus iskolai tantervi változásokra.

AZ OECD OKTATÁSÜGYI „VILÁGÍTÓTORNYA”

Már tavaly novemberi indulásakor közel 200 cikket tartalmazott az „educationtoday”, az OECD szakértőinek kollaboratív internetes portálja,¹ amely kimondottan a válság oktatásügyet érintő kérdéseivel foglalkozik. A honlappal az OECD Oktatási Igazgatóságának célja,² hogy konkrét példákkal szolgáljon az egyes kormányok válságkezelő lépéseivel kapcsolatban. A jelenleg 239 dokumentumot, diskurzusindítókat és további vitafórumokat listázó közösség témái között a világ minden tájáról olvashatunk írásokat, hozzászólásokat a köz- vagy felsőoktatási költségvetés csökkentésének hatásairól, az oktatáspolitikai irányelveköl.

A regisztrált felhasználók között találtjuk Lyndon Thompsont, az OECD Observerben publikáló nemzetközi rádiósprogram-vezetőt, Dirk Van Damme-ot, a CERI³ elnökét, az OECD több osztályvezetőjét, nemzetközileg elismert kutatókat és egyetemi tanárokat Amerikából, Angliából, Norvégiából, valamint Andreas Schleichert, az OECD indikátor- és TALIS-programjának⁴ vezetőjét is. A portál látogatása és a regisztráció is ingyenes, a fórumokra, üzenőfalakra a bejelentkezés után lehet információt kitenni. Az elsődlegesen használt nyelv az angol, de a felhasználói azonosító generálásakor angol vagy francia nyelvű kezelőfelület közül lehet választani, és az interfész bejegyzi anyanyelvünket is.

1 Az educationtoday portál: <https://community.oecd.org/community/educationtoday>

2 Forrás: <http://http://www.oecd.org/edu/lighthouse>

3 Centre for Educational Research and Innovation, <http://bit.ly/oecdceri>

4 OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS), <http://www.oecd.org/TALIS>

A weboldalról elérhető az OECD TV YouTube csatornája,⁵ amelyen az OECD szakértői, kollégái, valamint az OECD-országok képviselői nyilatkoznak angol, német, francia és spanyol nyelven a válsággal kapcsolatban. A 159 videoklip az oktatás, munkavállalás, innováció és számos más, a tagországokat érintő kérdésben szolgál fontos információkkal. Az OECD tévéfelvételei között megtekinthetjük *Angel Gurriával*, az OECD főtitkárával a G20-ak tanácskozása előtt készített interjút, amelyben a közgazdász-diplomata többek között a gazdasági fellendülésről, az adózásról, a kockázatelemzések szükségességéről és az átvilágíthatóságról beszél. Érdekes a „Playlist” opcióra kattintva szortírozni és tematikus elrendezésben megtekinteni a klipeket.

VESZÉLYBEN AZ INNOVÁCIÓ? MI LESZ A FELSŐOKTATÁSSAL?

A 2009 nyarán megjelent *A politikai irányelvek válasza a gazdasági válságra: az innováció támogatása hosszú távú célként*⁶ című dokumentum a harminc OECD-ország innovációt (informatikai infrastruktúra, tudomány és innováció, zöld technológia) érintő irányelveit veszi számba. A tanulmány jelzi, hogy az ez irányú befektetések aránya 60%-kal csökkent 2009 elején az USA-ban, Európában és Kínában. Jó példaként említik Finnországot és Koreát, ahol viszont az elmúlt évtizedekben nőtt a kutatásfejlesztés támogatása.

Az OECD tavaly novemberben megjelent két kötete⁷ a helyi munkaerő-piaci stratégiákat és a szakképzéssel kapcsolatos innovációt vizsgálja. A kutatás hátterében az a felismerés áll, hogy a munkaerőpiac globalizálódása miatt nagyobb hangsúlyt kell fektetni a tehetség-gondozásra és a hátrányos helyzetű csoportokra, ugyanakkor nemcsak „megszerezni” kell a tanulókat és a munkavállalókat, hanem megtartani is. A tizennégy ország szakképzési kutatási eredményeit bemutató kötet hat országban készített esettanulmánnyal is büszkélkedhet. A kötet célja a példaértékű és fejlődésképes rendszerek bemutatása.

Heather Eggins írása⁸ a krízis hatásának trendjeit veszi számba a fejlett és fejlődő országok felsőoktatási rendszerére vonatkozóan. A leépítéseket és a munkanélküliségi rátát érintve jelzi, hogy több nagy cég (pl. a brit Telecom) bezárta a felsőfokú végzettségűeket megcélzó fejedelmű vállalatát. A felsőoktatási adatok szerint hol 20–25%-kal nőtt, hol kisebb-nagyobb mértékben csökkent a BA-jellegű kurzusok beiskolázási aránya. Norvégiában több férfi tanult tovább a felsőoktatásban, és megnőtt a tanári és nővéri pálya népszerűsége. A finnek és a németek az adókedvezmények miatt akár hét évig egyetemi hallgatók maradnak, hogy ne kelljen kilépniük a bizonytalan munkaerőpiacra.

5 OECDen csatorna: <http://www.youtube.com/user/oecd>

6 A „Policy Responses to the Economic Crisis: Investing in Innovation for Long Term Growth” OECD-dokumentum forrása: <http://bit.ly/policyresp>

7 Forrás: <http://bit.ly/2xoecd>

8 The Global Impact of the Financial Crisis: Main Trends in Developed and Developing Countries: <http://bit.ly/eggins>

Az Amerikai Egyesült Államokban a nívós magánegyetemek rendre emelik a tandíjakat, ezért nő az állami egyetemek látogatottsága, ugyanakkor az állami intézmények tandíjainak emelkedése miatt nő a közösségi főiskolák tanulóerege. A fejlett országokban tanulni vágyó diákok száma nem csökkent, sőt az üzleti szakokon nőtt a külföldi tanulók száma, kivéve az USA-t, ahol az OECD jelentései szerint kevesebben tanulnak közülük. Eggins sorra veszi az általa ismert oktatáspolitikai irányelveket is. Jelzi, hogy Írorszáiban pár éven belül tandíjat vezetnek be az eddig ingyenes felsőoktatási intézményekben. A költségvetési csökkentések ellensúlyozásaképp az USA megemelte a Pell pályázati és ösztöndíjalapot.⁹ Angliában nagymértékben csökkentik a felsőoktatásra és a tanári fizetésekre szánt összegeket, Németország viszont a krízis ellenére nagy összegeket áldoz a felsőoktatás modernizálására. A tanulmány nemcsak a kutatók, hanem az oktatáspolitikai iránt érdeklődők számára is érdekes adalékokkal szolgálhat.

AZ UNESCO JELENTÉSE A VÁLSÁG OKTATÁSÜGYRE GYAKOROLT HATÁSÁRÓL

Az UNESCO tavaly ősszel publikált jelentése¹⁰ szerint számos fejlődő ország ez idáig sikerrel óvta meg oktatási költségvetését a válsággal szemben. Az ötvenegy országban kérdőíves módszerrel végzett – tizenhatban részletes kormányzati dokumentumok – vizsgálatra alapozott tanulmányból azt is megtudjuk azonban, hogy az előrejelzések szerint a pénzügyi év végére változhat a helyzet. Egyelőre korai felmérni, mi lesz a válság hatása a beiskolázási adatokra, de több előrejelzés szerint az országon kívüli segélyek csökkenése az iskolalátogatás visszaeséséhez vezet majd. A jelentésben megszólaltatott szakértők a Nemzetközi Pénzügyi Alapot dicsérik, a szervezet gyors közbelépése fékezte a válság negatív hatásait.

A külföldi exporton alapuló gazdaságok krízise azonban fokozódni fog, az olajárak esése Szudán és Yemen esetében büdzsémegszorításokhoz vezethet. A dokumentum szerint Ghanában leállt a tanerőfelvétel, Pakisztánban csökkent az általános iskolai oktatás költségvetése és a kora gyermekkori olvasásprogramok támogatottsága is. Guatemala ezzel szemben nem csökkentette oktatási alapját, Ázsia és Latin-Amerika több országában korábban olyan lépéseket tettek, amelyek révén a gazdasági élet finanszírozása most kifizetődő az oktatásra nézve. Kenya, Namíbia és Mexikó a stimulustámogatást új iskolák építésére és infrastruktúrafejlesztésre használta, Egyiptom pedig 15,5%-kal növelte oktatási költségvetését.

Hogyan hat a válság a jelenlegi és a hosszú távú oktatásfinanszírozásra? *David Atchoarena*, az UNESCO oktatásstratégiai osztályának igazgatója arra figyelmeztet, hogy a középiskolai oktatást támogató programok megvonásai hosszú távon oktatási gondokhoz vezethetnek, hiszen nem lesz kellő kapacitás a felnövekvő generációk beiskolázásához, ami az átlagos nemzeti végzettségi szintet befolyásolja majd. A szakképzés is veszélyben lehet,

⁹ A Pell-alapról: <http://ed.gov/programs/fpg/>

¹⁰ A „Financial crisis: education budgets weather the storm” UNESCO-dokumentum: <http://bit.ly/unescolap>

főleg a béren kívüli juttatások csökkenése miatt. A munkaerőpiac gyengülése a felsőoktatásban maradók számának növekedéséhez vezethet, és ez tovább rontja az intézmények költségvetését, nem beszélve arról, hogy a rossz gazdasági körülmények között kevesebb a beérkező adomány is.

A VÁLSÁGKEZELÉS LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLAI TANANYAG MEGVÁLTOZTATÁSÁVAL

A válságkezelés megfontolandó formája a pénzügyi ismeretek óvodáskorban kezdődő tanítása, így megelőzhetőek lehetnek a jövőbeni válságok. Az Európa Bizottság definíciója szerinti *financial literacy* a napi pénzügyek intézésének készsége, ennek a fejlesztését mindenütt be kellene építeni az iskolai tantervbe.¹¹ Mind az EB,¹² mind az OECD¹³ weboldalán számos anyag tekinti át az egyes országok ilyen típusú tanterveit, a tárgy integrációs lehetőségeit (történelem, matematika), ugyanott tanulságos esettanulmányok is olvashatók.

Az EB honlapja számos további projektre hívja fel a figyelmet. Az European Clearinghouse¹⁴ egy internetes tudástár, amely angol, belga, francia és német „financial literacy” országjelentéseket tesz elérhetővé. Érdemes ellátogatni a német „SchülerBanking” projekt¹⁵ honlapjára, ahol arról olvashatunk, hogy az iskolák a helyi bankok közreműködésével próbálják felelősségteljes pénzgazdálkodásra nevelni diákjaikat. Anglia, Belgium, Franciaország, Németország és Olaszország pénzügytel, közgazdaságtannal és marketinggel kapcsolatos országjelentéseit olvashatjuk a „Money Advice”¹⁶ oldalon, itt praktikus megtakarítással, az eladósodás elkerülésével kapcsolatos tanácsokat is kaphatunk.

A Time Magazin egy nemrég megjelent cikke¹⁷ New Jersey és Illinois államok tananyagát méltatja, e két államban immáron kötelező a „financial literacy” tanítása és tanulása. Egy chicagói iskolában¹⁸ a diákok az általános iskola alsó évfolyamaitól kezdve az iskola számára létrehozott befektetési alapból gazdálkodva sajátítják el a pénzügyi ismereteket. A pénzmenedzsmentet tanító órákon nemcsak elvont képzetekről és hitelkonstrukciókról tanulnak a diákok, hanem valós pénzösszegekkel dolgoznak. Az éves profitot a diákok megtakarítási számlájára teszik, tandíjra spórolva így. Hogy miért gyakoroltatják a diákokkal ezeket az készségeket? Nyilvánvalóvá vált ugyanis, hogy a hagyományos háztartásvezetés- és pénzmenedzsmentórák nem használnak, a fiatalok igen korán eladósodnak, nem tudnak bánni a pénzzel.

11 Forrás: <http://bit.ly/ecfinlit>

12 Az Európa Bizottság kapcsolódó oldala: <http://financialliteracy.com/>

13 Az OECD kapcsolódó oldala: <http://bit.ly/oecdfinlitdir> és <http://bit.ly/oecdfinlity>

14 Honlapja: <http://www.finlit.org/>

15 Honlapja: <http://www.schuelerbanking.de/>

16 Honlapja: <http://www.money-advice.net/>

17 Barbara Kiviat „How to Teach Kids About Money”. TIME Magazine, Jan. 25, 2010: <http://bit.ly/finlit>

18 The Ariel Community Academy, <http://bit.ly/arielcomm>

A „Make Money Make Sense”¹⁹ brit kezdeményezés, ahol tanároknak, szülőknek, diákoknak adnak pénzügyi tanácsot az állampolgári ismeretek kiegészítéseképpen. Az oldal anyagát akár otthon egyedül, akár tanórán is lehet használni, a digitális taneszköztár videófelvételeket, PowerPoint-prezentációkat, munkalapokat, kvízeket kínál a látogatók számára. Érdekes kezdeményezés az Aflatoun-program²⁰, amely fejlődő országok hátrányos helyzetű 6–14 éves gyermekeit tanítja felelős pénzügyi tudásra. Az Aflatoun-tantervet több mint harminc országban használják, és több mint kétszáz ezer gyermeknek tanítják a megtakarítás, megfontolt költségek fontosságát. Általános vélemény, hogy gyakorlati tapasztalatok híján a legjobb pénzügyi oktatás is haszontalan lehet.

19 <http://www.moneymakesense.co.uk/>

20 A szervezet honlapja: <http://www.aflatoun.org/>

Habók Anita

Német reformok*

Problémák és megoldások

Németországban az első PISA-eredmények óta az oktatás- és a kutatásfejlesztés fokozottan a figyelem középpontjába került. Már korábban is ismert volt, hogy az oktatás minőségének hosszú távú szavatolása reformok nélkül nem valósítható meg, de a PISA-vizsgálatok eredményeinek nyilvánosságra hozatala óta a reformok egyre sürgetőbbé váltak. Olyan oktatási standardokat dolgoztak ki a minőségfejlesztés előmozdítására, amelyek az oktatás egészét átfogják.

KIINDULÓ PROBLÉMÁK

Németországban a TIMSS (KLIEME és mtsai. 2001) és a PISA (BAUMERT és mtsai. 2001; KIRSCH és mtsai. 2002; KLIEME és mtsai. 2003) eredményei nagy vitákat váltottak ki, és rámutattak arra, hogy olyan változtatásokra van szükség, amelyek az egész oktatás spektrumát érintik. A német oktatás problémáit több szempontból vizsgálták az utóbbi években (LENZEN 2003, 2004, 2005), és ez hozzájárult az új reformok elindulásához. Feltárták, hogy a német oktatás olyan hiányosságokkal küzd, amelyek legyőzése elősegítené az oktatás modernizálását, és elengedhetetlen lenne egy olyan egységes rendszer kidolgozása, amely információkat szolgáltat az oktatás minőségéről. Problémát okoz, hogy az oktatási rendszert a bürokratizmus, a túlszabályozás, a szükségtelen állami beavatkozás jellemzi, és hiányzik a lehetőség és a készség az egyéni felelősségvállalásra (LENZEN 2003). Arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskola korábban a bemenetre, inputra koncentrált, meghatározó volt a költségvetés, a tanterv, az irányelvek, a képzettségre vonatkozó követelmények, a vizsgaszabályok, de a kimenetre, outputra, amely a visszacsatolást szolgálná, nem fordítottak kellő figyelmet. Nehézséget okoz, hogy a tantervekben meghatározott célokat nem tudják minden esetben betartani az iskolák. Leírják, hogy mivel kell a tanulóknak foglalkozniuk, de azt nem, hogy mit kellene egy bizonyos évfolyam végére tudniuk (ACKEREN-HOVESADT 2003; OELKERS-REUSSER 2008). A bizonyítványok kiadása mellett a kompetenciák, tudásstruktúrák, attitűdök, meggyőződések tanulmányozására is figyelmet kellene fordítani, mert ezek a személyes továbbfejlődés meghatározói. Az iskolának nagyobb felelősséget

* A tanulmány a TÁMOP 3.1.9.-08/01-2009-0001 pályázat támogatásával valósult meg.

kellene vállalnia abban, hogy a tanulók elérjék a kitűzött célokat. Az output ilyen mértékű meghatározottságához már nem elég részletes irányelvek és szabályozások kiadása, hanem a célok definiálásának és betartatásának révén tudná szavatolni az állam a minőséget.

A PISA-eredmények nyomán nyilvánvalóvá vált, hogy olvasásból és matematikából a 15 éves tanulók negyede nem éri el azt a szintet, amely a Sekundärstufe 1 szintjéhez szükséges lenne (BAUMERT és mtsai. 2001; KIRSCH és mtsai. 2002; KLIEME és mtsai. 2003), ezenkívül a tanulók teljesítménye az országon belül nagymértékben eltér, túl kicsi a jól teljesítők aránya az alacsonyan teljesítő és a hátrányos helyzetű tanulókhoz képest. A felső teljesítményszinten vannak ugyan olyan tanulók, akik teljesítményük alapján megállják a helyüket, de a többiek nagymértékben szakadnak le. *Klieme és mtsai. (2007)* arról számolnak be, hogy nincsenek olyan minimumkövetelmények, amelyeket a képzés során el kell érni, összességében a német oktatás túl kevés kihívást állít a tanulók elé. Hiányosságot látnak abban is, hogy az oktatás területén éppen az a szociális stabilizáló funkció szorul háttérbe, amely a kritikai képességet és a változtatás készséget közvetítené. További problémát okoz az értékelés különbözősége a jegyek területén. Így az a tanuló, aki egyik tartományból a másikba költözik, adott esetben rosszabb eséllyel indulhat. Ehhez hozzájárul az is, hogy a tanulókat egy osztályon belül értékelik, teljesítményüket egy adott osztály átlagához viszonyítják (OELKERS–REUSSER 2008). Egy átfogó értékelési rendszer azonban lehetővé tenné a teljesítmény szélesebb körű összehasonlítását egy folyamat végén.

Az oktatás tartalma, célja, módszerei nem követik minden esetben a legújabb kutatásokat, ezért e területeken is modernizálásra lenne szükség, továbbá a tanulásra fordított idővel is gazdaságosabban kellene bánni. Megállapították azt is (LENZEN 2003), hogy az oktatás nemzetközi összehasonlításban alulfinanszírozott, ugyanakkor az egyéni kezdeményezések nem kapnak elég teret. Az oktatási rendszer modernizálása akkor valósulhat meg, ha az oktatási tartalmat a gazdaság, a technika legmagasabb szintjéhez mérten alakítják (LENZEN 2004). A multimédia, az IKT-eszközök a mai oktatás elmaradhatatlan részei, ezek beszerzése, használata pénzügyi támogatást igényel. Az oktatási módszerek kiválasztásakor pedig figyelembe kellene venni a tanítási, tanulási folyamatokról szóló empirikus kutatások eredményeit. A modernizálás állandó továbbképzést jelent, hogy a munkában és a saját életünkben is képesek legyünk használni a legújabb eszközöket és felhasználni a kutatási eredményeket (LENZEN 2003).

A felmerülő problémákra egyöntetűen azt a választ adják, hogy az oktatást mindenki számára egyformává kellene tenni az egységes minőség garantálásával és az oktatás összehasonlíthatóvá tételével. Annak megállapítására lenne szükség, hogy mely kompetenciákat kell elsajátítaniuk a tanulóknak egy-egy oktatási szakasz végén, illetve az oktatási standardok megvalósítását is rendszeresen vizsgálni kellene. 2002-ben született döntés nemzeti standardok kidolgozásáról egyes évfolyamok és végzős osztályok számára (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, 15. 10. 2004 és 16. 12. 2004). Ehhez nemcsak iskolai és tanári támogatását igényelték, hanem az oktatással foglalkozó intézetek közreműködését is.

AZ OKTATÁSI STANDARDOKRÓL

Korábban megfigyelhető volt az a gyakorlat, amely szerint a tartományok úgy állították össze tanterveiket, hogy az oktatási és tanulási célokat a tartalom alapján kigyűjtötték és felsorolták, ennek következtében azonban a különböző tantárgyi tartalom közötti átjárhatóság nem valósult meg. Sőt, így a tantárgyak feladatai sem egységes, átfogó célokat szolgáltak (KLIEME és mtsai. 2007). Az utóbbi években azonban a TIMSS- és PISA-eredmények hatására több tartomány is új tantervet vagy irányvonalat bocsátott ki. Ezekben már erősebben koncentrálnak a központi feladatokra, meghatározzák a fő tartalmat, emellett szabad teret is hagynak az iskoláknak. Néhány tartomány már a hagyományos tantervhez képest új irányvonalat mutat, annak megállapításával, hogy a tanulóknak bizonyos időpontban milyen teljesítményt kell elérniük. A 2002 után kidolgozott standardok már a kimenet vizsgálatára és nem a folyamatra koncentrálnak. Nem akarják az oktatást egységesíteni, uniformizálni, hanem az iskolák és a tanárok felelősségét hangsúlyozzák, nagyobb teret engednek és felelősséget rendelnek a saját szakmai munkához. A tanítási-tanulási folyamat tervezése, az iskolai tanmenetek kidolgozása így szorosan az iskoláknál marad. Az oktatási standardok a tanterveket semmi esetre sem váltják fel, mert az irányító szerepét nem tölthetik be (Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, 2004; KLIEME és mtsai. 2007). Az lenne a legjobb megoldás, ha a tanterveket a magtantervek alapján alakítanák ki, amelyekben részletesen leírják az oktatási standardokat. Ez utóbbiak az iskolai tanítás-tanulás számára fogalmazznak meg követelményeket, valamint olyan konkrét célokat határoznak meg, amelyeket az iskolának meg kell valósítania munkája minőségének emelése céljából. Az iskolai oktatás alatt elsajátítandó tartalmat kompetenciamodellekben foglalták össze a tantárgyak vonatkozásában, valamint a tanítás és tanulás területén olyan kompetenciákat kívánnak közvetíteni, amelyek az életben való boldogulást segítik. Olyan tudás birtokába szeretnék juttatni a tanulókat, amely a magánéletben és a munka világában is hasznos (Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, 2004; KLIEME és mtsai. 2007; KLIEME–STEINERT 2004). Felismerték, hogy a munka és a magánélet közé nem húzható vonal, nem lehet őket szigorúan elválasztani, az oktatás nem történhet zárt világban, kell felkészítenie a munkára. Olyan, világra nyitott individuumokat szeretnének az iskolából kibocsátani, akik képesek felelősséget vállalni, vállalkozó szelleműek. Ehhez az oktató- és nevelőmunkához azonban magas fokú szakértelemre van szükség (LENZEN 2003).

Az oktatási standardok fejlesztéséről szóló szakmai dokumentum alapján (KLIEME és mtsai 2007) az oktatási standardok első funkciója az iskolák orientálásában rejlik, ezek kínálják az iskolának a belső tevékenységéhez kapcsolódó teret. A második funkció a tanuló teljesítmények megállapításához és értékeléséhez köthető. Segítségükkel megállapítható, hogy a tanulók birtokában vannak-e a kitűzött kompetenciáknak, az oktatási rendszer teljesítette-e feladatát. További funkcióként az infrastruktúra kap szerepet, melynek megléte elengedhetetlen az iskolai értékelésben. Ezek az oktatási standardok központi szerepet töltenek be: emelik az iskolai munka minőségét. Az oktatást ezek mentén lehet megvaló-

sítani. A standardok minden tartományra kiterjednek, és a tanulói teljesítmények alakulását vizsgálják. Az oktatási standardok tekintetében 2004 tavaszán a következő dokumentumok kidolgozásának befejezését várták.

- Az általános iskolára (4. évfolyam végére) vonatkozó standardok kidolgozása német nyelvből és matematikából.
- A felső iskolai végzettséghez szükséges standardok kidolgozása német nyelvből, matematikából és idegen nyelvből.
- A reáliskolai vagy más hozzá hasonló oktatásban részt vevő évfolyamok záró évfolyamainak standardjai német nyelvből, matematikából és idegen nyelvből.
- Az egységes vizsgakövetelmények átdolgozása az érettségi tantárgyakban.

AZ OKTATÁSI STANDARD JELLEMZŐI

A hatékony oktatási standardnak a következő fő jellemzőit állapították meg a nemzeti oktatási standardok fejlesztéséről szóló dokumentumban (KLIEME és mtsai. 2007, 24–25):

Szakszerűség ■ Az oktatási standardok egy bizonyos tanulási területre vonatkoznak, és az adott terület, tantárgy alapelveit világosan tartalmazzák, továbbá a központi fogalmak megjelenítésére is hangsúlyt helyeznek.

Fókuszálás ■ A standardok nem fedik le a tanulási terület, a tantárgyak apró részleteit, hanem egy központi részre koncentrálnak. Egy olyan tanterv, tankönyv, amely az oktatás számára mindent lehetővé tesz, inkább nehezíti, mint segíti az orientációt. Az oktatási standardok a központi részekre koncentrálnak, a kötelező részeket írják elő, de szabad teret is hagynak; nem nyújtanak átláthatatlan kínálatot.

Kumulativitás ■ Az oktatási standardok olyan kompetenciákat foglalnak magukban, amelyeket a tanulási folyamat egy bizonyos pontján birtokolniuk kell a tanulóknak. Ezzel kumulatív, szisztematikusan felépített tanulást szeretnének megvalósítani, amely aktívan használható, alkalmazható tudást foglal magában.

Kötelező mindenkire nézve ■ Olyan minimumkövetelményeket határoznak meg, amelyeket a tanulóktól elvárnak. Ezek minden iskolatípusban minden tanulóra nézve érvényesek, minden tanárnak, tanulónak ismernie kell őket. Azt szeretnék ezzel elérni, hogy ne legyenek leszakadó tanulók.

Differenciálás ■ Az oktatási standardok nemcsak egy mérőeszközt jelentenek, hanem a különböző kompetenciafokokozatok között is differenciálnak, amelyek az elérendő minimumkövetelmények alatt vagy felett, illetve előtte vagy utána helyezkednek el. Ezáltal az egyéni tanulási folyamat alakulását láthatóvá, a további fokozatokra lépést pedig lehetővé teszik. Lehetőség van arra, hogy egyes iskolák olyan tagozatokat hozzanak létre, ahol különösen magas teljesítményszint elérését tűzik ki célul.

Érthetőség ■ Az oktatási standardoknak világosnak, tömörnek és érthetőnek kell lenniük.

Megvalósíthatóság ■ A követelmények a tanárokat és a tanulókat egyaránt olyan feladatokat elé állítják, amelyek reális energiabefektetéssel elérhetők.

TESZTFEJLESZTÉS

Az iskolákat átfogó tesztfelkészítést egy tudományos szervezet végzi a tervek szerint, és a tesztek „a reformok központi eszközeként” jelennek meg (OELKERS–REUSSER 2008, 306), ez a szervezet jótáll a tesztek módszertani színvonaláért. A tesztfelkészítés azonban nemcsak egy intézményhez tartozik, hanem a tartományi intézetek, szakmódszertani egyesületek, tanárok szövetsége és az egyetemi kutatóközpontok is bekapcsolódnak a munkába. A központi intézmény bonyolítja a koordinációs munkát, a tartományok közötti egyeztetést, a mérőeszközök minőségbiztosítását és a visszacsatolást az oktatási standardokon dolgozó más bizottságok felé (KLIEME és mtsai. 2007). A visszacsatolás esetében kiemelik, hogy időben történjen, hogy az eredményekből profitálni tudjanak, emelje ki a tanulói teljesítményben történt változásokat, ezenkívül az eredményeket az adott célcsoport szakmai ismereteinek, életkorának megfelelően közölgék, az egyes tanulók az átalaghoz tudják magukat viszonyítani, javasoljon változtatási lehetőségeket és motiváljon, valamint ne vezessen elutasításhoz (OELKERS–REUSSER 2008).

Egyetértés mutatkozik abban, hogy a tesztek a megértést és a problémamegoldást vizsgálják. Olyan kérdések is felvetődnek azonban a standardok ellenőrzése terén, mint például szükséges-e a véletlen mintavétel, vagy minden iskolában történjen-e mintavétel; kötelező vagy szabadon választott legyen az iskolák, a tanulók, a tanárok részvétele; milyen időközönként történjen mintavétel; milyen korcsoportok, tantárgyak részvételével folyják a vizsgálat; hogyan kezeljék az egyes iskolák, osztályok eredményeit; nyilvánosságra hozzák-e az eredményeket; kinek történjen a visszacsatolás, és az mennyire részletes legyen. Felvetődik az a kérdés is, hogy milyen tesztet alkalmazzanak, milyen típusú tudást mérjenek. Vajon a tudást feleletválasztó feladatokkal mérjék, melyek a kreativitás, a kommunikatív kompetencia mérésére kevésbé alkalmasak, vagy komplex feladatokat adjanak-e, amelyek a gondolkodási folyamatokra és a mélyebb szintű megértésre koncentrálnak. Az is a figyelem középpontjába került, hogy ki a felelős a vizsgálat tervezéséért, végrehajtásáért, értékeléséért, milyen mértékben jelenik meg az iskola, az állami szervek és más intézmények szerepe (KLIEME és mtsai. 2007).

KAPCSOLATTARTÁS AZ OKTATÁS SZEREPLŐIVEL

Az oktatási standardok bevezetése kapcsán lényegesnek találják, hogy az oktatás szereplői számára bemutassák a változtatás szükségességét, hogy pozitívan fogadják a reformokat, és lássák a hasznukat saját munkájukban. Fontosnak találják, hogy eloszlassák a tanárok félelmét és kételyeit az oktatási standardokkal és az összehasonlító vizsgálatokkal szemben. A változástól az 1–4. évfolyamon tanító pedagógusok félnek a leginkább, a tanárok rendelkeznek legtöbb fenntartással, az igazgatók kevésbé (OELKERS–REUSSER 2008). Az oktatási standardokat igyekeznek a szülők és a tanulók számára is átláthatóvá tenni, hogy el tudjanak közöttük igazodni, lássák, hogy a tanulói iskolai pályafutás milyen íven történik. Ezáltal az iskola használóinak is lehetőségük nyílik kérdéseket feltenni, kifejezni az elvárásaikat,

tájékozódni a szükséges fejlesztési lehetőségekről (KLIEME és mtsai. 2007). A német oktatási rendszer fejlesztésében a szülőknek is lényeges szerepet szánunk azzal, hogy nagyobb felelősséget tulajdonítanak nekik. Felhívják a figyelmet arra, hogy a szülők kísérjék nagyobb figyelemmel gyermekük tanulását, és ápolják a kapcsolatot az iskolával. A kommunikációt a tanulásra oly módon is szeretnék kiterjeszteni, hogy a tanulók között tanulópárok kialakítását szorgalmazzák, vagy a fiatalabbak segítségéhez az idősebbek támogatását kérik. Az élénkebb kommunikációt is fontosnak tartják az egyesületekkel, szövetségekkel, egyházakkal és más oktatási szervezetekkel. A gazdaság és az oktatás közötti kommunikáció megvalósítását is célszerűnek látják megvalósítani, hogy az oktatási, továbbképzési intézmények mint a tudomány képviselői a gazdasággal is tartsák a kapcsolatot (LENZEN 2003).

OKTATÁSI STANDARDOK AZ ISKOLAFOKOZATOKON

Az általános iskola 1–4. osztályában a német és a matematika tanítása a 2005/2006-os tanévtől a standardok szellemében történik. Részletes leírás teszi közzé az egyes határozatok alapján, hogy a tanulók milyen fő témakörökkel kerüljenek kapcsolatba (német és matematika, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, 15. 10. 2003). Ez a munka a tanterv alakítását, az iskolafejlesztést és a tanártovábbképzést egyaránt érinti. A 4. évfolyam végén az iskolák felméri a tanulók tudását, hogy elérték-e a kitűzött kritériumokat. A korábbi tájékozódás céljából azonban már ezt megelőzően is lehet felmérést végezni. A standardok megvalósítását szakértők felügyelik, és megbízott intézetek végzik a vizsgálatot, amelyek eredményei alapján a tesztek fejlesztik (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2004, Jahrgangsstufe 4; KLIEME és mtsai. 2007).

A standardok az iskolai minőségbiztosítást szolgálják, az iskolai záróvizsgák összehasonlíthatóságát teszik lehetővé a külső és a belső értékeléssel. Megfogalmazzák a tantárgybeli és a tantárgyterületi alapképzettség kritériumait, amelyek szükségesek a továbbhaladáshoz. A 10. évfolyam végén esedékes vizsgálat a német, a matematika és az első idegen nyelv tantárgyak iskolai mérésére terjed ki. Ezen iskolai záró szakasz számára külön standardokat határoztak meg, amelyek jellemzői a következők:

- „az alapelvek a mindenkori tantárgyat fogják át;
- a tantárgyat érintő kompetenciák leírása szerepeljen bennük, beleértve az érintő tudásterület leírását, melyet a tanulóknak az oktatás egy meghatározott idejére el kell sajátítaniuk;
- szisztematikus és az egyes területeket összekapcsoló tanulás megvalósítása és ezáltal a kumulatív kompetenciaszerzés elvének követése;
- az elvárt teljesítmény leírása a követelményterületek keretében;
- az adott tantárgy fő területére vonatkozzanak, és adjanak az iskoláknak szabad teret a pedagógiai munkához;
- közepes követelményszintet jelöljenek ki;
- példafeladatokat alkalmazzanak.” (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2004, Jahrgangsstufe 10, 3–4.)

Összességében az anyanyelv, a matematika és az első idegen nyelv átfogó tudást közvetít, illetve olyan készségeket lehet általuk begyakorolni, amelyek az életben való boldoguláshoz és az élethosszig tartó tanuláshoz szükségesek (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004, Jahrgangsstufe 10). A következő lépésben e követelmények mentén az eddigi tantárgyakat kiegészítették a biológiával, a fizikával és a kémiával.

OKTATÁSI STANDARDOK MATEMATIKÁBÓL

Az oktatási standardok több tantárgyból is elkészültek. Ezek közül a matematikát tekintjük át abból a szempontból, hogy milyen szintű tudás elsajátítását várják a tanulóktól, melyek azok a területek, amelyeket kiemelten kezelnek. Először a 4. évfolyam végére elsajátított területekkel foglalkozunk (1. ábra), majd azokkal az ismeretekkel és kompetenciákkal, amelyek rendelkezésre állását a 10. évfolyam végén várják a tanulóktól (2. ábra). Az általános iskolai matematikaoktatás során a mindennapi életben szerzett tapasztalatokból indulnak ki. Az előtérbe azokat a kompetenciákat állítják, amelyek a matematika tanuláshoz szükségesek, valamint a tantárgyi attitűd alakulásában is van szerepük. Hangsúlyt helyeznek arra, hogy a matematika tanítása ne csak ismeretek és képességek közvetítését célozza, hanem a matematikai tartalom megértésének fejlesztése álljon a középpontban. A *mit* helyett a *hogyan* oktassunk kérdését is kiemelik, például: volt-e alkalmuk a tanulóknak matematikai problémákról beszélgetni, volt-e lehetőségük problémamegoldásra. Az iskolai matematikaoktatáson belül olyan általános matematikai kompetenciákat határoznak meg, mint a problémamegoldás, a kommunikálás, a modellezés, az érvelés és a matematikai ábrázolás. A tartalomra vonatkozó matematikai kompetenciák közül a számok és tevékenység, a tér és forma, a minta és struktúra, a nagyság és mérés, valamint az adatok, gyakoriság és valószínűség területeket emelik ki.

Problémamegoldás ■ A matematikai ismeretek, képességek alkalmazása, megoldási stratégiák létrehozása, használata, összefüggések felismerése, más területekre való transzferálása.

1. ÁBRA: Matematikai kompetenciák a 4. évfolyam végén

Általános matematikai kompetenciák

Érvelés

Matematikai ábrázolás

Problémamegoldás

Kommunikálás

Modellezés

Tartalomra vonatkozó matematikai kompetenciák

Számok és tevékenység

Tér és forma

Minta és struktúra

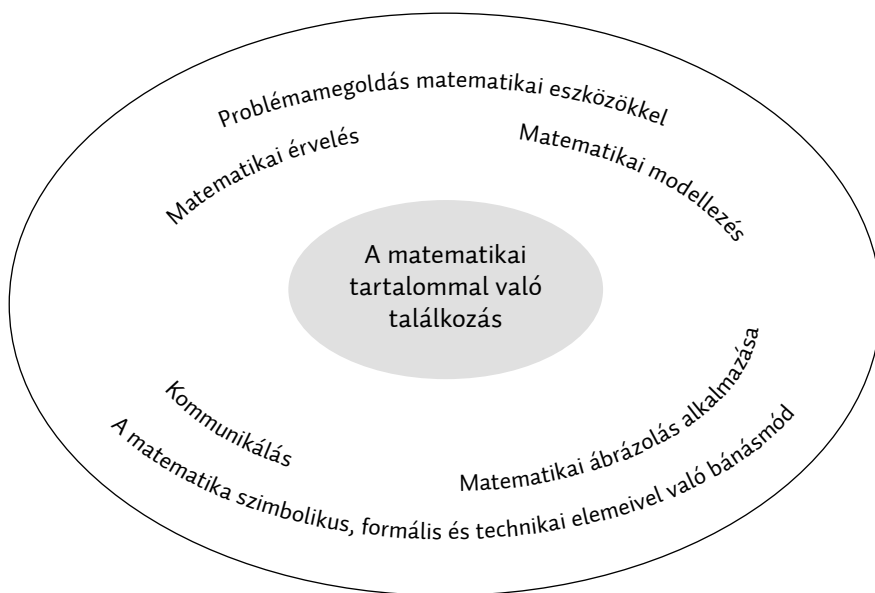
Nagyság és mérés

Adatok, gyakoriság és valószínűség

- Kommunikálás** ■ A megoldási út leírása, más tanuló megoldási útvonalának megértése, reflektálás, fogalmak szakszerű használata, közös munkára való képesség.
- Érvelés** ■ Matematikai kijelentések vizsgálata, helyességének felülvizsgálása, összefüggések felismerése, indoklása és igazolása.
- Modellezés** ■ Információgyűjtés, a problémák megfogalmazása a matematika nyelvén, megoldás és a megoldás felülvizsgálata a kimeneti helyzet alapján.
- Ábrázolás** ■ Matematikai problémák feldolgozásához szükséges ábrázolás kidolgozása, kiválasztása és használata, az ábrázolási módok más helyzetre való alkalmazása, összehasonlításuk és értékelésük.

Az iskolai szakaszokon továbbhaladva a tanulóknak további matematikai kompetenciákkal kell rendelkezniük a 10. évfolyam végére (2. ábra). A tanulók az általános és tartalmi matematikai kompetenciák megszerzéséhez problémákat oldanak meg, feladatokat, projekteket dolgoznak fel matematikai eszközökkel, matematikai szövegeket írnak és olvasnak, matematikai problémákat beszélnek meg. Ezalatt a kommunikációs és kooperációs képességük fejlődik. Lehetőség van új tanulási utak feltárására, a tanulmányi eredmény elemzésére. A matematikát érdekes, izgalmas területként szeretnék bemutatni, amely életszerű problémákat állít a középpontba, és segít a mindennapi életben való eligazodásban is.

2. ÁBRA: Matematikai kompetenciák a 10. évfolyam végén



- A matematikai érvelés* ■ Ehhez nyújt segítséget a kérdések feltétele, a feltevések megfogalmazása, a megoldási út leírása, megfogalmazása, indoklása és bizonyíték gyűjtése.
- A problémák matematikai megoldása* ■ Adott és megfogalmazott problémák feldolgozása, segítő eszközök, stratégiák, elvek kiválasztása a problémamegoldáshoz és ezek alkalmazása, az eredmények felülvizsgálata, megoldási ötletek feltárása, megoldási módok észrevétele, ezekre reflektálás.
- Matematikai modellezés* ■ Azt a területet, amelyet modellezni kell, matematikai fogalmakra, struktúrákra és relációkra lehet fordítani, egy terület vagy szituáció eredményeit szükséges értelmezni és megvizsgálni.
- Matematikai ábrázolás alkalmazása* ■ Matematikai tárgyak és szituációk különböző formáinak alkalmazása, az alkalmazási formák közötti kapcsolat felismerése, szituációtól függően a kiválasztása és a formák közötti váltás megvalósítása.
- A matematikai szimbolikus, formális és technikai elemeivel való bánásmód* ■ Változókkal, funkciókkal, diagramokkal, táblázatokkal való munka, a szimbolikus és formális nyelv természetes nyelvvé való alakítása, megoldási és kontroll eljárások elvégzése, matematikai eszközök (gyűjtemények, számológép, szoftverek) alkalmazása.
- Kommunikálás* ■ Gondolatok, megoldások, eredmények dokumentálása, bemutatása, szaknyelv használata, mások közlései és a különféle szövegek matematikai tartalmának megértése és felülvizsgálata.

A felsorolt területekhez olyan további matematikai témákat rendeltek, amelyek a matematikai gondolkodás fejlődését segítik, és a matematika mindennapi életben betöltött funkciójára felhívják a figyelmet. A következő témákat választották ki: szám, mérés, tér és forma, funkcionális összefüggés, adatok és számok. Egy-egy téma a különféle matematikai területekről gyűjt ismereteket, és átfogja ezeket a területeket.

FEJLESZTÉSI FELADATOK

Az oktatási célokat és tartalmat tekintve az oktatás újragondolása terén a jövőbeli feladatok közül (LENZEN 2003) az első szinten a legfontosabbnak az alapkompenciák közvetítését tűzik ki célul, de felhívják a figyelmet annak fontosságára is, hogy a tanulóknak idegen nyelvet, IKT-s ismereteket is közvetítsenek, és a közlekedési nyelv ismeretét is kiemelten kezelik. A második fokozaton a gazdaságról, társadalomról, természetről, technikáról, művészetről, kultúráról szóló világtudás közvetítése szerepel kiemelt célként. Hangsúlyozzák, hogy a magasabb iskolai fokozatokon a tantárgyi tudásra való szűk orientációt a tantárgyak közötti átjárhatóságnak és átláthatóságnak kellene felváltania. Olyan személyes tulajdonságok elsajátítását tartják fontosnak minden területen, mint kreativitás, problémamegoldás, kockázatvállalás, felelősségvállalás, kitartás, kompromisszumkészség, a saját egyéniség megtalálása, akaraterő, magabiztosság, autonómia, rugalmasság, alkalmazkodóképesség, önmegvalósítás, önhatékonyság, függetlenségre való törekvés, stressztűrés, érzelmi stabilitás és optimizmus. Azt is szem előtt tartják, hogy az általános és a szakképzés területén

nemcsak olyan kulcskompetenciákra van szükség, amelyek az országon belül megalapozzák a boldogulást, hanem nemzetközi szintéren is helyt kell állniuk a tanulóknak. Ehhez a felelősségvállalásra való készséget, a kommunikációs képességet, a vezetői képességet, a cselekvési motivációt, a függetlenségre való törekvést, az optimizmust, az érzelmi stabilitást és az önszervező képességet tartják nélkülözhetetlenek (LENZEN 2003).

KITEKINTÉS

A németországi reformok egy újfajta oktatási irányvonal megvalósítását célozzák. A németek nemzetközi és saját vizsgálataiknak köszönhetően felismerték, hogy az oktatás fejlesztése kutatások és beruházások nélkül nem valósulhat meg, de erősen szelekcóra építő országuk előtt nem áll könnyű út, míg a sikerek hosszú távon is megmutatkoznak. Biztató, hogy az egyetemek, mint például a Bambergi Otto Friedrich Egyetem (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, <http://www.uni-bamberg.de/>), a Berlieni Szabad Egyetem (Freie Universität Berlin, www.fu-berlin.de), a Duisburg-Esseni Egyetem (Universität Duisburg Essen, <http://www.uni-duisburg-essen.de/>), a Berlieni Humboldt Egyetem (Humboldt-Universität zu Berlin <http://www.hu-berlin.de/>), a Kieli Christian Albrechts Egyetem (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, <http://www.uni-kiel.de/>), a Müncheni Ludwig-Maximilians Egyetem (Ludwig-Maximilians-Universität München, <http://www.uni-muenchen.de/index.html>) vizsgálatai adatokkal szolgálnak az oktatás modernizálásához. Olyan intézmények is működnek, amelyek empirikus mérésekre specializálódnak. Ilyen kutató-fejlesztő intézmény például a Max Planck Intézet (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/eub/index.htm>), a Nemzetközi Pedagógiai Kutatás Német Intézete, (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, <http://admin.www.dipf.de/de>), a kieli Természettudományos Nevelés Kutatóközpontja (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, <http://www.ipn.uni-kiel.de/>) vagy a Berlieni Oktatásügyi Minőségfejlesztési Intézet (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, <http://www.iqb.hu-berlin.de/>).

HIVATKOZOTT IRODALOM

- ACKEREN, I. – HOVESADT, G. (2003): *Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung*. Bildungsreform Band. 4. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.
- BAUMERT, J – KLIEME, E. – NEUBRAND, M. – PRENZEL, M. – SCHIEFELE, U. – SCHNEIDER, W – STANAT, P. – TILLMANN, K.-J. – WEISS, M. (szerk.) (2001): *PISA 2000*. Leske+Budrich. Pladan.
- KIRSCH, I. – DE JONG, J. – LAFONTAINE, D. – MCQUEEN, J. – MENDELKOVITS, J. – MONSEUR, C. (2002): *Lesen kann die Welt verändern*. Leistung und engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. OECD.
- KLIEME, E. – AVENARIUS, H. – BLUM, W. – DÖBRICH, P. – GRUBER, H. – PRENZEL, M. – REISS, K. – RIQUARTS, K. – ROST J. – TENORTH, H-E. – VOLLMER, H. J. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin, Bonn.
- KLIEME, E. – BAUMERT, J. – BAPTIST, P. – BLUM, W. – BOS, W. – DOLL, J. – KNOLL, S. – KÖLLER, O. – PRENZEL, M. – SCHECKER, H. – SCHÜMER, G. – TRAUTWEIN, U. – WATERMANN, R. (2001): *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, 5–9.

- KLIEME, E. – DÖBERT, H. – VAN AKEREN, I. – BOS, W. – KLEMM, K. – LEHMANN, R. H. – VON KOPP, B. – SCHWIPPERT, K. – SROKA, W. – WEISS, M. (2003): *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- KLIEME, E. – STEINERT, B. (2004): *Was kommt mit der Einführung der Bildungsstandards auf die Schulen zu?* Letöltés 2009. 08. 15., http://pz.bildung-rp.de/pn/pb1_04/waskommtaufdieschulenzu_einhefter.htm#5.%20Chancen
- LENZEN, D. (2003): *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt*. Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., München. 10. sz.
- LENZEN, D. (2004): *Bildung neu denken! Das Finanzkonzept*. Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., München. 11. sz.
- LENZEN, D. (2005): *Bildung neu denken! Das juristische Konzept*. Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., München. 12. sz.
- OELKERS, J. – REUSSER, K. (2008): *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bildungsforschung Band 27. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4. 12. 2003.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschluss vom 15. 10. 2003.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschluss vom 4. 12. 2003.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 15. 10. 2003.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 15. 10. 2003.
- Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung. 16. 12. 2004.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2004.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2004.
- Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), in Fächern Biologie, Chemie, Physik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004.

INTERNETEN LETÖLTHETŐ:

- <http://www.uni-bamberg.de>
www.fu-berlin.de
<http://www.uni-duisburg-essen.de/>
<http://www.hu-berlin.de/>
<http://www.uni-kiel.de/>
<http://www.uni-muenchen.de/index.html>
<http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/eub/index.htm>
<http://admin.www.dipf.de/de>
<http://www.ipn.uni-kiel.de/>
<http://www.iqb.hu-berlin.de/>

Farkas András

Gondolatok a projektmódszer történetéhez

A projektmódszer napjaink pedagógiai gondolkodásában sokszor emlegetett kifejezés, ismertsége és alkalmazása egyre szélesebb. E fogalom azonban kiüresedni látszik, amire Hortobágyi Katalin már 2002-ben felhívta a figyelmet. Az értelmezésbeli sokszínűség, a gyakorlati alkalmazás során megjelenő felfogásbeli különbség forrása lehet a „projekt” szó hétköznapi nyelvben történő térhódítása, valamint más szakterületek (projektmenedzsment) közvetett hatása a pedagógiai gondolkodásra. Az olykor új módszerként (paradigmaként) történő emlegetése jogosan veti fel a kérdést: Mi volt a forrás, a kiinduló elképzelés, amelyhez a létező dokumentumok alapján a mai pedagógus visszanyúlhat?

BEVEZETŐ

A projektmódszer neveléstörténeti kifejezés, pedagógiai értelmezése William Heard Kilpatrick (1871–1965) nevéhez fűződik, s mára nemzetközileg elfogadott fogalommal vált. A projekt, illetve projekt jellegű tevékenységek jelen voltak már korábban is a különböző korok nevelési rendszereiben. Előtörténetében meghatározó szerepet kapott a szakképzés, valójában annak keretein belül került be az oktatásba (SZABÓ 1997).

Történetét több külföldi és hazai szakirodalom dolgozta fel, a reformpedagógiai irányzatoktól elválaszthatatlanul említve mutatták be jellemzőit (HÄNSEL 1992; KNOLL 1997; JUNEAU 2008; HORTOBÁGYI 1991, 1998; KÁRPÁTI 1997; HEGEDŰS 2002; M. NÁDASI 2003). Projektmódszer, projektorientált tevékenység, projektszemlélet, projektpedagógia, pedagógiai projekt, projekt alapú tanulás, projektmunka, projektfeladat, projektfolyamat fogalmak jelzik a témához kapcsolódó kifejezések sokszínűségét, a definiálási kísérletek eredményeit, a nemzetközi szakirodalomban megjelenő kifejezések magyar fordításait. E fogalmi megközelítések, definiálási kísérletek időnként a tevékenység eredményét, illetve magát a folyamatot, olykor mindkettőt együtt hangsúlyozták. Közös ezekben a definíciókban, hogy mindegyik komplex, tervszerű, együttműködésen és cselekvésen alapuló tevékenységként értelmezte a pedagógiai projektet, ahol a gyakorlati alkalmazás, az alkotás, a probléma-központúság, az egyéni tapasztalatok figyelembevétele, a részleteiben átgondolt tanulási környezet hangsúlyos tényezőként szerepelt.

Ez az összefoglaló nem tekinti feladatának a témáról már megfogalmazottak bemutatását, hisz a hazai (HEGEDŰS 2002, 2005; M. NÁDASI 2003; HORTOBÁGYI 1991, 2002) és nemzetközi (JACOBSON–MCDUFF–MONROE 2006; MARKHAM et al. 2003; V. DE SMET–GAEREMYNCK 2004) szakirodalmak ezt részletesen megtették. A projekt módszer történetéhez szeretne egy-egy mozzanattal hozzájárulni, egyrészt felidézni az 1918-as kezdeteket, s az eredeti forrásra támaszkodva bemutatni az akkor megfogalmazottakat, illetve azt a vitát, amelyet megjelenésekor kiváltott. Másrészt néhány reformpedagógiai mozgalomban való továbbélésének felvillantásával kíván hozzájárulni napjaink projektértelmezéséhez.

„THE PROJEKT METHOD”

Kilpatrick 1918 októberében jelentette meg a „The Projekt Method” című írását a Teachers Collage Records c. folyóiratban. Ebben összegezte az elméletet, és megfogalmazta gyakorlati alkalmazhatóságát, amely Dewey pedagógiájára épült. Folytatásként 1925-ben (A módszer alapozása/Foundations of Method) dolgozta ki részletesen a projekt módszer elméletét (KILPATRICK 1925).

„Wholehearted purposeful activity carried out in a social environment”

A módszert Kilpatrick egy szívből jövő, céltudatos tevékenységként értelmezte, mely társadalmi környezetben zajlik (Kilpatrick 1918). A tanulmányában megfogalmazott példákban a kitűzött célok motiváló erejéről beszélt. A céltudatos emberi tevékenység számtalan aspektusát vetette fel. Azt vallotta, hogy a célok az értelmes élet tipikus egységei, s a célokkal rendelkező, határozott egyén társadalmi megítélése is nagyobb. Az egyén és a társas célok harmóniáját hangsúlyozta, ahol találkozik a praktikus hatékonyság a morális felelősséggel. Ezért tekintett az oktatásra mint valós életre, s nem a valós életre történő felkészítésként értelmezte. A kérdés, hogy az egyén készen áll-e a cselekvésre. A hallgatói motiváció a projekt módszer döntő eleme. Kilpatrick világossá tette, hogy a gyakorlást pusztán folytatólagos alkalmazásának tekinti a célok által elért „hatásnak”, s nem erre teszi a hangsúlyt. Széles skálaként értelmezte a kötelezettségtől a szívből jövő tevékenységekig húzódó vonalat, amelynek határát pszichológiai faktorként fogalmazta meg.

Munkájában négyfajta projekttevékenységet írt le. Az elsőt a meghatározó cél: megtenni, létrehozni, megteremteni valamit, amely külső formában érhető tetten. Lehet ez hajóépítés, akár egy színdarab létrehozása vagy levélírás. Ebbe a típusba emelte be a társadalmi faktort, amelyet a teljes oktatási élmény elérése érdekében hangsúlyozott, ugyanakkor nem tartotta alapvető fontosságúnak a céltudatos tevékenység e típusban megjelenített fogalomkörének tekintetében. A második típusban a lényeges (cél) elem, hogy az egyén élvezettel, szívesen hajtson végre cselekvéseket, s azok esztétikai élményt jelentsenek számára. A szerző vélekedése szerint ezt a befogadást sokan nem tartják projektnek, pedig itt is a cél irányítja a folyamatot. Ilyen lehet például egy történet vagy egy szimfónia meghallgatása. A belső motiváció cselekvésre ösztönöz, aki például élvezettel hallgat egy történetet, az

élvezettel olvassa a hozzá tartozó könyvet is. A projektbe beletartozik e gondolatok megvitatása is. A harmadik típusú projektben a központi elem egy probléma, felmerülő kérdés megoldása, megválaszolása, amelyhez szellemi erőfeszítésre van szükség. Nem elegendő a probléma felismerése, szükséges a megoldás irányába tett szándék, erőfeszítés. A projekt Kilpatrick megfogalmazásában e szándéknál kezdődik. A negyedik projekt típus olyan tapasztalatokat tartalmaz, amelyekkel az egyén növeli tudását, illetve képességeit. Ismét a hozzáállás fontos, amely a megszerzendő tudás vonatkozásában nagy különbségeket okoz. Az uralkodó cél ebben a típusban maga a tanulás. A projektek négy fázisát különböztette meg: célok kijelölése, tervezés, kivitelezés és bírálat (KILPATRICK 1918).

A VITA

Már 1921-ben a Teachers College Record hasábjain több cikkből álló vita bontakozott ki a projekt módszer veszélyeiről és nehézségeiről, valamint arról, hogyan lehet ezeken felülemelkedni. *William C. Bagley* Kilpatrick gondolataiban a célt látta legfontosabb elemnek. Azt a tényezőt, hogy a gyerekek élményei között kereste a célokat, amelyeket az oktatásban lehet kiaknázni, hasznosítani. Felvetései közül kiemelhető, hogy a természetes környezetben a projekt által befogadott információk, kialakított képességek tovább őrződnek meg, mintha csak önmagáért az ismeretért történt volna az elsajátítás. A valós problémák megoldása során a képességek és információk elemeinek nagyobb a transzferhatása. E felvetések igazolását – véleménye szerint – kísérletekkel kellene alátámasztani (BAGLEY 1921).

Frederick G. Bonser a módszer értelmezésének több veszélyére hívta fel a figyelmet. Egyrészt arra, hogy félreértelmezik, s csak a konstruktív tevékenységet értik alatta. Kihagyják belőle az intellektuális, elismerő, készség- és szokásformáló elemeket, tehát az emberre vonatkozó hatásait. Ezzel összefüggésben problémának tartja a módszer azon feltételezését, hogy minden gyerek részéről egyenlő mértékű az érdeklődés a projekt téma iránt, hisz a téma az érdeklődésük mentén kerül kijelölésre. Nincs szükség ekkora szabadságra, a tanár funkciója, hogy szelektálja és terelje a gyerekek tevékenységeit és érdeklődését a folyamatos fejlődés érdekében. Káros is lehet, ha a gyerekek jelölik ki a témát, mivel nem garantált a magasabb szintre kerülés. Veszélyes, ha a módszert csak a hétköznapi kontextusban zajló tevékenységekre történő koncentráció jellemzi, hisz így feláldozásra kerülhet az emberiség, illetve az adott nemzet felhalmozott tudása. Veszélyes, ha a módszert divatként kezelik, s leegyszerűsítve csak a témákat nevezik projektnek. Hangsúlyozza az együttműködés szerepét a módszerben, hogy a közös célok érdekében az egyén alárendelje egyéni céljait másokéinak. A módszer alkalmazásának következő veszélye a hanyagság, amelynek következtében a képességfejlesztést és gyakorlást elhanyagolják. A módszer nem „mondta”, hogy hagyjuk el a gyakorlást, az olvasás, számolás, tervezés, rajzolás stb. tevékenységeit. Nem hanyagolható el az összegzés, a használható formába öntés sem, hisz ellenkező esetben a tananyagelemek izoláltak maradnak, nem állnak össze egységes tudássá. A veszélyek mellett nehézségekről is beszélt. Nehéz kiaknázni a módszerben a gyerekek spontán érdeklődését úgy, hogy azok oktatási értéket képviseljenek. Ennek fő okát a pedagógus

tanítási szokásaiban és tudáshiányában látta. A tanár nem engedheti ki kezéből a tanítási folyamatot, feladata, hogy kiválassza és irányítsa az értékek felé mutató tevékenységeket. A projektek a gyerekek érdeklődési és tapasztalati szintjén kezdődnek, amely viszonylag alacsony. A tanárnak látnia kell a tanterv elemeit, át kell látnia a folyamatot, s ebbe az irányba kell terelnie a munkát, a gyerekek érdeklődését (BONSER 1921).

James Fleming Hosis is bekapcsolódott a vitasorozatba. Véleménye szerint az oktatási módszer szükségszerűség és nem luxus. A módszerekről folytatott viták alapján úgy tűnhet, hogy különféle módszerek alkalmazásával ugyanaz a végeredmény várható. Ezt a szerző cáfolja. A módszer szerinte olyan tevékenységek összessége, amelyekben a tanár és a diák együttműködve vesz részt. S ha a tapasztalatszerzés bármilyen jellegzetességét megváltoztatjuk, változik a végeredmény is.

A projektmódszert nem csupán egy új ötletnek tartotta, amelyet ki kell kísérletezni, hanem alapvető szemléletmódnak is. Olyan alapelveket foglal magában, amelyek az óvoda- és kiskisiskoláskortól egészen a felsőoktatásig alkalmazhatók. A módszer gazdaságos, csak látszólag tűnik pazarlónak. Adott idő alatt több és jobb tanulás érhető el általa, ha valós és jó mérőeszközöket alkalmaznak az eredmények mérésére. A szerző határozott állításokat tesz. Elsőként kijelenti, hogy a projektmódszer a tanulás törvényének alkalmazása. Aki a legjobb pszichológiai és oktatási feltételeket szeretné biztosítani a tanuláshoz, a projektmódszert használja. A projektmódszer a demokrácia alapelveinek alkalmazása. Aki kipróbálja, rájön, hogy a Dewey professzor által félmjelzett szocializációs tényezőket (közös cél, együttműködés szelleme, munkamegosztás) alkalmazza, s nincs szüksége más speciális eszközre a szocializáció területén. A gondolatait azzal zárja, hogy a projektmódszer alkalmazása nem tudja tovább rontani a dolgokat. A jelenlegi rendszer védői úgy nyilatkoznak, mint ha hinnének abban, hogy a gyerekek sokat tanulnak a napjainkban uralkodó módszer alkalmazásával (HOSIC 1921).

A projektmódszer alkalmazásának gyakorlatáról, veszélyeiről és nehézségeiről kérdezte meg 9–10. évfolyamos diákjait *R. W. Hatch* (Horace Mann School). A módszert a történelem, illetve az állampolgári ismeretek tantárgyakban alkalmazták. A diákok véleményeit jó és rossz tulajdonságok, jellemzők alapján csoportosítva adta közre a szerző. 1921-ben a diákok egyik alapvető problémának tartották, hogy nehezen jutottak hozzá a munkájukhoz, a projektekhez szükséges forrásokhoz, információkhoz. Eredményként fogalmazták meg e nehézség legyőzését, továbbá azt, hogy miként szervezzék, rendszerezék az anyagot a maguk számára akkor, amikor nem kapnak készen mindent tanáraiktól. Megfogalmazták, hogy tartósabb tudásra tettek szert, mivel lehetőségük volt elmélyedni egy-egy témában. Az önálló tanulás képességének fejlesztése mellett a megbeszéléseket, vitákat tartották a leghasznosabb elemnek a foglalkozások során. Megtanulták kidolgozni, feldolgozni saját problémáikat, érdeklődőbbé váltak az adott téma iránt, s megjegyezték a tanultakat. A nehézségek között említették, hogy nem vagy csak nehezen voltak képesek a felesleges vitákat leállítani az osztályban. Túl sok időt töltöttek el egy projekttel, így nem tudták le-

fedni az összes témát, ami aggodalommal töltötte el őket a továbbtanulás vonatkozásában. Továbbá könnyen letértek a téma fő „nyomvonaláról”, s a munka nagy részét csak kevés diák végezte el (HATCH 1921).

A PROJEKTMÓDSZER TOVÁBBÉLÉSE A REFORMPEDAGÓGIAI IRÁNYZATOKBAN

A különféle reformpedagógiai irányzatok sokféle szálon kapcsolódtak a pedagógiai projektekhez. Az önálló ismeretszerzésre, együttműködésre alapozott törekvések egyik közös jellemzője volt, hogy az ismeretszerzést kisebb-nagyobb pedagógiai célzattal előre megtervezett, a hétköznapi (iskolán kívüli) világ bekapcsolását is megvalósító, sokféle műveltségterületet érintő összetett projekteken keresztül képzelték el.

A „cselekvés pedagógiája” jellemezte többek közt *Maria Montessori* (1870–1952), *Ovide Decroly* (1871–1932) pedagógiai elveit is. Decroly megfogalmazta az iskola feladatát: „az iskolának az élet által kell növendékét felkészítenie az életre”, mely az iskolán kívüli világ teljes körű bekapcsolását jelentette az intézményes keretek közé. A projekt módszerhez hasonlóan nem tantárgyi struktúrába „kényszeríti” az ismereteket, hanem a különféle gyermeki foglalkozások, feladatok adják a megismerés keretét.

Peter Petersen (1884–1952) a hamburgi egyetem professzora, majd a jénai egyetem pedagógia tanszékének és a Neveléstudományi Intézet, valamint a hozzá kapcsolódó gyakorlóiskola vezetője volt. A nemzetközi reformpedagógiai irányzatok legjobb szakértőjének tartották. A Jena Plan iskola a korszak sajátos (lezáró) szintézise. A projekttevékenységek számos elemét felhasználta: a tanév során több projektben dolgoztak a tanulók, amelyek a legszínesebb témákat ölelték fel. A projekt témájának kiválasztásakor a gyerekek érdeklődését tartották szem előtt, a tevékenység lezárását nyilvános bemutatás követte. Az elkészült munkákkal díszítették az oktatás helyeit. A produktumokat megőrizték, a későbbi tanulási folyamatban újra felhasználták. Az anyaggyűjtésbe bevonták a szülőket is. Több projektet nem zártak le, hanem koncentrikusan bővítve a témával kapcsolatos tudásukat, időnként visszatértek rá (PETERSEN 1998).

Célestin Freinet (1896–1966) pedagógiájában is helyet kapott a projekt, hisz „Freinet iskolája projektek megvalósításának sorozata” (HEGEDŰS 2002, 42.). A feladatok szabad megválasztása, a természeti és társadalmi környezet bevittele az iskolába, az iskolai nyomda használata mint a produktumok megjelenítésének és nyilvánosság elé vitelének technikai háttere; levelezések folytatása a szomszédos iskolával, az iskolai múzeum létrehozása, a különféle gazdasági jelenségek figyelemmel kísérése mind a projekt módszer alkalmazását jelentette (FREINET 1982). Az 1980-as évektől reneszánszát élő Freinet-pedagógia is elősegítette a projekt módszer terjedését.

IRODALOM

- BAGLEY, C. WILLIAM (1921): *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Projects and Purposes in Teaching and Learning*. Teachers College Record Volume 22 Number 4, 288–297.
- BONSER, G. FREDERICK (1921): *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Dangers and Difficulties of the Project Method*. Teachers College Record Volume 22 Number 4, 297–305.
- DE SMET, V. – GAEREMYNCK, V. (2004): *Project learning and active learning as instruments for stimulating multidisciplinary thinking and reflection in initial teacher education*. Paper presented at the ENSI-SEED Conference Szeged, 3–6 September 2003. <ftp://ftp.oki.hu/english/seed-case-Verlee-paper.pdf> [2010.02.03. megtekintés]
- FRINET, CELESTIN (1982): *A Modern Iskola technikái*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- HÄNSEL, D. (HRSG.) (1992): *Das Projektbuch Grundschule*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- HATCH, R. W. (1921): *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Student Reactions to the Project Method*. Teachers College Record Volume 22 Number 4, 306–310.
- HEGEDŰS GÁBOR (szerk., 2002): *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét.
- HEGEDŰS GÁBOR (2005): *Projektpedagógia in der Pädagogik*. Interpretation der Projektpädagogik in Ungarn, Forschungs- und Entwicklungsarbeit, Band 5. Pädagogische Akademie Krems, 305–317.
- HORTOBÁGYI KATALIN (1998): *A projektmódszer történeti előzményei*. OKI, kézirat.
- HORTOBÁGYI KATALIN (1991, 2002): *Projekt kézikönyv*. ALTERN füzetek 1., 10. OKI, Iskolafejlesztési Központ (Alapítvány), Budapest.
- HOSIC, JAMES FLEMING (1921): *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: The Project Method*. Teachers College Record Volume 22 Number 4, 305–306.
- JACOBSON, SUSAN KAY – MCDUFF, D. MALLORY – MONROE, C. MARTHA (2006): *Conservation education and outreach techniques*. Oxford University Press, 224–229.
- JUNEAU, R. KAREN (2008): *Learning Through Projects: Commonalities Among the Project Method, Project Based Instruction, and the Project Approach*. In Lawrence A. Tomei (2008): *Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration*. Idea Group Inc (IGI) 533–540.
- KÁRPÁTI ANDREA (1997): *Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer*. OKI, Budapest.
- KILPATRICK, W. H. (1918): *The project method*. Teachers College Record, 19, 319–335.
- KILPATRICK, W. H. (1925): *Foundations of method: Informal talks on teaching*. Macmillan, New York.
- KNOLL, M. (1997): *The project method: Its vocational education origin and international development*. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34 (3), 59–80.
- MARKHAM, THOM – LARMER, JOHN – RAVITZ, JASON (2003): *Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Students*, Buck Inst for Education; 2nd Rev Spl edition.
- M. NÁDASI MÁRIA (2003): *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- PETERSEN, PETER (1998): *A Kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SZABÓ GÁBOR (1997): *A duális képzés rendszere és a projektorientált képzés kapcsolata*. Kandó Kálmán Műszaki Főiskola. <http://vmek.nif.hu/01800/01805/> [2010.02.03. megtekintés]

Gál Anikó

Egy erőltetett átalakítás nehézségei az 1950-es években a gyulai Gyógypedagógiai Intézetben

A szerző gyógypedagógia-történeti kutatásaiból ad közre egy részt. A fejezetben a magyar közoktatás 1950-es évekbeli diktatórikus átalakításainak hatását vizsgálja az 1925-ben alapított gyulai Gyógypedagógiai Intézetben. A tantestületi jegyzőkönyvek arról tanúskodnak, hogy ebben az intézetben is végrehajtották az addig kétféle iskolatípus kétféle fejlődési ütemű értelmi fogyatékos tanulónépességének erőszakos összevonását az osztályokban. Megvizsgálja, hogy ennek hatására milyen nehézségek befolyásolták az intézet életét és a pedagógusok, gyógypedagógusok munkáját, és bemutatja a fejlődésképtelenség értelmezéséről kialakult vitákat. Elemzi, hogy az intézmény, a tantestület milyen módszerekkel próbált megoldást találni a felmerülő problémák megszüntetésére, kiküszöbölésére.

AZ INTÉZET ALAPÍTÁSA

A Békésvármegyei Fehérkereszt Egyesület 1899. július 17-én tartott közgyűlése elhatározta, hogy Gyulán gyermekmenhelyet létesít, s előbb a környéki, majd a megyei rászoruló árvák részére fogják működtetni az intézményt (SCHERER 1938).

A gyermekmenhely megalakulásának éve azonos a Békésvármegye Közkórháza Elmeosztályának szervezési és építési idejével. Az elmeosztály működése is szorosan összefügg a gyermekmenhely és a gyulai Gyógypedagógiai Intézet későbbi megalakulásával.

A fővárost nem számítva ez volt az országban az első gyermekmenhely. Szervezett nevelés itt nem folyt, az Irgalmas Rend apácái látták el a közvetlen felügyeletet, illetve elvégezték az árvák lelki gondozását. Ájtatoskodásra, imádkozásra tanították a gyermekeket.

Az elmeosztály vezető főorvosának véleménye alapján a kórház vezetősége állást foglalt, hogy a gyermekelmeosztályon lévő értelmi fogyatékos, de képezhető gyermekek oktatásának kérdését megoldja. Kidolgozták tervüket, ezt felterjesztették a Népjóléti és Munkügyi Minisztériumba.

1921 nyarán a budapesti Alkotás utcai Gyógypedagógiai Intézetből került Gyulára, a Népjóléti Minisztérium felkérése nyomán a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 203.751/1921. VII. sz. rendeletével Kádas György gyógypedagógus. Feladata, hogy megszervezze és vezesse a Békésvármegye Közkórháza Gyógypedagógiai Oktató és Foglalkoztató Telepét.

Kádas Györgynek az alapoknál kellett kezdenie (PAPP é. n.), és nehéz feladatokat kellett megoldania:

- Mintegy 80 fő részint idióta, részint gyengeelméjű gyermekből kellett oktatásra alkalmasakat kiválasztani, hogy „az arra valók megfelelő elméleti és gyakorlati, főképp kertgazdasági oktatásban részesülhessenek” (KÁDAS 1922).
- Bútorzat, helyiség nem volt.
- A gyermekek táplálkozása hiányos volt.
- Zsúfoltság volt a gyermekelmeosztályon.
- A gyermekek felügyeletét hiányosan tudták ellátni.
- A testi tisztálkodás, a higiénés megoldások nem voltak kielégítőek.
- A járványos megbetegedések miatt gyakori volt a gyermekhalálozás.
- Nagyon szegényes volt a gyermekek ruházata, öltözködése. „Lelencesebb a lelencesnél” – írja Kádas.

Kádas Békésvármegye főispánjához 1922. május 1-jén kelt levelében írja a következőket: „a szervezési munkának az idei csonka tanévre eső részét február 6-ig befejezván, az oktatást e napon megkezdtem 28 növendékkel” (KÁDAS 1922). A Gyógypedagógiai Oktató és Foglalkoztató Telep elkezdte munkáját. Ez egyben azt is jelentette, hogy 1922. február 6-tól kell számítanunk a Békés megyében folyó gyógypedagógiai tevékenység kezdetét.

Figyelemre méltó, ahogy Kádas a szakmai minisztériumokkal, a megyei felső vezetővel, Gyula város értelmiségével kiépítette kapcsolatait.

Végül a gyermekmenhely növendékei 1923 júliusában költözhetek be új otthonukba. Ez a mai Kárpát utcai gyermekkórház épülete. A gyermekmenhely 100 férőhelyes volt. Tehát a Szt. István út 36. sz. alatti épület megüresedett, s a Magyar Királyi Népjóléti és Munkaügyi Minisztérium a 31. 240/1925. IV. sz. leiratában rögzítésre kerül, hogy ingyenes használatra a Békés Megye Pártfogó Egyesülete rendelkezésére bocsátja: „hogy az Egyesület az épületben az Állami Gyermekmenhely kötelékéhez tartozó szellemileg képezhető és foglalkoztatható, valamint szellemileg nem képezhető, de gyakorlatilag foglalkoztatható, legalább 70, felerészben fiú és felerészben leánygyermek részére gyógypedagógiai intézetet létesítsen”.

Elérkezett tehát az idő, s beérett Kádas fáradságos munkája, hogy 1925. augusztus 1-jén a Gyulai Gyógypedagógiai Intézet – a vidéki intézmények között elsőként – megkezdhette működését a Szt. István út 36. sz. alatti épületben.

Az intézmény működését két irányban határozta meg: a szellemi, illetve a gyakorlati képzés, foglalkozás területén. Az intézmény kezdetben koedukált volt, fiúk és lányok nevelése-oktatása együtt valósult meg az indulás éveiben.

Kádas György, az intézmény megalapítója, első igazgatója 1928 augusztusában megvált a gyulai intézménytől, és a kisújszállási intézetbe került igazgatónak. Rengeteg feladatot, de egy jól prosperáló intézményt hagyott utódjára.

Az intézet lényegében a menhelyi és a hadiárva, fogyatékos értelmű gyermekek számára létesült. Az épületet az akkori Népjóléti és Munkaügyi Minisztérium vásárolta meg. Az oktatásügy csak tudomásul vette a megalakulást, és gyógypedagógiai tanárokat küldött ide.

Fontos hangsúlyozni, hogy az intézmény magánkezdeményezés által jött létre. Mindez azért fontos, mert a két világháború között Magyarországon összesen 5 gyógypedagógiai nevelőintézet volt, 1 állami, 1 székesfővárosi, 1 győri és a 2 Békés megyei. Az intézetekben lévő gyengeelméjű gyermekek száma az 1934–35-ös tanévben 538, ebből 133 lány Gyulán, 169 fiú pedig Kisújszálláson volt elhelyezve. Ezáltal az intézet szerepe igencsak felértékelődik.

AZ INTÉZET LAKÓI (MENHELYES LÁNYOK)

Az intézmény vezetését a budapesti Alkotás utcai intézetből áthelyezett Pánczél Imre igazgató vette át. Az intézet 1928-tól 1949-ig működött az ő irányítása alatt.

A gyulai Gyógypedagógiai Intézetben 1929-ben a koedukáció megszűnt, az intézmény leányintézetté alakult.

Pánczél korán felismerte a munkára nevelés jelentőségét. Igyekezett rugalmasan alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez, ezért áttértek a lányokat közelebről érdeklő, jobban motiváló házi szöveésekre és egyéb női munkákra.

1935. április 23-án az intézet 93 növendékkel kiköltözött a Szeretetházba, a „Külső Gyógypedagógia” elnevezésű telepre. Ezentúl a tanítás-nevelés-foglalkoztatás „megosztva” történt.

Az I–II. osztályos növendékek a városi (központi) intézetben, a felsőbb osztályos növendékek pedig a „Külső Gyógypedagógia” Telepen részesültek foglalkozásban.

Az ínséges, háborús évek küzdelmei

Közvetlenül a második világháború kitörése előtt az intézmény egyre nehezedő anyagi körülmények között gazdálkodott. A megélhetési árak nagyon magasra szöktek. A gondokat jól tükrözi a Pánczél Imrétől beterveztett s báró Apor Vilmostól, a Békés Megyei Pártfogó Egyesület elnökétől jóváhagyott, 1939/40. évi költségvetés (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT: Részlet a gyulai Gyógypedagógiai Intézet 1939–40. évi költségvetéséből (pengő)				
	Az előző 1937/38. évi zárszámadás	A folyó 1938/39. évi költségvetés	A jövő 1939/40. évi előirányzat	A jóváhagyott 1939/40. évi költségvetés
Bevételek összege	86 336.12	69 260	69 500	69 500
Kiadások összege	86 336.12	69 260	69 500	69 500
Hiány, maradvány	0	0	0	–

Az intézmény a növendékek tartásdíjából tartotta fent magát. Ez volt a fő bevételi forrása. Pánczél nagyon takarékos gazdálkodást folytatott, azonban a költségvetés így is szűknek bizonyult. Nehezen fedezték az épület karbantartását, fűtését, világítását, a növendékek élelmezését, tanszerellátását, az alkalmazottak fizetését.

Az intézet növendékeinek létszáma az 1926–27-es tanévben mindössze 52 fő volt, e létszám 1944-ben 134 főre emelkedett. Így bizonyítható, hogy az intézmény működésére igencsak szükség volt. Sajnos a költségvetésén ez nem változtatott, sőt a jegyzőkönyv alapján súlyos anyagi gondokkal küzdöttek. A háború az intézet életére is jelentős hatással volt, belső telepének főépületét 1944. szeptember 25-én találta érte. Sok felszerelési tárgyat az épületben kellett hagyni. A megsérült épületek helyreállítása 1944. október 6-án következett be. Az újjáépítésben a növendékek, az alkalmazottak, a tanártestület tagjai és az igazgató is részt vettek.

Az intézet élelmiszer és tüzelőanyag tekintetében nehézségekkel küzdött, s kénytelen volt bizonyos ideig szünetet elrendelni. „A tüzelőanyag-hiány következtében 1945. évi december hó 21-től 1946. évi március 4-ig kényszerszünetet tartunk.” (PÁNCZÉL 1946, 359.).

Időközben a gyermekek egészségi állapota is fokozatosan romlott, mivel az ellátásukra kiutalt élelmiszereket az intézmény nem tudta felvásárolni. „...hüvelyesekre, tengeridarára és tésztafélékre zsugorodott, vitaminokat nélkülöző egyoldalú táplálkozás következményeként hiánybetegség lépett fel. Több gyermek ágynak esett, közülük három el is hunyt.” (PÁNCZÉL 1946, 361–362.). Nehéz helyzetükben a Magyar Nők Demokratikus Szövetségének és a Szociáldemokrata Párt helyi csoportjának női bizottsága természetbeni adományok juttatásával sietett az intézet segítségére.

Az 1947. május 14-i nevelőtestületi értekezleten Pánczél Imre igazgató hivatkozott a magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter 20.000/1946 számú rendeletére, amely a régi széttagoltságot megszüntette, s a gyógypedagógiai nevelés-oktatásügyet az általános iskolához kapcsolta.

1947. május 12-én dr. Baranyay Géza tanulmányi felügyelő látogatást tett a gyulai intézményben, és előadta, hogy a gyógypedagógiai nevelés-oktatásügy körül nagy keveredés volt az utóbbi időben: „Az egyik felfogás szerint a gyógypedagógiai nevelés célja az, hogy a családban elviselhetetlen iskolaköteles korú gyermekeket elviselhetővé nevelje át, s úgy adja vissza a családnak. A másik felfogás szerint a gyógypedagógiának az a feladata, hogy a népiskolákban, általános iskolákban eredményesen nem nevelhető és nem tanítható kiskorút képezze ki s adja át a munkás társadalomnak. Ebben az intézetben az igazgató ez utóbbi rendszert építette ki és tartotta fel mindezidáig.” (GyNJ 1947, 391.)

Mindez jól mutatja, hogy a gyulai intézet kezdetben tulajdonképpen kiegészítő iskolás állami gondozottak, többségükben menhelyről érkezett gyermekek nevelését-oktatását vállalta fel. Ez a forma az 1948–49-es években megváltozott. Átalakult lassan a gyengeelméjűek intézetévé. Az ott tanuló növendékek bentlakásos elhelyezésben részesültek: „Bejáró növendék nincsen. Mindegyik az intézet tanulótthonában nyer elhelyezést és gondozást. Internátusvezető az igazgató, segítségére van két felügyelő, egy házvezetőnő, egy-egy ápolónő, szakácsnő, mosónő és 6 munkajutalomban részesült, iskolaköteles kort meghaladó volt növendék.” (GyNJ 1947, 393.)

Az intézetben gondozott 138 lány közül 131 állami gyermekmenhelyi kötelékbe tartozik, 1 gyermek önköltséges, 6 iskolaköteles koron túli, létszámfeletti munkajutalmas.

A Kisújszálláson megszűnt gyógypedagógiai fiúintézet ideiglenes pótlására a Népjóléti Minisztérium 1945-ben tervbe vette az intézet külső telepének fiúkkal való átköltöztetését.

Ebben az évben már javul a tanulók egészségi állapota. Eltartásuk a népjóléti minisztérium által a gyógypedagógiai intézet részére kiutalt összegekből történt.

Pánczél Imre igazgató összefoglaló jelentésében az intézet állapotáról a következőket említi meg: az 1925 óta fennálló gyulai Gyógypedagógiai Intézet csaknem minden elképzelést felülmúló nehézségekkel küzd. A legnagyobb gondot a férőhelyhiány okozza: „138 növendékünk 46 ágyban alszik. A nagyobbak ketten fekszenek egy, a kisebbek 6-8-an mozognak két ágyban.” (GyNJ 1947, 9.)

Az internátus túlszűfoltsága veszélyezteti a gyermekek egészségét. Megnehezíti nevelésüket, és szinte lehetetlenné teszi a nagyobb arányú foglalkoztatást. A második világháború előtti időben csak 38-40 volt a növendék létszáma a most túlszűfolt belső telepen.

Az intézet öntözéses gazdálkodással, baromfityenyésztéssel és háziiparral kapcsolatos munkássága országosan élenjárónak számított. Mindezek alkalmat nyújtottak a növendékek foglalkoztatására, a gyermekek ellátását jóvá és bőségesse tették, továbbá az intézet tekintélyét is emelték, az anyagi haszon mellett. Pánczél erről is így nyilatkozott: „Ma mindez a múlté.” (GyNJ 1947, 10.)

Emellett Pánczél Imrének az épület megtartásáért is küzdenie kellett. Veszélyben főként a remetei volt Szeretethonban működő „Külső Gyógypedagógia” volt.

A város 318/1946. ikt. sz. alatti határozatával a Szeretetház épületét átengedték a szervezés alatt álló, paraszti irányultságú általános iskola és a paraszt dolgozók tanítóképzője (más megfogalmazásban: Paraszt Dolgozók „Kertmagyarország” Tájéttanítóképzője) számára. A tájttanítóképző elkezdte működését, növendékei a remetei épület nagy részét elfoglalták. A konfliktusok pedig szaporodtak a Gyógypedagógiai Intézet és a Tájéttanítóképző között. Pánczél felháborodását a következőkkel indokolta: „A tanítóképző vezetésével megbízott dr. Varga Ferenc tanügyi segédtitkár a népjóléti minisztérium tulajdonát képező, s intézetünk használatában lévő felszerelési és berendezési tárgyakat »egyoldalúan« átvette a paraszt tanítóképző és a vele kapcsolatos Tessedik kollégium használatába. Dr. Varga Ferenc okozója az intézetünkben fennálló túlszűfoltságnak. Az ő eljárása veszélyezteti növendékeink egészségét, nehezíti iskolai és iskolán kívüli foglalkoztatását. (...) Négy tantermünket, internátusunkat, húsz holdas gazdaságunkat használja, s mi a túlszűfolt hálótermeket vagyunk kénytelenek tanterem céljára felhasználni, iskolai táblák nélkül.” (GyNJ 1947, 11.)

Pánczél több beadványt intézet a Népjóléti Minisztériumba. Az ügy rendezése több éven át húzódott.

AZ ÁTALAKULÁS NEHÉZSÉGEI, TANERŐHIÁNY

A gyermekek oktatását-nevelését kedvezőtlenül befolyásolta még a tanerőhiány is. A jegyzőkönyv alapján 120 beiskolázott növendék oktatására az igazgatón kívül 6 tanár állt az intézet rendelkezésére két első és öt felmenő, összesen hét osztályegység kötelező tantervi óráinak tanítására.

A tanerőhiány oka, hogy 1946-ban az intézetből áthelyezett T. Hedvig és az 1947-ben áthelyezett Jászóy Istvánné Vajda Vilma és Antal Béláné Csomor Anna tanárnő pótlására egyedül Lengyel Józsefné Kelemen Máriát helyezték az intézethez.

Ennek következtében a IV., V. és a VI. osztály abban a tanévben csak 3-4 napon keresztül részesült rendszeres tanításban. Továbbá az egyes osztályok tantervi óraszámát is csökkenteni kellett a tanárhiány miatt.

A nehézséget fokozta az is, hogy nem voltak a növendékeknek megfelelő tankönyveik. A már megjelent és áttanulmányozott tankönyvek nem feleltek meg minden tekintetben a célnak.

1948-ban az intézet tanárlétszáma 8 főről 7 főre csökkent. Tanárhiány miatt gyógypedagógust a minisztérium sem tudott az intézet szolgálatába állítani. Ez a körülmény fokozott munkateljesítményt kívánt minden nevelőtől. A beiskolázott növendékek száma az 1. osztály párhuzamosítását, a tanárhiány pedig az V–VI. osztály összevonását tette szükségessé.

Az *órarend* összeállítása is nehéz feladat elé állította a tanártestületet, mert a csökkent tanárszámmal a tantervben előírt tanítási órákat a kötelező heti óraszámban ellátni nem tudták. Egyes tantárgyak tanítási óraszámának csökkentésén kívül 18 tanítási órát óratöbbletként voltak kénytelenek az órarendbe felvenni.

Ennek hatására 1951-ben életbe lépett a közoktatásügyi miniszter 1260-29-3/1951. K. M. sz. rendelete a gyógypedagógiai intézményeknél működő általános iskolai tanítók szakmai továbbképzése tárgyában. Erre az intézkedésre azért volt szükség, hogy enyhítsék a gyógypedagógiai tanárképzés hiányát. *„Azok az általános iskolai tanítók, akik gyógypedagógiai intézményeknél működnek, de gyógypedagógiai szakképzésben még nem részesültek, a gyógypedagógiai tanárképző főiskolán egyéni tanulással gyógypedagógiai tanári képesítést szerezhetnek.”* (Közoktatásügyi Közlöny, 1951, 88.)

Pánczél Imre igazgató 1949-ben, 20 éves vezetői munka után nyugalomba vonult.

GONDOK AZ ÚJ TANTERV BEVEZETÉSÉVEL

Az intézmény vezetését 1949-ben Szikes Antal munkásigazgató vette át. Az 1951. szeptember 11-i értekezleten beszámolt budapesti látogatásáról. Az új tantervvel kapcsolatos teendőket beszélte meg a kartársakkal az intézetre vonatkozóan. Az ügyosztályvezető hangsúlyozta, hogy a tanulók minél több elméleti oktatásban részesüljenek, ami a foglalkoztató csoportokra is vonatkozott. Ekkor már az intézet a 150 fős létszámot is elérte.

Eközben a remetei intézet 1951-ben visszakerül a gyulai intézet hatáskörébe. A remetei épület nagyon elhanyagolt állapotban került vissza. Ennek javítása menetközben történt. Így már javítani tudtak a férőhelyhiányos állapoton. Az igazgató erről meglelégedéssel nyilatkozott: *„26 nagy lány alszik külön ágyban a novemberi hónap fejlődésünk következtében. Ezt állandóan fokozzuk. Rendeltem 30 szalmazsákot és javításra kiadtam 30 ágyat. Úgyhogy rövidesen ezeket is be tudjuk állítani a növendékek számára.”* (GyTJ, 1951, 109.)

Az 1952-es évben az intézet életében javulás tapasztalható. A külső intézet kezdeti hiányosságai megszűntek. A fekvőhelyek száma 34 új ágygal megnőtt. A növendékek de-

cemberben új téli ruhát és cipőt kaptak. Az élelmezés is javult. Tüzelőanyagból hiányt nem szenvedtek.

Újabb kihívást jelentett az oktatás-nevelés terén az 1952-ben kiadott Tanterv és Utasítás. Az igazgató felkérte a tantestület tagjait, hogy tegyék meg ezzel kapcsolatos észrevételeiket.

Az észrevételeket a tanártestület tagjai előadták. Ezek közül azokat emelem ki, amelyek előre jelezték az 1952-es tanterv várható káros következményeit, amelyek a későbbiekben tapasztalhatók is voltak.

Özv. Jáky Károlyné: „*Tapasztalatom a következő: szavak írott és nyomtatott formájának együtt való alkalmazása nem helyes. Összekeverik a növendékek. Nehézség a II. osztályban mutatkozik. A kisbetűk nyomtatott formája, s a nagy és kisbetűk írott formájának tanítása sok.*” (GyTJ, 1952, 150.)

Csüllög Sándorné nevelő, az I. b osztály vezetője az egész tantervvel kapcsolatos bírálatát mondja el. „*Általánosságban az a véleményünk az 1951–52. iskolaévben kiadott tantervről, hogy a tananyag minőségi és mennyiségi szempontból ütközik a gyermekanyag kvalitásával. Valahogy nehezen elképzelhető, hogy a mi kísérleti osztályunk növendékcsoportha annyira beakondiciálódjon, hogy alkalmas legyen a fizikai, kémiai ismeretek és összetettebb számolási műveletek befogadására. A mostani felsőbb osztályokban található tanulók még nagyjából megbirkóznak a tananyaggal, bizonyos részletkérdéseket leszámítva.*” (GyTJ, 1952, 152.)

Honti Józsefné nevelő, a III. osztály vezetője a következőket említi. „*Általában a tanterv sok anyagot ölel fel. Sokat követel a gyermektől, és ha mindig gyengébb anyag lesz, nagyon nehezen végezhető el. (...) Általában véve a tanterv túlsúlyos IV. osztályban is. Nehéz anyagot dolgoz fel értelmi fogyatékos gyermekek számára.*” (GyTJ, 1952, 155.)

Honti József nevelő, az V. osztály vezetője: „*A tanterv hibája általánosságban az, hogy elméleti jellegű. Nem tűnik ki az anyag összefüggése a gyakorlati élettel. A munkára való nevelés nem érvényesül. Több gyakorlati, mint elméleti anyag kell az V. osztályban, mert a gyakorlati életre való nevelésünk csak akkor lesz eredményes.*” (GyTJ, 1952, 157.)

Mindezek az észrevételek jól mutatják már előre azt, hogy a tantervben foglalt zsúfolt elméleti tananyag feldolgozása ebben az intézetben nem hozhatott eredményt, az értelmi fogyatékos gyermekek számára külön tanterv kidolgozása vált szükségessé. Ezt a nevelőtestület tagjai is felismerik, és hangsúlyozzák a gyermekek értelmi szintjének megfelelő új tanterv létrejöttének fontosságát: „*A zárt intézetek célja azonban az, hogy a társadalom számára elviselhetetlen gyermekeket kondicionálja be elviselhetővé Pavlov útmutatása szerint – ezt szem előtt tartva nem utánozhatjuk az általános iskolát, hanem külön tanterv kell a gyógypedagógia területén, amely a konkrét gyermekanyaggal kapcsolatba hozható.*” (GyTJ, 1952, 154.)

Az intézet legfontosabb célja a munkára nevelés. Ez a tanterv, amely a pavlovi tanokra épül, erre vonatkozóan nem hozhatott eredményt.

A gyógypedagógiai tudományban Szecsenov, Pavlov tanai – a nervizmus szemlélete – túlhangsúlyozott s látszólagos optimizmust sugároznak az egyre súlyosabb gyermekanyag fejlesztésével kapcsolatban.

A problémát továbbá az is jelzi, hogy egyes nevelők nem voltak tisztában a fogalmakkal, azok értelmezésével. Jól példázza ezt Lengyel Józsefnének, a kísérleti osztály vezetőjének a beszámolója: „Növendékeim nem rendelkeztek ép funkciójú feltétlen reflexszel, ennek következtében a feltételes reflexek nem voltak képesek kialakulni. Így környezetük számára elviselhetetlenek voltak. Például: tisztátalanok.” (GyTJ, 1953, 284.)

VITÁK A FEJLŐDÉSKÉPTELENSÉG ÉRTELMEZÉSÉRŐL

Ebben az időszakban a fejlődésképtelenség értelmezéséről kialakult viták is gyakran szerepeltek – a jegyzőkönyvek alapján – a tanári testület értekezletein.

Az előkészítő osztályban válik el, hogy a növendékek közül ki fejlődőképes, s ki nem. – A fejlődőképes növendékek továbbfejlesztése az iskolai oktatásban folytatódik. – A nem fejlődőképes növendékek vagy visszakerülnek otthonukba, vagy pedig foglalkoztató tagozatba osztják be őket. Ezek a növendékek már nem jelentenek „tehertételt” a hozzátartozóiknak, sőt egyszerűbb munkák elvégzésére is alkalmasak.

A tantestületi értekezleten több esetben is megvitatták, hogy mely tanulókat vélték fejlődésképtelennek, és a döntéseknek megfelelően helyezték át őket egy másik csoportba.

Özv. Jáky Károlyné: „Én Bene Erzsébet ügyében szeretnék döntést hozni. Most is állom azt a kijelentést, hogy képezhetetlen.” (GyTJ, 1953, 359.) A tantestület Jáky kartársnő javaslatát elfogadja. Bene Erzsébetet a foglalkoztató I. csoportjába helyezi.

Ezt az 50-60 évvel ezelőtti magyarázatot nem fogadjuk el. Minden gyermek nevelhető, még a legsúlyosabban sérült gyermek is fejleszhető. Erre jó példa a legutóbbi évek fejlesztő iskolai gyakorlata, melynek képzési rendszere a tanköteles korú, súlyosan és halmozottan sérült gyermekeknek, fiataloknak nyújt fejlesztési lehetőséget.

Volt olyan nevelő, aki helyesen felismerte, hogy a gyermekeket nem lehet képezhetetlennek nyilvánítani, azaz nem szabad lemondani a nevelésükről. Jól tükrözi ezt Sajtos Ferenc beszámolója:

„Én nem mondanám ki egy gyerekre sem, hogy képezhetetlen. Szerintem a lassú fejlődés is eredményt hozhat. Működésem alatt volt egy pár eset, hogy képezhetetlennek vélt növendéknél 1-2 év alatt eredményt tudtam elérni. Nehéz és idegölő munka ez. Hiába, ez a mi sorsunk.” (GyTJ, 1953, 360.)

Az ügyosztály július 1-jével a Megyei Tanács Oktatási Osztályához utalta az intézetet. Ez az áthelyezés sem zajlott zavartalanul. Az igazgató a nevelőtestületi értekezleten ekképp számolt be a tantestület tagjainak a fejleményekről: „Gazdasági nehézségekkel küszködünk még ma is. Az ellátmányunkat nem kapjuk meg rendszeren. Jelenleg a Bankfióknál vannak hibák, ugyanis új számlaszámunkat valami hanyagság vagy tévedés miatt még a mai napig se kaptuk meg, és a Megyei Tanács Oktatási Osztálya az ellátmányunkat nem tudja elküldeni. Érdeklődésünkre megtudtuk, hogy a megyében minden gyp. intézménynél rendben van az ügy, csak nálunk van még a számlaszámok körül hiba.” (GyTJ, 1953, 336.)

GONDOK AZ EGÉSZSÉGÜGYI ELLÁTÁSBAN

A háború és az ínség hatására a nagyon szegény (viharsarokbeli) falusi lakosság körében sajnos igen gyakori volt a vérhaj (lues, syphilis), amely a gyulai intézet megalakulása után is kezdetben erősen éreztette hatását – 1928-ban a lányok 28%-ánál fordult elő. Ez a probléma idővel lassan megszűnt.

A trachoma (a kötőhártya idült, fertőző gyulladása) is mindvégig jelentős gondot okozott az intézet életében. Ez több alkalommal is megbeszélés tárgya volt a tanári testület értekezletein.

Jól példázza ezt Sajtos Ferenc egyik felszólalása: „Hogyan lehetne a trachomás gyerekeket kiküszöbölni az intézetünkől?”

A jegyzőkönyvből világosan kiderül, hogy az állami gondozottak közül került sok trachomás növendék az intézetbe. A felvett magántanulók közül egy sem volt trachomás. A betegség felismerését nehezítette az is, hogy a felvételnél a gyerekek többsége tünetmentesen érkezett. Csak később váltak újra trachomássá. Ezért vált fontossá a folyamatos ellenőrzés. Az ezzel kapcsolatos javaslatokat fontosnak tartották a minisztériumhoz is eljuttatni.

Sajtos Ferenc: „A minisztérium felé javasoljuk, hogy létesítsenek trachomás intézetet. Ha ez nem lehetséges, akkor adjanak 30%-os veszélyességi pótlékot annak, akik a trachomásokkal foglalkoznak. A tantestület a javaslatot támogatja.” (GyTJ, 1953, 363.)

Végül a háború után a tarhosi intézet egy részlegébe csoportosították a trachomás gyermekeket, és a minisztérium a pedagógusoknak veszélyességi pótlékot is rendszeresített. A baj valamikor az 1960-as évek végén szűnt meg.

Az 1954-es évben továbbra is nehézségekkel küzdött az intézet, aminek az igazgató az egyik értekezleten hangot is adott: „Ha visszatekintünk az első negyedévi értekezlet óta eltelt időre és ezen belül a végzett munkánk eredményére, úgy megállapíthatjuk, hogy ez nem kielégítő. A hiányosságok nagy részét azonban rajtunk kívül álló okok idézték elő. A szén rossz minősége, a nagy hideg, a vízvezetékek befagyása mind nagy akadályok munkánkban.” (GyTJ, 1954, 390.)

Szikes Antalt az igazgatói székben Prohászka Béláné követte 1955. április 13-tól. Ekkor az intézmény legújabb nevén – Gyógypedagógiai Nevelő és Foglalkoztató Intézet – szerepelt.

Nagy változást hozott az 1958-ban kiadott új *Tanterv és Utasítás az értelmi fogyatékosokat gyógyítva nevelő intézmények számára*. Javult az intézmény gazdasági ellátottsága is, a helyi viszonyokat jól ismerő Prohászka Béláné mind a külső, mind a belső fejlesztési munkákat a gyermekek kényelme érdekében szakszerűen irányította.

ÖSSZEZÉS

A fent említett problémák híven tükrözik azokat a nehézségeket, amelyekkel a gyulai intézménynek fennállása során naponta meg kellett küzdenie.

Az új tantervi dokumentum elismerte, hogy az 1952-es „tanterv sok viszonylatban nem jelentett előremutatást, hiányai a gyakorlati munkában éreztették hatásukat”, és említést tett

arról, hogy kitűzött egységes céljai nem hozhattak eredményt az értelmileg akadályozott gyermekek oktatásában-nevelésében, mivel a gyermekek összetételének heterogenitása mindezt a gyakorlatban nem tette lehetővé.

Elmondható tehát, hogy az 1958-as tanterv jelentős előrelépés volt 1952-es elődjéhez képest, hiszen felismerte, hogy egységes, mindenki számára kitűzött cél nem hozhat sikert az értelmileg akadályozott gyermekek nevelésében-oktatásában. Míg az 1952-es tanterv a pavlovi fiziológián alapult, addig az új tanterv helyesen a gyermekek képességeit vette alapul, és ezek ismeretére építette a fejlesztési törekvéseket.

Sokféle probléma érezte hatását az intézet életében: a súlyosabban sérültek beáramlása, a koedukáció hiánya a nevelésben, a felkészületlenség. Az országban egyedül itt voltak trachomás gyerekek. Mind a történelmi viszonyok (a világháború), mind a gazdasági helyzet súlyos megpróbáltatásokkal jártak, de a gyulai intézet tanári karának rendületlen hivatástudata, elkötelezettsége mégis leküzdötte az akadályokat.

Mindezek a feszültségek előrevetítették annak igényét, hogy a gyógypedagógiai intézményrendszer nevelési követelményeiben, illetve módszereiben gyökeres változásokat kell végrehajtani.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- KÁDÁS GYÖRGY (1922) levelezései a főhatóságokkal és Békésvármegye Főispánjával. Régi Dokumentumok Gyűjteménye, Gyógypedagógiai Intézet, Gyula.
- DR. PAPP MIHÁLY (é. n.) ny. igazgató kutatómunkája és írásos feljegyzései. Régi Dokumentumok Gyűjteménye, Gyógypedagógiai Intézet, Gyula.
- DR. SCHERER FERENC (1938): *Gyula Város Története II. Rendezett Tanácsú Város*. Gyula M. város kiadása. Megyei Levéltár, Gyula, 289.
- GyNJ (1947–1954) = Gyulai Nevelőtestületi Jegyzőkönyv, Gyula.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A Gyula Szent István út 36. sz. alatti épület birtokbavételéért folytatott levelezések a minisztériummal és a Főispáni Hivatallal. Régi Dokumentumok Gyűjteménye, Gyógypedagógiai Intézet, Gyula, 1925.
- A közoktatásügyi miniszter 1260-29-3/1951. K. M. sz. rendelete a gyógypedagógiai intézményeknél működő általános iskolai tanítók szakmai továbbképzése tárgyában. *Közoktatásügyi Közöny*, I. évf. 4. sz. 1951. október 4. 88.
- PÁNCZÉL IMRE levelei a Szeretetház ügyében a Magyar Népjóléti Miniszterhez. Régi Dokumentumok Gyűjteménye. Gyógypedagógiai Intézet, Gyula, 1946.

Simándi Szilvia

Intergenerációs tanulás a turizmus kontextusában

A nemzedékek közötti tanulás a turizmus során is jól nyomon követhető, hiszen az utazási szokások kialakításában a szülői mintának meghatározó szerepe van, azonban nem feledkezhetünk meg arról a folyamatról sem, amikor a szülő is tanul a gyermekétől, például ösztönözheti őt az iskolában hallottak, tanultak nyomán a környezettudatos magatartásra; vagy arra is gondolhatunk, hogy a fiatalok életéhez az interneten való eligazodás egyre szorosabban kapcsolódik. A szerző a nemzedékek közötti tanuláson a középiskolás tanulók és szüleik közötti kölcsönös tanulást érti, és a turizmussal összefüggésben vizsgálja azt.

CSALÁD

Életünk első szocializációs közege a család, és „a család az egyetlen közösségünk, amelyet nem választhatunk meg, amely számunkra determinált, amelyet öröklünk, vagy ahová beleszületünk. Meghatározója életünknek, ha nem is valamennyi választásunknak.” (UTASI 2002, 384–403.)

A reprodukciós elméletek a kulturális tőkével összefüggésben – amelyet munkánkban az iskolai végzettségen és a kulturális fogyasztáson keresztül is vizsgálunk – hangsúlyozzák, hogy „a kulturális fogyasztás tőkévé, kulturális tőkévé is válhat, amely több generáción keresztül is kamatozhat” (FÁBIÁN–KOLOSI–RÓBERT 2000, 6.). Fordítva is igaz, mert a kulturális tőke meghatározó a kulturális fogyasztás szempontjából, hiszen az adja meg a szükséges készségeket a kulturális termékek értelmezéséhez (BOURDIEU 1978, 147–148.).

A szabad idő eltöltésére vonatkozóan a kulturális fogyasztás abban is kitapintható, hogy a családi közös szabadidős programoknak elsősorban a diplomás szülők tulajdonítanak nagyobb jelentőséget, és ők azok, akik maguk is áldoznak ezekre, példát is mutatnak vele (MIHÁLY 2003, 94–95.). A családi utazások szocializáló hatásáról Szöllös Péter 1986-os és 2001-es adatokat hasonlított össze. A vizsgálat során szignifikáns kapcsolatot talált a megkérdezettek utazási gyakorisága és a szülői háttér, azon belül is a szülők iskolai végzettsége között. „Az utazási gyakoriságok, valamint a szülők kulturális tőkéjét és foglalkozási pozícióját leíró indikátorok között minden vizsgált esetben szoros korreláció tapasztalható. Erősen valószínű, hogy létezik rétegspecifikus utazási kultúra, amely áthagyományozódik generációk között, és amelynek átadásában az utazási szocializációban a családnak kitüntetett szerepe van.” (SZÖLLÖS 2005, 143.)

A múzeumlátogatók például magasabb státuszúak és magasabb iskolai végzettségűek, vagyis inkább birtokolják a dekódoláshoz szükséges kulturális tőkét (RICHARDS 2003, 231.). A turizmusban való részvétel is jó alkalmat teremt a kulturális attitűdök gyakorlására, és itt a kulturális tőke ugyanúgy meghatározó, mert „az utazásaik során múzeumokat is látogatók aránya a társadalmi hierarchiában felfelé haladva egyre magasabb (...) Ebből következik, hogy még ha a különböző társadalmi osztályok tagjainak egyenlőek lennének is az utazási esélyei, továbbra is egyenlőtlenül áldoznának a »kulturális« turizmus oltárán” (BOURDIEU 1978, 147.).

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a családi *társadalmi tőke* (vö. BOURDIEU 1978, COLEMAN 1998) szerepének fontosságát sem a turizmus kontextusában. A társadalmi tőke jelentősége egyrészt abban ragadható meg, hogy a tanulók, illetve családtagjaik társadalmi tőkéje hatással van az iskolai teljesítményre, ezáltal a kulturális tőkére is (COLEMAN 1998, 28), amely összefügg a kulturális fogyasztással. Másrészt Coleman (1998, 32–33.) a fiatalok esetében az alábbi tényezőket tekinti úgy, hogy azok a társadalmi tőke hiányára vagy alacsony szintjére utalnak. Az egyik ilyen tényező a család szerkezete, mert nem mindegy, hogy teljes vagy csonka családban nő fel a gyermek. Azonban ne feledkezzünk el arról, hogy a családszerkezet folyamatos átalakulása figyelhető meg Európában, és ennek legfontosabb tényezői: a kevesebb és a későbbi időpontban kötött házasság, a gyakoribb válás és az élettársi kapcsolatok növekvő száma, illetve a gyermeküket, gyermekeiket egyedül nevelők számának emelkedése (VASKOVICS 2002, 351.). A társadalmi tőkére szintén hatással van a testvérek száma, mert minél több gyermek van egy családban, annál kevesebb szülői figyelem juthat egyre. Ugyanígy meghatározóak a személyes beszélgetések, az, hogy a szülő beszélget-e gyermekével, érdeklődik-e mindennapi dolgai, például a továbbtanulása iránt. Coleman szerint hiába magas a család jövedelme, a szülők iskolai végzettsége, ha alacsony a társadalmi tőkéjük, vagyis ha a szülők nem játszanak fontos szerepet gyermekeik életében. Ekkor a kulturális tőke nem lesz eléggé hatékony. A magas társadalmi tőke azonban akár ellensúlyozni is képes a kulturális tőke alacsony szintjét (COLEMAN 1998, 29., vö. BLASKÓ 2002).

Vizsgálódásunk szempontjából a családon belüli társadalmi tőke jelentősége abban ölt formát, hogy a család szervez-e közös utazásokat, és támogatja-e azt, hogy a gyermek minél többször részt vegyen utazásokon. A szállást igénylő utazásoknak jelentős anyagi vonzata van, a kirándulás azonban kevésbé függ az anyagi helyzettől, sokkal inkább értékek mentén választják (FALUSSY 2004, 73.). Megítélésünk szerint a családon belüli társadalmi tőke meghatározó jelentőségű abban, hogy a szülők *elengedik-e és/vagy támogatják-e* gyermeküket abban, hogy nyaraljon, táborozzon stb., illetve egyáltalán fontosnak tartják-e a közös családi nyaralásokat és a gyermek önálló nyaralását, mert az említett tényezők nagymértékben befolyásolják a fiatalok turizmusban való részvételét.

Nem feledkezhethetünk meg a *testvérek* jelentőségéről sem; kiemelt fontosságúnak tekintjük az idősebb testvér szerepét. Ő motiválhatja is a fiatalabbat, hogy maga is – akár barátaival, akár a testvérével együtt – nyaraljon, illetve az idősebb testvér abban is szerephez juthat, hogy „kitapossa” az utat fiatalabb testvére(i) előtt, és így őket feltehetően már „könnyebben engedik el”.

ISKOLA

Az ember élete során akarva-akaratlanul turistává válik (bár felmerül a kérdés, hogy egyáltalán annak tekinti-e magát), a „turizmusban való részvételre nevelés” szó szerint többnyire nem szerepel a hazai tananyagokban. A környezeti nevelés címszó alatt mégis megtalálható az iskolák pedagógiai programjában, hiszen valamennyi ilyen program tartalmazza a tanulmányi kirándulások, illetve az erdei iskolák és a környezeti nevelés közötti kapcsolatot. A környezeti nevelés „nem magáról a természeti vagy humán környezetről szól, hanem az ember és környezete kapcsolatáról”, a „kettő közötti harmonikus kapcsolat, viszony pedig különböző tevékenységek során, személyes élményű gyakorlás útján sajátítható el” (LEHOCZKY 1999, 18–21.).

Németországban megfogalmazódtak olyan kívánalmak is, hogy az iskolának a jövőben jobban fel kell készítenie diákjait a turizmusra, és a turizmuselmélet új tantárgyként való bevezetését javasolták (GÜNTER 1993, 63.). Magyarországon az American Express Vállalat kezdeményezésére – hazánkon kívül még nyolc másik országban is – az Iskolafejlesztési Alapítvány közreműködésével megjelent az „Utazás és Turizmus” tárgy, a középiskolák utolsó két évében heti négy órában tanítható közismereti tantárgyként, központilag akkreditált érettségi tárgy formájában. A program célja, hogy egyrészt segítse a fiatalokat abban, hogy kulturált és igényes turistákká váljanak, másrészt megismertesse a középiskolásokat a turizmus rendszerével és szemléletével.

Ne feledkezzünk el azokról a tanulókról sem, akik tanult szakmájukból és szakiskolájuk vagy szakközépiskolájuk profiljából adódóan (vendéglátóipar, szállodaipar stb.) már középiskolás éveik alatt megismerkednek a turizmus rendszerével, a kereslet-kínálat oldalával. Feltehetően esetükben az iskola és a tanultak hatással vannak a turizmushoz való hozzáállásukra, amelyet igazolni látszik, hogy az Országos Képzési Jegyzékben szereplő egyes szakmáknak a szakmai és vizsgakövetelményekben található feladatprofilja és különféle kompetenciái a kulturált és igényes turistává, illetve vendéglátóvá válást is célul tűzik ki.

UTAZÁSI ELŐKÉSZÜLETEK

A turizmusban való részvétel, a turistává válás folyamata az utazási előkészületekkel kezdődik, vagyis azzal, hogy megtaláljuk a számunkra szükséges információkat. „Az internet és a turizmus »ideális párosításnak« tűnik, hiszen az utazási döntés meghozatala és az utazás megszervezése során rengeteg információt kell összegyűjtenie ahhoz, hogy egy olyan termék (csomag) vásárlásáról döntsön a turista, amelyről a leggyakoribb esetben a vásárlás előtt nincsenek korábbi tapasztalatai.” (TÖRÖK 2002, 16–22.)

A fiatalabb korosztályok életéhez a világháló használata már hozzátartozik, és ők feltehetően már az utazás előkészítésekor is élnek vele. Különösen a 16–17 és a 18–29 évesek körében a használók aránya kétszer annyi vagy több mint az átlag, de még a 30–39 évesek esetében is átlag feletti használói arányról beszélhetünk (GALÁNCZ 2006, 31).

Az internet egyik előnye, hogy szinte korlátlan mennyiségben áll rendelkezésünkre az információ, ezért nem mellékes, hogyan igazodunk el benne. Megítélésünk szerint éppen ezért nem csupán azt érdemes vizsgálni, hogy valaki használja-e például a számítógépet és az internetet, hanem azt is, hogy milyen célra használja.

A felhasználói típusok összefüggésbe hozhatók a „tömeg-” és a „szelíd” turistával is (vö. JUNGK 1980). Míg a tömegturista alighanem csak szórakozásra, kikapcsolódásra használja az internetet, addig a szelíd turistáról már feltételezhetjük, hogy utazása előkészítéséhez is igénybe veszi. A tömegturistával szembeni kritikák ugyanis kiemelik, hogy a tömegturista a kényelemre hagyatkozik – „mások majd megoldják helyettem” –, nem feltétlenül keres (új) információkat, az egyéni, „szelíd” turistáról azonban már feltételezhetjük, hogy még utazása előtt beszerez információkat a felkeresni tervezett területről, ahol nemcsak a praktikus részletekre vonatkozó, de a célterület környezeti, kulturális sajátosságaira is kiterjedő információkat kereshet (vö. JUNGK 1980). Napjainkban már az egyes országok, térségek jellemzőiről és általános információiról számos honlapon keresztül tájékozódhatunk, és az egyes kínálati elemek is összehasonlíthatóvá váltak. Az is elmondható, hogy az on-line foglalás egyre inkább terjedőben van, és megsokszorozódott az elmúlt évekhez képest. Ma már nem újdonság, hogy egyes cégeknek a világhálón van „irodája”, és több légitársaság (Easy Jet, Wizz-Air stb.) az interneten fogad helyfoglalást.

Az egyéni utazásszervezés egyfajta tudást, jártasságot előfeltételez, egyrészt megtaláljuk a számos információ között a számunkra fontosat és szükségeset, másrészt el tudunk igazodni az információk között, képesek legyünk egy utazást előkészíteni, megszervezni. Éppen ezért érdemes azt is megvizsgálni, hogyan függ össze az objektívált kulturális tőke egyik mutatója, az otthoni könyvek száma, a könyvtárhasználat stb. az internet különböző szintű használatával. Az eredmények¹ azt igazolják, hogy a kulturális tőke és a világháló igényesebb jellegű működtetése között pozitív korreláció van (NAGY 2001, 14–22.) De a számítógép és az internet használatánál a gyakorlat és a rutin szerepe sem elhanyagolható. Mérő (2001, 44–55.) percepciók kísérletei során laboratóriumi körülmények között olyan fiatalokat vizsgált, akik naponta használják a számítógépet. Kontrollcsoportként számítógépet nem használó fiatalok észlelési készségeit mérte. Megállapította, hogy a számítógépet intenzíven használók információfeldolgozása felgyorsult, és különbséget tudtak tenni a releváns és a nem releváns információk között. Tehát feltételezhetjük, hogy azok a fiatalok, akik gyakran használják az internetet információszerzésre, utazásaik előkészítéséhez szintén használni fogják.

1 A Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának támogatásával 2001. április–májusában az ország hét kisvárosának (Kőszeg, Sopron, Tapolca, Kiskunhalas, Hatvan, Biharkeresztes, Vásárosnamény) összesen 1102 fő 9. és 11. osztályos tanulóját (minden esetben egyenlő arányban gimnazistákat, szakközépiskolásokat és szakmunkástanulókat) kérték meg egy-egy kérdőív kitöltésére, többek között szabadidős tevékenységeikről, olvasási, könyv-, könyvtár- és számítógép-használati szokásaikról (NAGY 2001).

EMPIRIKUS VIZSGÁLAT KÖZÉPISKOLÁSOK KÖRÉBEN

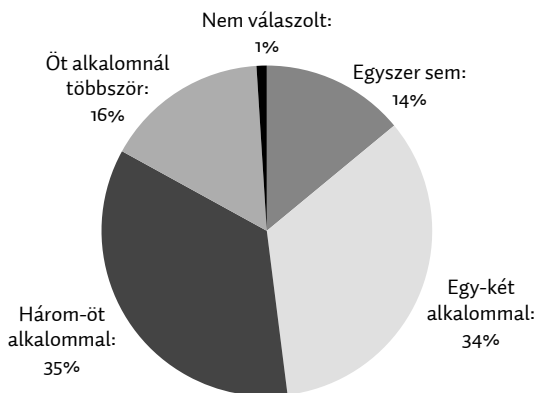
2007 őszén Egerben élő, illetve ott tanuló 12. évfolyamos középiskolások körében vizsgáltuk az utazási szokásokat. Az alapsokaságot a 2006/2007-es tanévben Eger összes önkormányzati és egyéb fenntartású középiskolájába járó, 11. évfolyamon tanuló diákok alkották. A mintanagyságot az alapsokaság 25 százalékában, megközelítően 500 főben állapítottuk meg. Mintavételünk célja az volt, hogy a megfelelő iskolákat és osztályokat kiválasszuk, továbbá szempontunk volt az is, hogy egy iskolából lehetőség szerint több párhuzamos osztályt válasszunk ki. A mintában próbáltuk követni a diákok számának képzési típusok közötti megoszlását, ezért joggal feltételezhetjük, hogy a megkérdezett fiatalok véleménye, tapasztalatai jól reprezentálják Eger város középiskolásainak az ifjúsági turizmussal kapcsolatos gondolatait és élményeit.

A vizsgálat során többek között a család és az iskola szocializáló hatására tértünk ki. A családi szocializációt először a közös családi nyaralási szokások jellemzésén keresztül vizsgáltuk, ezt követően a családi minta hatását néztük meg a középiskolások egyénileg megszervezett nyaralására.

Örvendetes, hogy a fiatalok családjának jelentős hányada (85 százaléka) legalább egyszer nyaralt 2004–2007 között, sőt a megkérdezettek felének a családjáról az is elmondható, hogy legalább három alkalommal elutaztak ez idő alatt.² Ez a magas részvétel feltehetően annak is köszönhető, hogy megyeszékhely is szerepel a mintában.

A gimnáziumban tanuló diákok családjára jellemző leginkább, hogy ötnél több alkalommal is elutaztak 2004–2007 között, és fordítva is igaz: rájuk jellemző legkevésbé, hogy egyszer sem utaztak el a három évben (sig: 0,011) (vö. M.Á.S.T. 2004, 19–26.). Ez összefügg a szülők iskolázottságával; a diplomás szülők családjában inkább jellemző a többszöri utazás, mint a szakmunkás végzettségű szülők családjában, és valamivel erősebb kapcsolat mutatható ki az anya iskolai végzettségét tekintve (Apa sig: 0,002; Anya sig: 0,001) (vö. SZÖLLŐS 2005, 89.).

A lakóhelyet tekintve az Egerben élő fiatalok családjának 56,6 százaléka legalább három alkalommal, 15 százalékuk ötnél több alkalommal is elutazott 2004–2007 között. A be-



1. ÁBRA: Családi nyaralások 2004–2007 között

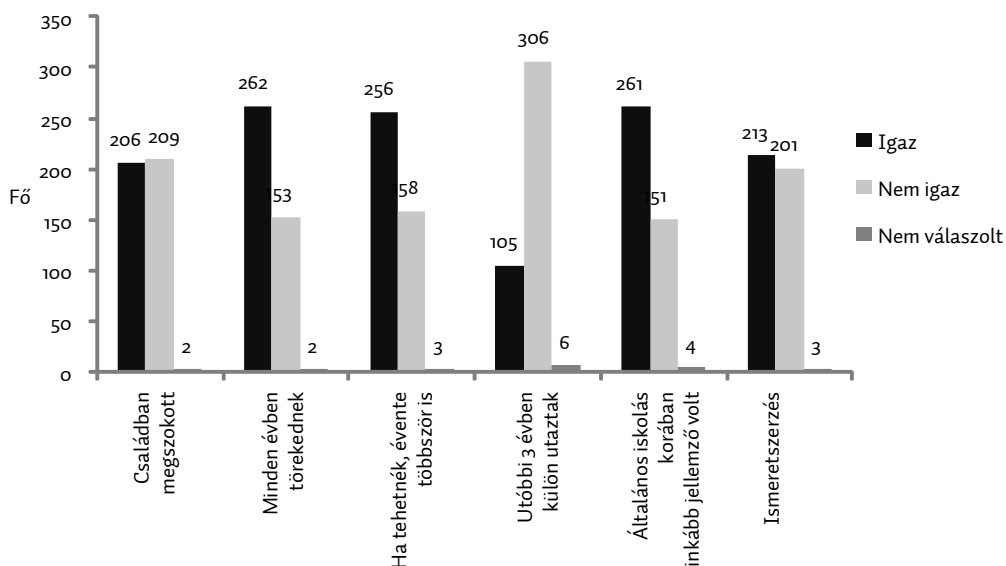
² Összehasonlításképpen: 2005-ben minden 100 háztartásból 79 részt vett a turizmusban (2004-ben 100 háztartásból 75), vagyis tett legalább egy, egy- vagy többnapos, belföldi vagy külföldi utazást (M.Á.S.T. 2006).

járó fiatalok családjának esetében ez az arány 48,5 százalék, azonban náluk ötnél több alkalom szerepel (16,5 százalék) (vö. M.Á.S.T. 2004, 19–26), azaz a lakóhelynek is meghatározó funkciója van.

A családi nyaralások jellemzőit különféle állításokon keresztül is vizsgáltuk. Megállapítottuk, hogy a fiatalok családjának a felében az életmód része a nyaralás. Azoknak a fiataloknak, akik úgy nyilatkoztak, hogy családjukban „megszokott” dolog a nyaralás, több mint a kétharmada (78,1 százalék) legalább három alkalommal nyaralt 2004–2007 között (sig: 0,000).

Az is elmondható, hogy elsősorban az *anya iskolázottsága* a meghatározó, mert minél magasabb az ő iskolai végzettsége, annál inkább jellemző a családra a nyaralás, hiszen a diplomás anyáknál ez az arány 67 százalék, míg a szakmunkás végzettségűeknél 26 százalék (sig: 0,000).

2. ÁBRA: A családi nyaralás jellemzői



Ha a családnak saját nyaralója van, akkor életmódjának még inkább része a nyaralás. Kutatásunk igazolja Szóllós (2005, 121) hasonló eredményét, amely szerint a nyaralótulajdonosok jobb anyagi körülmények között élnek és magasabb státuszúak, illetve az is jellemző rájuk, hogy átlag feletti gyakorisággal nyaralnak külföldön (sig: 0,024). Vagyis elmondható, hogy a diákok csaknem 70 százalékának a családjában „megszokott dolog” a nyaralás, ha van nyaralójuk, és több mint a felének az anyagi helyzete is kedvező (sig: 0,000). Természetesen felmerülhet a kérdés, hogy a gyakori utazás (vagyis az utazások száma) a saját nyaralóba való többszöri utazást is jelenti-e.

A középiskolásoknak több mint a fele (61,4 százalékuk) egyetért abban, hogy minden évben törekednek a közös családi nyaralásra, amit az is mutat, hogy 70,6 százalékuk 2004–2007 között legalább háromszor volt nyaralni (sig: 0,000). Szintén megfigyelhető az anya iskolai végzettségének domináns hatása, hiszen diplomás anya esetében ez 78 százalékban jellemző, míg a szakmunkás végzettségűeknél ez az arány 48 százalék (sig: 0,000). Ha programtípus szerint vizsgálódunk, akkor is megfigyelhető, hogy a gimnáziumban tanuló diákok családjára inkább jellemző (76,3 százalék értett ezzel egyet) a közös nyaralásra való törekvés, míg a szakiskolásoknak csupán a fele válaszolta ugyanezt (sig: 0,000; Cramer's V: 0,170).

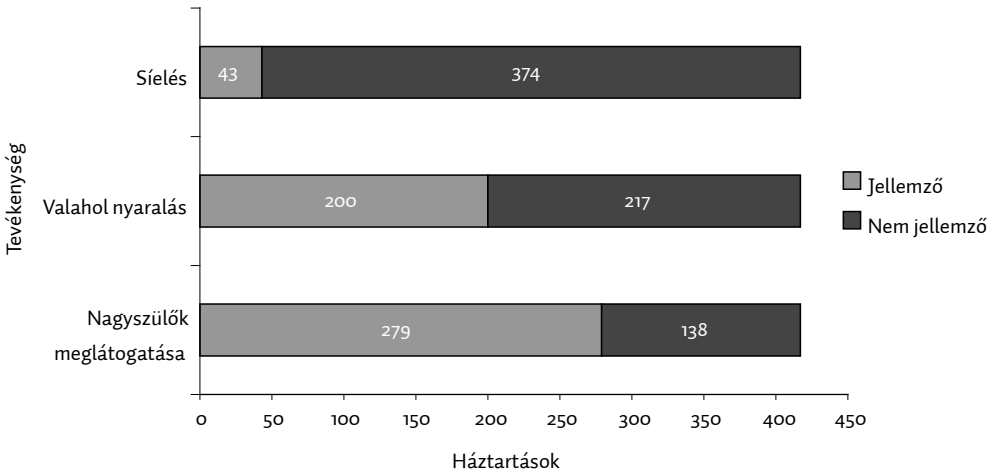
A fiatalok csaknem kétharmada egyetértett azzal a kijelentéssel is, hogy ha tehetné a család, egy évben többször is elutaznának közösen, főként a gimnáziumban tanulók vélekednek így (67,8 százalék), és legkevésbé a szakiskolások (58 százalék). Az anya iskolai végzettségét tekintve szintén szignifikáns összefüggés mutatható ki, ugyanis minél magasabb iskolai végzettségű az anya, annál inkább jellemző az évi többszöri utazásra való törekvés (sig: 0,001).

A fiatalok 60,4 százaléka egyetért azzal is, hogy általános iskolás, azaz kisebb korában inkább jellemző volt a közös családi nyaralás. Ezzel főként a szakiskolában tanulók értettek egyet (62,6 százalék), legkevésbé a szakközépiskolások (58,9 százalék). A fiatalok egy-egyede pedig úgy nyilatkozott, hogy 2004–2007 között jellemzően külön nyaraltak ők és a szüleik, ez leginkább a szakközépiskolások (30,8 százalék) és legkevésbé a gimnáziumban tanulók (18,1 százalék) körében jellemző (vö. SZŐLLŐS 2005, 104.), ami azt mutatja, hogy a diplomás szülők családjában nagyobb figyelmet fordítanak arra, hogy a család együtt nyaraljon.

A családi utazás úti célját tekintve az is megállapítható, hogy a középiskolás fiatalok kétharmadának a családja minden évben meglátogatja a nem azonos településen élő nagyszülőket (vö. M.Á.S.T. 2004, 19–26.), ennél magasabb értéket az egri fiatalok családjánál találunk, aminek az egyik magyarázata lehet, hogy ők élhetnek legkevésbé ugyanazon településen a nagyszülőkkel.

A rokonlátogató utak mellett – a turizmus statisztikáiba beleszámítanak – a diákok felének a családja konkrét nyaralási szándékkal is útra kel, itt is magasabb értéket láthatunk az egri fiataloknál. Ezzel a kijelentéssel leginkább a gimnazista tanulók értenek egyet (61,2 százalékuk, míg ez az arány a szakközépiskolásoknál 44,8 százalék, a szakiskolás tanulóknál 32,8 százalék), és szignifikáns összefüggés is kimutatható (sig: 0,028) a programtípus és a nyaralási szándék között. A fiatalok tíz százalékának a családjára az is jellemző, hogy a téli „nyaralás”, a síelés is jelen van az életmódjukban (vö. M.Á.S.T. 2004, 19–26.). A síelés szintén az Egerben élő fiatalokra és a gimnáziumban tanulók családjára jellemző (13,9 százalék, ez az arány a szakközépiskolásoknál 9,7 százalék, a szakiskolás tanulóknál 2,9 százalék) (vö. SZŐLLŐS 2005, 98.), ami a szülők iskolázottságával és anyagi helyzetével hozható összefüggésbe.

3. ÁBRA: Az évenként ismétlődő családi utazások típusa



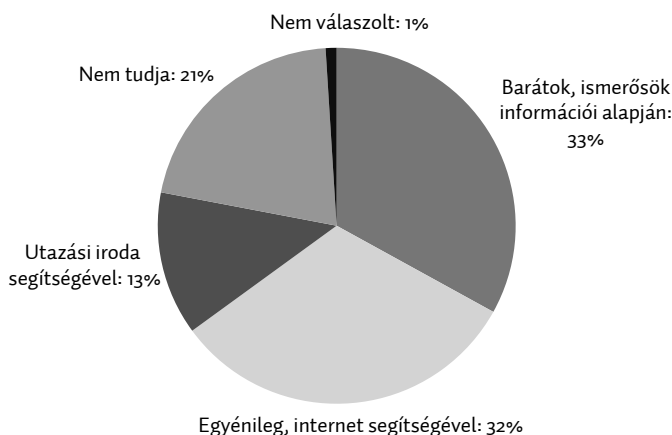
Ha Losonczi (1977) *fogyasztói típusaiból* indulunk ki, feltételezhetjük, hogy azoknál a középiskolásoknál, akiknek a családja minden évben törekszik a nyaralásra, és ezért gyakran el is járnak – illetve akiknél a síelés is az életmód része –, a pénz megszerzésének a motivációja a fogyasztás (akár a presztízs fogyasztás) lehetőségére irányul. Ha a pénz nem eszköz-, hanem célszerepet tölt be a családok életében, és a tárgycentrikusság a jellemző, akkor feltételezhetjük, hogy azoknak a középiskolásoknak a családja tartozik ide, akik kézzel nem fogható, kevésbé maradandó volta miatt kevésbé választják a nyaralást.

A diákok feléne megítélése szerint a családi nyaralás helyszínének kiválasztásakor az ismeretszerzési lehetőségeket is figyelembe veszik. Az ismeretszerzésre való törekvést leginkább az anya iskolai végzettsége határozza meg, és minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál inkább figyeltek az úti cél kiválasztása során az ismeretszerzési lehetőségekre (sig: 0,038). Megvizsgáltuk az apa iskolai végzettségének befolyásoló hatását is, azonban e téren nem találtunk szignifikáns összefüggést. Feltételezhetjük, hogy a szabadság ideje alatti kulturális fogyasztók a mindennapjaik során is érdeklődnek a kultúra iránt (RICHARDS 2003, 231.).

A turisták használta *információforrások* vizsgálatából megállapítható, hogy a döntéshozatalban a személyes forrásoknak, azaz a barátoknak és az ismerősöknek a szerepe nem elhanyagolható, ezt más kutatások is alátámasztják. A családi nyaralás megszervezését vizsgálatunkban is a legtöbben barátai, ismerőseik információi alapján bonyolították. De az is elmondható, hogy az internetes információkeresés és a különféle szolgáltatások interneten való megrendelése egyre inkább növekvő tendenciát mutat. Ez vizsgálatunkból is kitűnt. Akik nem a barátai vagy az ismerőseik információira hagyatkoztak, azok jellemzően az egyéni utazásszervezést választották, és mindössze a fiatalok 13 százalékának családja vette igénybe az utazási irodák szolgáltatásait, ettől magasabb arányt az egri középiskolásoknál

találtunk (20 százalék). Ezt a tendenciát a magyar háztartások utazási szokásairól szóló statisztikák (M.Á.S.T. 2006, 28.) is mutatják: az egyéni utazásszervezés egyre inkább jellemzővé válik, főként a belföldi utak esetében.³ Az internet adta lehetőségekkel még így is elsősorban az egri középiskolásoknak a családja élt, amelyben a szülők iskolai végzettsége és anyagi helyzete kedvezőbb.

4. ÁBRA: A családi nyaralás megszervezése



Megjegyezzük, hogy a fiatalok több mint egyötöde nem tudta megmondani, hogyan történt a legutolsó családi utazás megszervezése, amiből arra következtethetünk, hogy ők nem vettek részt a szervezésben, illetve nem is utaztak az elmúlt időszakban. Legkevesbé a szakiskolai tanulók és lakóhely tekintetében – csaknem azonos arányban – a bejáró és a kollégista fiatalok tudtak választ adni.

A család közvetítette utazási szokásokkal összefüggésben eredményeink azt mutatják, hogy a fiataloknak több mint a kétharmada (71 százaléka) már 16 éves korában vagy még korábban vett részt egyéni nyaraláson; náluk a család életmódjának része a rendszeres nyaralás. Az is látható, hogy azok a fiatalok, akik gyakrabban járnak el nyaralni, tudatosabban készülnek a nyári szünidő utazással való eltöltésére, hiszen csaknem 50%-uk gyűjt és tesz félre pénzt a nyaralására (sig: 0,000). Akik nem tettek félre pénzt, azoknál a család anyagi helyzete kedvezőnek mondható, feltételezésünk szerint így nem volt szükségük rá, hogy gyűjtsenek az utazásra (sig: 0,000).

A családi minta szerepét, a családi utazás szocializáló hatását megvizsgáltuk azon keresztül is, hogy található-e összefüggés a közös családi nyaralás és a saját nyaralás megszervezése között (vö. SZŐLLŐS 2005). Ahol a családi nyaralás megszervezése egyéni módon, az internet segítségével történt, ott a fiatalok 41,2 százaléka saját utazását is egyéni módon

³ A belföldi utak esetén 84,2 százalék, a külföldi utak esetén 53,2 százalék (M.Á.S.T. 2006, 28.).

szervezte meg, szemben azokkal a fiatalokkal, akiknek a családjában a nyaralást utazási iroda segítségével szervezték meg. Ebben az esetben a fiataloknak csupán 12,9 százaléka vette igénybe az internet adta lehetőségeket (sig: 0,016). Ahol a családi nyaralást a barátok, az ismerősök információi alapján szervezték, ott a fiatalok 60 százaléka saját utazásakor szintén épített mások információira (sig: 0,016).

Ha azt vizsgáljuk, hogy a család *kulturális fogyasztása* miként hat a fiatal turista kulturális fogyasztására, megállapíthatjuk, hogy azoknak a fiataloknak, akiknél a családi nyaralás során figyelembe vették a helyszín kiválasztásakor az ismeretszerzési lehetőségeket, több mint a fele szintén figyelembe vette azt a nyaralása során (sig: 0,04), illetve az ő szemükben az ismeretszerzés lehetősége is fontosabb volt (sig: 0,002).

Azt is érdemes megvizsgálni, hogyan vélekednek azok a fiatalok az önállóan megszervezett, szülők és más felnőttek nélküli nyaralásról, akiknek a családjában az életmód része az utazás. Egyrészt megnéztük, hogy veszélyesnek tartják-e az egyéni nyaralást. Azok a fiatalok, akik a vizsgált három évben egyszer sem voltak nyaralni a családdal közösen, inkább állítják ezt (14,5 százalék), ellentétben azokkal, akik ötnél többször is voltak a három év során nyaralni: náluk csupán 7,6 százalékuk vallja ugyanezt. Hasonlóképpen vélekednek a szervezésről is, vagyis akik rendszeresen utaznak, azoknak a 90 százaléka inkább és teljesen egyetért abban, hogy a nyaralás előkészületekkel jár együtt. Az előbbiekből jól látható, hogy ha a család életmódjának része az utazás, amelyről élményeket őriznek, akkor kevésbé tartják veszélyesnek, kiszámíthatatlannak, illetve maguk is többször megtapasztalhatták már azt, hogy előkészületekkel jár.

Az iskolában folyó környezeti nevelésnek a környezeti attitűdökre gyakorolt hatását is szemügyre vettük. Megállapítottuk, hogy a gimnáziumban tanulók (24,8 százalék) inkább tartják nagyon fontosnak a természeti környezet megismerését, mint a többi program-típusban tanulók (a szakközépiskolásoknál ez az arány 18,9 százalék, a szakiskolásoknál 14,9 százalék – sig: 0,011). Érdemes megemlíteni, hogy az Országos Közoktatási Intézetben lezajlott, környezeti neveléssel foglalkozó, több iskolára kiterjedő vizsgálat (VARGA 2006, 2009) arra az eredményre jutott, hogy a diákok a környezethez sokkal pozitívabban viszonyulnak, mint ahogy valójában viselkednek, ezért érdemes lenne erre nagyobb hangsúlyt helyezni a későbbiekben.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- BOURDIEU, PIERRE (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- COLEMAN, JAMES S. (1998): Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest.
- FÁBIÁN ZOLTÁN – KOLOSI TAMÁS – RÓBERT PÉTER (2000): *Fogyasztási csoportok*. TÁRKI, Budapest.
- FALUSSY BÉLA (2004): *Az időfelhasználás metszetei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- GALÁNCZ ANNA (szerk., 2006): *A digitális jövő térképe a World Internet Projekt tükrében*. Ithaka Kht., Budapest.

- GÜNTER, WOLFGANG (1993): *Tourismuspädagogik [A turizmus pedagógiája]*. In Hahn, Heinz – Kagelmann, Jürgen (1993): *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie. Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft. Quintessenz Verlags-GmbH, München.*
- JUNGK, ROBERT (1980): *Wieviele Touristen pro Hektar Strand? [Hány turista van hektáronként a strandon?]* *Geo*, 10. sz., 154–156.
- LEHOCZKY JÁNOS (1999): *Iskola a természetben, avagy a környezeti nevelés gyakorlata*. Raabe Kiadó, Budapest.
- LOSONCZI ÁGNES (1977): *Az életmód az időben, a tárgyokban és az értékekben*. Budapest, Gondolat Kiadó, Budapest.
- M.Á.S.T. PIAC- ÉS KÖZVÉLEMÉNYKUTATÓ TÁRSASÁG (2004): *A magyar lakosság belföldi utazási szokásai, 2003. Turizmus Bulletin*, 1. sz. 19–26.
- M.Á.S.T. PIAC- ÉS KÖZVÉLEMÉNYKUTATÓ TÁRSASÁG (2006): *A magyar lakosság utazási szokásai, 2005. Turizmus Bulletin*, 1. sz. 16–29.
- MÉRŐ LÁSZLÓ (2001): *Virtuális valóság és a psziché*. In Szabó László Tamás (szerk.): *Didaktika szöveggyűjtemény*. Pallas Debrecina, Debrecen.
- MIHÁLY ILDIKÓ (2003): *Iskolások, iskolák és a szabadidő*. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. 92–99.
- NAGY ATTILA (2001): *Kulturális tőke és internethasználat – középiskolás szemmel. Könyv és Nevelés*, 3. sz. 14–22.
- RICHARDS, GREG (2003): *Az európai kulturális idegenforgalom termelése és fogyasztása*. In Szöllős Péter (szerk.): *Turizmus és szociológia*. Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest.
- SZŐLLŐS PÉTER (2005): *A turizmus társadalmi beágyazottsága*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- TÖRÖK PÉTER (2002): *E-turizmus: az internet és az e-business szerepének növekedése a turizmusban. Turizmus Bulletin*, 1. sz. 16–22.
- UTASI ÁGNES (2002): *Társadalmi integráció és családi szolidaritás. Educatio*, 3. sz. 384–403.
- VARGA ATTILA (2006): *Diákok környezeti attitűdjei. Iskolakultúra*, 9. sz. 58–64.
- VARGA ATTILA (2009): *A környezeti nevelés helyzete a magyar közoktatásban*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=okologia-Varga-Kornyezeti> (Letöltve: 2009. május 20.)
- VASKOVICS LÁSZLÓ (2002): *Családfejlődés a mai Európában. Educatio*, 3. sz. 349–364.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BLASKÓ ZSUZSA: *Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás. Szociológiai Szemle*, 2002. 2. sz. 3–27.
- DIMAGGIO, PAUL: *A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény*. In Róbert Péter (szerk.): *A társadalmi mobilitás: Hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 1998, 198–220.
- HUNYADI ZSUZSA: *A fesztiválok közönsége, helye, szerepe a kulturális fogyasztásban*. Találkozások a kultúrával 2. Magyar Művelődési Intézet, Budapest, 2004.

Targáné Nagy Anikó

Az ünnepekhez való viszonyulás

Kérdőíves felmérés egy vidéki általános iskola 7. osztályában

A demokrácia tanulásának fontos eleme nemzeti ünnepeink méltóságteljes megünneplése. Az ünnep kultúráját tanulás útján sajátítja el a gyermek. A szerző 13 éves általános iskolások körében vizsgálta, mit ünneplünk nemzeti ünnepeink alkalmával. Ismerik-e a diákok a jeles napok mögöttes tartalmát? Hogyan viszonyulnak nemzeti ünnepeinkhez, és mennyire tartják fontosnak azok iskolai keretek közötti megünneplését? Az ünnepek kialakított sémakerete hogyan szolgálja és gazdagítja kollektív azonosságtudatunkat? Milyen szerepet töltenek be ebben a folyamatban a gyerekeket körülvevő közösségek? A családi oral history vagy az iskolai ünnepségek feladata a társadalmi integráció? A tanulmány ezekre a kérdésekre keresi a választ.

AZ ÜNNEPEKHEZ VALÓ VISZONY KÉRDŐÍVES VIZSGÁLATA

Tanulmányunkban egy hajdúböszörményi általános iskola hetedik osztályában, osztályfőnöki órán felhasznált kérdőív tanulságait elemezzük. A kérdőív segítségével azt próbáltuk feltárni, hogy mit jelentenek a diákok számára a nemzeti ünnepek. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, mennyire vannak tisztában a diákok a jeles napok mögöttes tartalmával, azzal, hogy mely nemzeti ünnep alkalmával mit ünneplünk.

Az iskolába részben lakótelepi, részben a város szélén zöld övezetben, családi házas környezetben lakó gyerekek járnak. A felmérés a 2007/2008-as tanévben készült. A részt vevő diákok átlagos képességűek voltak. Az osztály tanulmányi átlaga a hatodik év végén 3,75 volt.

A kérdőív kitöltésekor a tanulók tudták, hogy nem írásbeli feleletről van szó. Ezt megerősítette az osztályfőnöki óra kerete, és az, hogy név nélkül kellett válaszolniuk a kérdésekre. A következő órán lehetőségük nyílt szóban is elmondani véleményüket az ünnepekkel és az ünneplési formákkal kapcsolatban, valamint szó volt a kérdőív kiértékeléséről is. Kértük, hogy részletesen fejték ki: pontosan mit ünneplünk a felsorolt ünnepek (március 15., május 1., augusztus 20., október 23.) alkalmával.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy személy szerint melyik ünnep áll hozzájuk legközelebb és miért, valamint melyik ünnepet érzik maguktól a legtávolabb és miért. Megkérdeztük a véleményüket arról, szükség van-e arra, hogy az iskolában megünnepeljék ezeket az

ünnepeket, és kértük, indokolják meg igen vagy nem válaszaikat. Arra vonatkozóan is voltak kérdések, hogy mi jellemzi az iskolai ünnepélyeket (hétféle állítás közül kellett választaniuk), és személy szerint ők mit tennének másképpen ezeken az ünnepségeken. A kérdések összeállításában figyelembe vettük egy korábbi, hasonló témájú vizsgálat eredményeit (SZABÓ-ÖRKÉNY 1998). A felmérés problémafeltáró jellegű volt.

A 21 főből álló osztály minden tanulója válaszolt a kérdésekre. (A lehangoló eredményt követően az iskolában több évfolyamon, számos osztályban ismételték meg a kérdezést, és hasonló eredményekre jutottak.) A szűk körű vizsgálat ellenére az eredmények több szempontból is felkiáltó jellegűek és jelzésértékűek. Jelzéssel szolgálnak a pedagógusok és az iskola számára, hogy mi marad meg a tanuló emlékezetében egy-egy odaadón megrendezett iskolai ünnepélyről. A vélemények rávilágítanak arra is, hogy kinek milyen szerepe van az ünnepekhez való viszonyulás tanulási, szocializációs folyamatában.

A kérdőív négy jeles ünnepnapot sorol fel.

Március 15. Az osztály 76%-a aposztrofálta „a forradalomnak” „pesti forradalomnak”; „a szabadságharc ünnepének”.

Ennek az ünnepnek a tartalmával voltak a legtöbben tisztában. Ennek számos oka van. Egyetértünk Szabó Ildikóval, aki úgy véli, hogy ünnepeink a politikai csatározások „prédájaként”, (SZABÓ 2006, 98.) a hazai történelmi alakulások „viharában” hol megszűntek (március 21., április 4., november 7.), tartalmuk módosult (augusztus 20., május 1.), új nemzeti ünnepek keletkeztek (október 23.). A politika árnyékában „mozgó” és változó ünnepek nem gyökeresedhetnek meg, így nem is épülhetnek be az állampolgárok tudatába. Szabó egy középiskolai tanárra hivatkozik, aki a témával kapcsolatban úgy fogalmazott, hogy „Nem látni a politikától a történelmet” (SZABÓ 2005, 33.). Szabó Ildikó úgy gondolja, hogy a társadalmi közgondolkodásban, az ünnepre való megemlékezésben, annak megítélésében stabil fogódzókat kapó jeles napok körül könnyebben alakulnak ki tradíciók. Ilyen stabil ünnepnek tekinthető március 15-e. Ezt a jeles napot ünnepeltük a rendszerváltás előtt is, abban a szocialista érásban, amikor e nap méltatása, budapesti neves helyszíneinek a felkeresése a tisztelgő főhajtás mellett bátor tettnek is számított. Így ennek az ünnepnek a közgondolkodásban van előzménye. Külső megnyilvánulási jele, tárgyasult fogódzója is van, ez pedig a kokárda. Gyakorló pedagógusként tudjuk, hogy a kokárdát óvodás, általános iskolás gyermekeknek az ünnepi rendezvényeken az intézmény elvárásai szerint viselniük kell. Az ünnepnek ez a szimbolikus megnyilvánulása is jelent bizonyos kapaszkodót az ünnephez való viszonyulásban. Ehhez már óvodáskorban mintát kapnak a gyerekek: piros-fehér-zöld papírzászlókat készítenek, amelyeket egy közös tavaszi séta alkalmával tűznek ki településük valamely szabadságharcos-élművénel. Ezzel az ünnepel könnyű azonosulni, mert tartalmában jelentős érzelmi többlet van. Az ünnep mondanivalója az iskoláskor legtöbb szintjén számos dimenzióban megjelenik. Gondolunk itt az alsó osztályos tananyagban megjelenő Petőfi-versekre, az énekórák Kossuth-nótáira, a Gábor Áronnal kapcsolatos dalokra, a szabadságharcral összefüggő olvasmányokra, a szabadságharc gyermekszereplőihöz fűződő történetekre. Utalhatunk a történelemórán tanult eseményekre, nevekre, tényadatokra,

csatákra, ezzel kapcsolatban fegyverekre, huszárokra; rögzült kifejezésre: „március idusa”, szólásra: „Nem enged a negyvennyolcból”; Petőfi gyűjtő hangú verseire az irodalomórán. A diákok töredékes ismeretei így sok szinten jelennek meg, és az ünnep tartalma is számos oldalról kap megerősítést, tehát könnyű azonosulni vele. Gondolhatunk továbbá a megzenésített Petőfi-versekre, irodalmi olvasmányokra, filmélményekre, illetve arra, hogy ez az első tavaszi ünnepünk az oktatási intézményekben. Ezek az egymást erősítő tények mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok ezt az ünnepet ismerik a legjobban.

Május 1. A kérdőíven időrendben szereplő ünnepek közül május 1-je volt a második. Ennek az ünnepnek a tartalmát 1 gyerek (4,76%) tudta pontosan megnevezni (*a munka ünnepe*). Továbbá 13 fő (61%) *munkaszüneti napként* jelölte. Bár a felsorolt ünnepek mindegyike munkaszüneti nap is egyben, véleményünk szerint a diákok tisztában voltak ugyan az ünnep jelentésével, de nem tudták azt konkrétan megfogalmazni. Azért is nevezhették tizenhárman *munkaszüneti napnak*, mert ezen a napon számos család településük majálisán vesz részt, így a család aktívan, közösen használják ki a munkaszüneti napot.

Augusztus 20. Ezt az ünnepet 11 fő (52%) nevezte meg úgy, hogy „Szent Istvánt”, „István királyt”, „Szent István megkoronázását” ünnepeljük, illetve „*ez a kenyér ünnepe*”. Egy tanuló (4,76%) a Hajdúhéttel azonosította. (Az augusztus 20-át megelőző hét a városban Hajdúhét címmel megrendezett ünnep, vásárral, koncertekkel, főző- és sütőversenyekkel s egyéb rendezvényekkel).

Október 23. A legmegdöbbentőbb eredmény október 23-ához kapcsolódik. A kérdőívet kitöltő 21 gyerekből egyetlen egy sem tudta pontosan, hogy mit ünnepelünk ez alkalommal. 4 fő (19%) gondolta úgy, hogy ez az *Aradi vértanúk ünnepe*. Ennek is számos oka lehet. Nemzeti ünnepeink között ez a „legfiatalabb” ünnep; történelemből csak a nyolcadik évfolyamon találkozhatnak vele, ha említésre kerül egyáltalán. Az aradi vértanúk napjáról, október 6-án az osztályfőnöki órák keretében kell megemlékezni, ezt nem iskolai szinten ünnepeljük meg. Különösen fájó pont az, hogy nincsenek tisztában október 23-a tartalmával. Amikor hatodikosok voltak, egy osztályfőnöki órán sétáltak el az iskolához közeli parkba, amelyet az ünnep tiszteletére avattak fel az '56-os forradalmat szimbolizáló szoborral együtt. Maga az osztályfőnök értelmezte és magyarázta el nekik a szobor mondanivalóját, és röviden ismertette az ünnep lényegét. Ennek ellenére sem emlékeztek rá.

Az ünnepek „közelsége”. A kérdőív harmadik kérdése így hangzott: „hozzád melyik ünnep áll a legközelebb?”. E kérdésre 7 fő (33%) semmit sem válaszolt. 1 gyerek (4,76%) azt írta, hogy igazán egyik ünnep sem áll közel hozzá, mivel (vallási okokból) nem ünnepli azokat. Két fő (9,52%) a karácsonyt nevezte meg mint a szeretet ünnepét, amelyet nem is jelölt a kérdőív. Négyen (19%) pedig március 15-ét tekintik a hozzájuk legközelebb állónak. Indokaik: „mert az egész országban ünnepeljük”(!), „mert magyar vagyok”, „mert tisztelem Petőfit”, „mert akkor azt ünnepeljük, hogy miénk a haza és Petőfit, vagyis a 12 pont kinyomtatása és a Nemzeti dal

felolvasása”. Hárman (14%) a május 1-jét szeretik a legjobban, azért, „mert akkor lehet pihenni”(!), „mert aznap nincs sulis, és már jön a nyár”, „mert akkor nem dolgozik senki, és ezt a város is megünnepli, felvonul”(!). További 4 fő (19%) augusztus 20-át nevezte meg: „mert akkor van a Hajdúhét”; „mert ez a mi napunk”. Az utóbbi megjegyzést tevő diák ezt az ünnepet a kenyér ünnepének nevezte.

Az ünnepek távolsága. A következő kérdés arra vonatkozott, hogy ki melyik ünnepet érzi magától a legtávolabb és miért. Erre a kérdésre 4 fő (19%) válaszolt úgy, hogy október 23-át. Indokaik: „nem tudom, mit ünneplünk”, „mert azt nem nagyon szoktuk, legalábbis a családjunk ünnepelni”. Ez utóbbi gyerek az aradi vértanúk kivégzésének ünnepeként jelölte meg október 23-át. Véleményéből világosan kiderül, hogy számára azok az ünnepi alkalmak a jelentősek, amelyeket a család fontosnak tart, amelyeket a családjával együtt, közösen ünnepelnek. Az ünnephez való viszonyulásban a családi mintát tartja követendőnek. A családnak mint elsődleges szocializációs térnek tehát mintaadó szerepe van az ünnepekhez fordulás tanításában és a kollektív identitástudat kialakításában is. Az ünnep kultúráját elsősorban itt kell elsajátítaniuk.

Kellenek-e az iskolai ünnepek? Azt is megkérdeztük a diákoktól, hogy szerintük szükség van-e arra, hogy az iskolában megünnepléjék ezeket az ünnepeket; ha igen, miért, ha nem, miért nem. A kérdésre 3 fő (14%) nem adott választ. 5 fő (21%) úgy véli, hogy nincs szükség ezeknek az ünnepeknek az iskolai megünneplésére. A következőképpen fogalmazták meg elutasító véleményüket: „nincs értelme, még az ünneplőruhát is betiltanom”, „nem, mert szerintem sok gyereket nem érdekel”, „nem, mert senki sem látja és nem is érdekel”, „nem, úgysem látják sokan”, „mert általában úgysem értjük meg azt, hogy miről is van szó”(!).

Ahhoz képest, hogy a tanulók mennyire nincsenek tisztában azzal, hogy mikor mit ünnepelünk, viszonylag sokan, 13-an (61%), vélik úgy, hogy igen fontos iskolai szinten megünnepelni eseményeket. Indokaik a következők voltak: „mert szükség van, hogy tudjuk, miről szól az ünnep”, „mert fontos”, „mert szükség van rá”, „mert egy magyar gyereknek illik tudni azt, hogy mit ünneplünk ezeken a napokon”, „igen, mert fontos, hogy megőrizzük a hagyományokat”, „igen, mert illik, mert magyar gyerekek vagyunk”, „igen, hogy az ember ismerje a hagyományait”, „mert sok minden érdekes elhangzik”, „mert legalább nincs tanítás”.

AZ ISKOLAI ÜNNEPÉLYEKRŐL

A jeles napokról, ünnepekről iskolák intézményi szinten szoktak megemlékezni. A tanév rendjébe illeszkedve már év elején megbeszélik, hogy mely ünnepeket milyen formában rendeznek meg, ki a felelősük, és mindezt így rögzítik az iskola éves programjában. Nemzeti ünnepeink közül október 23-át és március 15-ét ünnepelik meg iskolai keretek között. Az említett ünnepségekre az adott időponthoz legközelebbi tanítási napon kerül sor úgy,

hogy egy tanítási óra elmarad. A megemlékezésekről a mindenkori magyar és történelem tantárgyakat tanító tanárok a felelősek. Ők szervezik és rendezik a műsort. Ezekhez az ünnepekhez kész forgatókönyvek állnak rendelkezésre a könyvtárban, interneten, amelyekből a pedagógusok választhatnak. Azt megállapíthatjuk, hogy a kész műsorok mondanivalója jórészt nem általános iskolás diákoknak való. Legfőképpen nem 500 fős iskolai ünnepség számára, amelyet emelvény nélkül tartanak meg, és azok, akiknek a műsor szól, nem látnak belőle semmit. „Senki sem látja”; „úgysem látják sokan”; „úgysem értjük meg azt, hogy miről is van szó” – nyilatkozták ennek kapcsán a tanulók. Ráadásul ugyanazt a műsort nézi az első és a nyolcadik évfolyamos gyerek is. A műsorok forgatókönyve versből, zenei betétből és az adott esemény rövid összefoglalójából áll. A műsort egy-egy felsős évfolyam diákjai adják. Tanári szemszögből nézve igen nehéz frappáns, az alkalomhoz illő forgatókönyvet, majd olyan diákokat találni, akik akarnak és tudnak is szerepelni, verset mondani, mikrofonba beszélni. Nem nagy csoda, ha már a második sorban álló tanulók sem követik figyelemmel az elhangzottakat (mi lehet akkor a hátsó sorokban!) Az 500 fős diáksereg és a 40 tanár „alapzajáról” már nem is beszélünk.

Az iskola házirendje nem előírás-ként, csak irányelv-ként, de ünnepségek alkalmával kéri az ünneplőöltözet viselését. Ez fehér inget, blúzt, sötét aljat jelent. A szülőkre nem lehet többletterheket róni, ezért ez sem kötelező. A diákok nem is érzik annak, van, aki fehér pólóban, farmernadrágban jön ilyenkor iskolába, néhányan pedig ezt sem tartják be, vagy elfelejtik. Maguk a pedagógusok sem tekintik magukra nézve kötelezőnek az ünnepi öltözetet. A gyerekek azért sem szeretik az ünneplőruhát, mert egész napos viselete gondot okoz nekik, akinek pedig nincs ünneplőruhája, még a pedagógus is „macerálja”. Ezért is érthető az egyik diák megjegyzése: „az ünneplőruhát betiltanám”. Egyetértünk Szabó Ildikóval, aki hasonló témájú tanulmányában úgy véli, hogy ha az ünnepet körülvevő formális elemek (például ünnepi ruha) idegenek a gyermekek számára, nyugggé válnak, és így nem fognak azonosulni az ahhoz kapcsolódó tartalommal sem (SZABÓ 2006, 100.).

Mi teszi az ünnepet ünneppé? Az, ha eltér a (szürke) hétköznaptól, ha nem úgy cselekszünk, mint máskor. Az emlékezés rituáléjával emeljük ki a mindennapok egyformaságából (ünnepi öltözet, a *Himnusz*, a *Szózat* eléneklése, virág, zászló, adott alkalmakkor kokárda), amivel egyben ki is alakítunk valamiféle kapaszkodót, hogy miként is kell ezt tenni. Az ünnepeknek ez a kialakított sémakerete segíti az eligazodást mindenkinek abban, hogy a jeles napot megkülönböztesse más napoktól. Az emlékezés hogyanja az ünnep kultúrája. Az ünnep méltóságteljes megünneplése, az ünnepen való viselkedés tanulási folyamat, demokráciánk része, tehát a demokrácia tanulása. Az iskolai ünnepségek fontos elemei ennek a tanulási szakasznak. Fontos, mert a gyermek itt sajátítja el azt a fajta viselkedési morált, amelyet majd felnőttként alkalmaz. Nem mindegy, hogy hogyan. Mindezek ellenére öröndetes, hogy az osztály 61%-a szerint fontos tudni, hogy mit jelentenek az ünnepek, miért fontos megőrizni a hagyományokat.

HOGYAN ALAKUL KI AZ ÜNNEPEKHEZ VALÓ VISZONY A GYERMEK ÉLETÉBEN?

Az ünnepek és a gyermek közötti kapcsolatok kiépítése két úton, a család és az adott oktatási rendszer (iskola) útján történik. A család által közvetített értékek, az összetartozás érzése, a hagyomány tisztelete, a tradíciók felvállalása erős motiváció. Azok az elemek, amelyekkel úgy találkozik a gyerek, hogy a szülei, nagyszülei, sőt dédszülei is így tették, amelyekre a családi oral history is hasonlóan emlékszik, mélyebb hovatartozást, a gyermek identitáskeresésében egyértelmű utat jelölnek ki. A család, közösség, csoport azonos értékeinek, hagyományainak a felvállalása az együvé tartozást jelenti. Szabó Ildikó „beavatási szertartások”-nak (SZABÓ 2006, 96.) nevezi az ünnepeket, melyek a közösségi rituálékba való beavatás ceremóniái. A közösség tagjai ezáltal saját magukat egy nagyobb egység részeként is képesek értelmezni, és képesek meghatározni gyökereiket.

A közös élmények hatása sokkal erősebb az egyedül megszerzett tapasztalatokénál. A közösség felerősíti, megsokszorozza az együttes élményt, hiszen azonos emlékek kötődnek hozzá; ha felelevenítjük, közös beszéd témául szolgál, amelynek kapcsán mindenki érti a másikat, és nem kell megmagyarázni, hogy miről van szó. Ezt illetően Szabó Ildikó a „közösségi szolidaritás élményéről” (SZABÓ 2006, 97.) beszél. Az ember alapvetően társas lény, tehát a valahova való tartozás biztonságérzetet, kapaszkodót nyújt a számára. A közösség pedig kialakítja tagjainak a hovatartozás kereteit, fogódzóit, amelyek segítenek eligazodni a világ dolgaiban, támpontokat nyújtanak arra nézve, hogy mikor hogyan kell ünnepelni. Az egyén maga is ezeket a fogódzókat hagyományozza át. Nem mindegy tehát, mit tanul meg tőlünk. Bizonyítékként szolgál erre egy diák véleménye, aki így magyarázza, hogy nem tudja, mit ünnepelünk október 23-án: a családja sem szokott róla megemlékezni, honnan is tudná akkor ő („nem tudom, mit ünnepelünk, mert azt nem nagyon szoktuk, legalábbis a családunk ünnepelni”).

Pászka Imre erről úgy vélekedik, hogy „a kollektív emlékezet vonatkoztatási keretei között az egyén csak arra emlékszik, amit a közösségi csoportkommunikáció számára közvetít” (PÁSZKA 2007, 277.). A kollektív emlékezet keretét az adott közösség vagy csoport emlékezete tartalmazza, az egyén „személyes igazsága” így lesz szerves része a kollektíven kialakított képnek.

Pataki Ferenc úgy gondolja, hogy az „önéletrajz szerkesztését és közlését tanuljuk”, vagyis egy szocializációs folyamat következménye (Pataki 2001, 310.). Freemant idézi, aki szerint az egyén az életével kapcsolatos történeteket először mások elbeszéléséből ismeri meg. A közvetlen családtagok, ismerősök, barátok felidézéséből tanulja megőrizni saját élményeit, kulturális tapasztalatait. Aztán jönnek majd az önálló emlékezettel átélte élettörténetek. Ezt továbbgondolva mondhatjuk, hogy az ünnepekhez való odafordulás, az ünnepelés tanulása is szocializációs folyamat. Az egyént (gyermeket) körülvevő közösség határozza meg azokat a kereteket, amelyek az ünnep tartalmát, az ünnepelési folyamat mibenlétét jelölik ki. Ez pedig csoportfüggő. Szemléletesen fogalmaz Pataki Ferenc, amikor azt mondja, hogy „az egyén identitástörténetében mint szubjektív tükörben a megélt történelem valósága jelenik meg, jöllehet »tükör által homályosan«” (PATAKI 2004, 68.).

E gondolatsorból következik, hogy az egyén szubjektív tükrét az őt szocializáló csoport és annak kulturális, nyelvi, történelmi emlékei is meghatározzák. Az ünnepeket a kulturális emlékek közé sorolhatjuk. Mindaz a sajátos értékrend, életszemlélet, tapasztalat, életforma, jellegzetes csoportkommunikáció, öltözködési forma, nyelvhasználat, társadalmi viselkedési forma, amellyel a csoportközi interakciók során találkoznak, olyan jelentésre tesz szert, amely kijelöli a csoport határait. Minden csoportnak másként torzít a tükre. Ez az ő alternatív igazságuk. Más közösség másként szocializálja tagjait.

Visszatérve az ünnepekre, Szabó Ildikó úgy véli, hogy az embernek mint ünnepteremtő lénynek azért is van szüksége az ünnep szimbólumaira, az ünnep jelképeire, az ünnepi érzésekre, hogy azok segítségével képes legyen hétköznapi életét szemlélni (SZABÓ 2000, 104.). Véleménye szerint egy adott politikai rendszer ünnepeihez és szimbólumaihoz való viszonyunk tükrözi azt, hogy képesek vagyunk-e az illető politikai rendszerhez integrálódni.

Szabó Ildikó az ünnepek közül a karácsony és a húsvét mint két sarkalatos ünnep fontosságát emeli ki, amelyeket mindenki sajátjának érez, és tartalmával is képes azonosulni. Mindenki kialakít magában valamilyen egyéni, személyes kapcsolatot ezekhez az ünnepekhez. Azt mondja, hogy az említett két keresztény ünnephez „fűződő személyes viszonyok kialakulásához legalább három dolog feltétlenül hozzájárult: évezredekken át épültek be kultúránkba, megünneplésükbe az egyházak, a családok és a társadalom egésze egymással egyetértve, egymás hatásait erősítve működtek közre, és egyaránt gazdagítani tudták mind a személyes, mind pedig a kollektív azonosságtudatot” (SZABÓ 2000, 105.). Hozzátehetjük, hogy politikai hovatartozástól függetlenül.

Az évezredekken át rögzült és beágyazódott, több oldalról is megerősített, elfogadott, sajátjának érzett ünnepekkel szemben ott vannak a nemzeti ünnepek. Szabó Ildikó úgy véli, hogy a politikai ünnepek esetében „a társadalom egészében, illetve a családokban sem voltak meg minden ünnep esetében azok a motivációk, amelyek az ünneplést magától értődő személyes üggyé, az egyének aktív közreműködésén alapuló, bensőséges eseménnyé alakították volna” (uo.).

Az említett egyéni motivációk, az évezredek hagyomány hiányát nem lehet pótolni. Személyes viszony nélkül az ünnepek nem végzik el integráló funkciójukat. „Formálissá, külsődlegessé vagy éppen negatívvá válhat az ünnepekhez és a szimbólumokhoz fűződő viszonyunk, ha számunkra nem jelentenek semmilyen tartalmat, vagy ha éppen egyediségüket, mással össze nem téveszthető jelentésüket veszítik el” – mondja Szabó Ildikó (uo.).

ÖSSZEZGÉS

Összegzésként felmerül a kérdés, hogy kinek a feladata – de úgy is fogalmazhatunk, hogy kinek az érdeke – a gyerek politikai szocializációja, és ennek kapcsán az ünnepekkel való megismerkedés. Szabó Ildikó úgy véli, hogy a politikai ünnepekhez való viszony minősége nem csak az ünnep tartalmától függ. „A gyerek szocializációja során megtanulja magát elhelyezni abban a politikai világban, amelyet számára kézzelfoghatóan testesít meg egy-egy ünnepi alkalom...” (SZABÓ 2000, 105.)

Az osztály tanulói között készített (nem reprezentatív) felmérés és az osztályfőnöki órák beszélgetései alapján kitűnik, hogy bár a diákok többsége elméletben igényli a hagyományok őrzését, fontosnak tartja az ünnepeket, a 13 éves diákok nem tudnak az ünneppel, annak tartalmával azonosulni. Az azonosulás hiányának oka abban keresendő, hogy nem tekintik magukénak ezeket az ünnepeket (pl. augusztus 20., október 23.), a család sem ünnepli, így nem kaptak rá követendő mintát. Nincsenek tisztában az ünnepek tartalmával, így mondanivalójával sem, nem is értik, miért kellene nekik arról tudniuk. Nem formálódott ki bennük az ünneplés kultúrája.

Mi az iskola felelőssége abban, hogy így alakult az ünnepekhez fűződő viszony? Az iskola nem látja el ezen a téren maradéktalanul a feladatát. Jó példa erre az évről évre ismétlődő iskolai ünnepségek személytelen sorozata, amely nem képes megszólítani a gyerekeket. Az iskolai gyakorlatban az ünnepségeknek korszerű tartalommal és mondanivalóval, mai gondolatokkal kellene kiegészülniük; a diákoknak nem csupán az események passzív résztvevőinek kell lenniük – hangsúlyozza Szabó Ildikó. Úgy véli, hogy a passzív szereppel éppen „a részvételen alapuló demokrácia egyik lehetséges gyakorlati alkalmából rekesztődnek ki a diákok” (SZABÓ 2006, 115.).

A gyerekek az iskola által nyújtott ünneplések közösségi kereteit nem érzik magukénak. Ez a fajta tanulási folyamat azonban nem csak az iskolán múlik. Ahogyan Szabó Ildikó fogalmazott, ha a családnak sincs meg a kellő motivációja arra, hogy kialakítsa az ünnep személyes jellegét, akkor ebben az esetben is sérül a szocializációs folyamat. A családok ünnepek iránti érdeklődése az adott nemzeti ünnephez való személyes kötődésükön alapszik. Az iskola ez irányú szocializációs feladatát kellő odafigyeléssel, gondosabb motiválással lehetne alakítani.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- PÁSZKA IMRE (2007): *Narratív történetformák*. Belvedere Kiadó, Szeged.
- PATAKI FERENC (2001): *Élettörténet és identitás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- PATAKI FERENC (2004): *Érzelem és identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- SZABÓ ILDIKÓ (2000): *A pártállam gyermekei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- SZABÓ ILDIKÓ (2005): Nemzeti identitás és politikai szocializáció. *Confessio*, 3. sz. 26–36.
- SZABÓ ILDIKÓ (2006): „... feláldozták magukat értünk...” Nemzeti ünnepek az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 96–115.
- SZABÓ ILDIKÓ – ÖRKÉNY ANTAL (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás könyvek, Budapest.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- KISS TAMÁS: Tudjuk-e, hogy mit ünneplünk? – Ünnepeink ismerete a fiatalság körében. In Konyáriné Loós Andrea – Szerepi Sándor (szerk.): *Társadalomtudományi tanulmányok I.* DE TEK Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar, Hajdúböszörmény, 2008.
- SZABÓ ILDIKÓ – SZEKSZÁRDI FERENCNÉ (SZERK.): *Az osztálytükörtől a falfirkaig. Módszerek (nem csak) osztályfőnököknek*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 1992.

A filozófia alapjai

Beszélgetés Dörömbözi János „egyetemi tanárral”

Vannak tanárok, akik a katedrán állva, előadóteremben tanítanak, mondják el válogatott témaköreiket, tudományuk apró részleteit vagy világítják meg az összefüggéseket. És vannak, akik katedra nélkül tanítanak. Ilyen Dörömbözi János is, aki az utóbbi időben tankönyvszerzőként, középiskolai és felsőoktatási tankönyvek írójaként, lektoraként, szerkesztőjeként vált ismertté. Dörömbözi Jánost annak kapcsán kérdeztük, hogy átdolgozott kiadásban újra megjelent az először 1995-ben napvilágot látott, *A filozófia alapjai* című tankönyve.

Hogyan lett önből filozófiatanár és tankönyvszerző?

1977–1982 között végeztem tanulmányaimat az ELTE BTK filozófia–történelem szakán. A néhai Hermann István akadémikusnak és pedagógusnak köszönhetően kezdtem filozófiát oktatni 1982-ben az ELTE Bölcsészettudományi Karán. Ragaszkodott személyemhez, komoly vitákat is vállalva a minisztérium akkori illetékeseivel. Ő hagyományozta rám a drámaíró Weede kind intelmét is – „Baj mindenkit érhet, de csak a nagyon intelligens ember tud hasznosítani belőle” –, s ez végigkísérte életemet. Nagyon sok embert tanítottam a legkülönbözőbb korosztályokból (a nappali képzés mellett az esti és levelezős oktatás akkoriban még igen elterjedt volt). 1987-ben kezdtem az Akadémiai Kiadó felkérésére szócikket írni. A szócikkek és egy könyvhöz írt utószavam megtetszett a Tankönyvkiadó akkori szerkesztőjének, és 1992-ben felkértek egy filozófiai szöveggyűjtemény, ezt követően (1993-ban) egy részletesebb filozófiatörténet, majd (1994-ben) egy összefoglaló kisebb filozófiai munka megírására.

Új, átdolgozott kiadásban jelent meg *A filozófia alapjai* című tankönyve. Mi indokolta a változtatást? Megváltoztak a nézetei „az igazság objektív vizsgálatával” kapcsolatban?

A nézeteim nem változtak meg. Nem tartozom a filozófiával foglalkozók azon köréhez, akik kritikailag akár naponta meghaladják önmagukat. Az önmagukat „filozófus” címkével ellátók – mind 1990 előtt, mind azt követően – vajmi kevésszer ütköztek az „igazság falába”, de helyesebb, ha úgy fogalmazunk, számukra a mindenkori egyéni vagy csoportérdekek vagy a politikai hatalom (párt stb.) által kijelölt útírány fontosabbnak bizonyult, mint akár a vitathatatlan tények „tisztelete”, rögzítése. A könyv átdolgozását a minisztériumi bürokrácia indokolta. Meghatározták, hogy a megfelelő korosztályos tankönyvekben hány leütést tartalmazhat egy mondat, oldalanként hány képnek/ábrának kell szerepelnie, a

kérdések és a feladatok betűzdelésével a mindenkori tanulók mindenkori kompetenciáját kell fejleszteni. Az előírásokat – megítélésem szerint – sikerült a tankönyv javára fordítanom: a kiadónak köszönhetően a könyv színesben jelent meg, fejezetenként (bár a szöveg közben korábban is voltak kérdések) sok kérdéssel és feladattal bővült, minden fejezet végére – mintegy összefoglalásként – fogalomtárat készítettem, ennek döntő többségét a kötet végére illesztett Kislexikonban magyaráltam. A képek, térképek, ábrázolások sokrétűek, az ókori Kelet gondolatvilágától – a szöveggel párhuzamosan – napjainkig ívelnek. Az általam kidolgozott ábrák – bár semmilyen tekintetben nem vagyok a sematizálás, az indokolatlan egyszerűsítés híve – bemutatják egy-egy bölcselő alaptanítását, tudományosztályozását, filozófiafelfogását, sőt egy-egy filozófiai probléma ábrázolását is. Igen szemléletes például az arisztotelészi létesülési elmélet, a skolasztikus létrend; az erkölcs, a jog és a vallás az ókori Rómában való elválaszthatatlan kapcsolatának vagy erkölcs és jog ideális viszonyának bemutatása. A kötet interdiszciplináris jellege is hangsúlyozottabbá vált: a geometriai, fizikai, csillagászati, építészeti, képzőművészeti, kultúrtörténeti, művelődéstörténeti, vallástörténeti, történelmi, földrajzi, irodalmi „eredmények”, összefüggések még közelebb kerülnek a mindenkori olvasóhoz. Művem továbbgondolkodásra, sőt akár új kérdések megfogalmazására ösztönzi az olvasót. Jaspers nyomán hangsúlyoztam: a filozófia kérdései lényegesebbek a válaszaiknál, hiszen végleges, lezárt válaszok nincsenek. A tankönyv segíti a „kompetenciák” fejlesztését, problémaérzékeny, önálló gondolkodásra és kérdésfeltevésre ösztönöz. E tananyag (a szöveggyűjtemény és a hozzá kapcsolódó tankönyvek) nagy előnye, hogy számtalan lehetőség kínálkozik kérdések és feladatok megfogalmazására. Egy régi kínai mondás szerint van a bölcs, van az okos, van, aki kérdezni tud, és végül van, aki kérdezni sem tud. Figyelembe véve akár a mai magyar média, közélet világát: nagyon hasznos a kérdezni tanítás is! Évtizedek óta változatlanul vallom: a lexikális ismeretek elsajátítása, a tárgyi tudás nélkülözhetetlen a gondolkodásra tanításnál.

*Nem időrendi sorrendet választott, hanem fogalmak köré csoportosította a filozófiai, szel-
lemtörténeti gondolkodást. Mi indokolja ezt a csoportosítást? Mivel bővült a kötet?*

Ez a tankönyv megfelel az érettségi követelményekben megfogalmazott mindkét feldolgozásmódnak: mind filozófiatörténeti, mind problémaközpontú megközelítésben használható. Praktikus okokból választottam a diszciplinák szerinti megközelítést. Így a tanulók megismerhetik a főbb filozófiai problémák, fogalmak lényegét, s áttekinthetik azok történeti kontextusban való megjelenését. Ha csak egy használható filozófiatörténetet írtam volna, akkor igen korán beleütköztem volna a terjedelmi korlátokba. A tankönyvhöz kapcsolódó Filozófiai szöveggyűjtemény I–II. korszakok és irányzatok szerint tagolva sorolja be az egyes bölcselők szövegrészleteit. Az összeállításkor arra is törekedtem, hogy a filozófia hagyományos diszciplinái megfelelően legyenek reprezentálva. Tankönyvem és szöveggyűjteményem az oly sokszor hangoztatott választás szabadságát kínálja tanárnak és diáknak egyaránt.

Úgy látom, a kötet a megismerés fontosságára hívja fel a figyelmet. Most ez a legfontosabb?

Kérdése Kant nevezetes megfogalmazását idézi fel bennem: „A művészet és tudomány kulturálttá tett minket, civilizálódtunk is. De ahhoz, hogy úgy vélhessük, moralizálódtunk is, még nagyon sok hiányzik.” (Az emberiség egyetemes történetének eszméje világpolgári szemszögből. VII.) Ez további asszociációkra késztet. Vergilius: Aeneis VI. énekének, alvilági seregszemléjének az utókorra gyakorolt hatása közismert. Dante „túlvilágjárása” során a Pokol XXVI. énekében Odüsszeusszal való találkozása szintén sokat elemzett. „Gondoljatok az emberi erőre: / nem születtetek tengni, mint az állat, / hanem tudni és haladni előre!” (Pokol, XXVI. 118–120.) E Babits fordításában sokat idézett (Ulysses szájába adott) sorok az ember feladatát jelölik ki, az olasz eredetiben még kifejezőbben: „Considerate la vostra semenza: / Fatti non foste a viver come bruti, / Ma per seguir virtute e conoscenza.” Azaz: „Az ember célja a szüntelen törekvés az erényre és a megismerésre.” Kis könyvem utolsó ábrázolása (Albrecht Dürer: Ádám és Éva) és feladata is e sorokhoz kapcsolódik.

Milyen visszajelzéseket kapott a tankönyveiről?

A sikert igazolja a sok változatlan utánnomás, valamint a középiskolások és tanáraik részéről érkező visszajelzések, továbbá a mindenkori hivatalos lektorok véleményei. Közvetlenül is megkerestek hajdani tanítványaim, valamint a filozófia, magyar és történelem szakos tanároknak tartott továbbképzéseim során szintén elismerő kritikákat kaptam.

Hogyan jellemezné korunk gondolkodásmódját?

A globalizációról, az értékválságról, az érdekről és az önzésről való hosszabb fejtegetés helyett a következő idézettel válaszolok. „Ami a pénz által számomra való, amit én megfizethetek, azaz amit a pénz megvásárolhat, az én vagyok, maga a pénz birtokosa. Amekkora a pénz ereje, akkora az én erőm. A pénz tulajdonságai magamnak – a birtokosának – tulajdonságai és lényegi erői. Azt tehát, ami vagyok és amire képes, semmiképpen sem egyéniségem határozza meg. Rút vagyok, de megvásárolhatom a *legszebb* asszonyt. Tehát nem vagyok rút, mert a *rútság* hatása, elriasztó ereje a pénz révén megsemmisült. Én – egyéniségem szerint – *béna* vagyok, de a pénz 24 lábat szerez nekem; tehát nem vagyok béna; rossz, becstelen, lelkiismeretlen, szellemtelen ember vagyok, de a pénzt tisztelik, tehát a birtokosát is. A pénz a legfőbb jó, tehát a birtokosa jó, a pénz ezenfelül mentesít attól a fáradságtól, hogy becstelen legyek; tehát becsületesnek fognak vélelmezni; *szellemtelen* vagyok, de a pénz minden dolgok *valóságos szelleme*, hogy lenne a birtokosa szellemtelen? Mindehhez még megvásárolhatja a szellemes embereket, és aki a hatalom a szellemesek fölött, nem szellemesebb-e, mint a szellemes? Én, aki a pénz révén *mindenre*, amire csak az emberi szív vágyik, képes vagyok, nem rendelkezem-e minden emberi képességgel? Nem változtatja e tehát a pénzem minden képességnélküliségemet az ellenkezőjévé?” (Marx: Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből)

Milyen terveit, céljait látja tankönyvszerzőként?

Bármennyire is szerettem tanítani, a mai magyarországi realitást figyelembe véve terveim már csak magányos alkotóként vannak. A művelődéstörténeti, etikai témakörökben készítenő könyveim mellett nem csak tényleges, tankönyvlistás tankönyvekkel próbálok az emberekre hatni. Remélem, tudok híveket szerezni az úgynevezett „örök értékeknek”, a tradicionális európai kultúrának, civilizációnak, humanizmusnak – a görög-római hagyománynak és a kereszténység eszmevilágának; az erőszak helyett a békének, a kirekesztés helyett a valódi toleranciának, a gondolatok szabad áramlásának.

Az interjút Novák Imre készítette.

Lifelong learning-program: az életen át tartó tanulás európai koncepciója az Európai Unió tagállamaiban

Andrea Óhidy:
Lebenslanges Lernen und
die europäische
Bildungspolitik.
Adaptation des Lifelong
Learning-Konzepts der
Europäischen Union in
Deutschland und Ungarn

VS Verlag für
Sozialwissenschaften,
Wiesbaden, 2009

1996, az egész életen át tartó tanulás éve óta az Európai Unióhoz tartozó államok oktatáspolitikájának központi kérdése a szinte szlogenszerűvé vált lifelong learning-program megvalósítása nemzeti keretek között. Óhidy Andrea könyvében a program németországi és magyarországi adaptációjának összehasonlító elemzésére vállalkozott. A szerzővel kapcsolatban feltétlenül meg kell említenünk, hogy mindkét ország oktatási rendszerének és oktatáspolitikájának jó ismerője. Magyarországon végezte általános iskolai, középiskolai és pedagógiai tanulmányai egy részét, tanárként dolgozott a közoktatásban. Pedagógiai tanulmányait folytatta Németországban, ahol jelenleg oktatóként, kutatóként dolgozik a Bielefeldi Egyetem Neveléstudományi Karán. Mindkét ország oktatási rendszerét ismeri belülről is, és – mint ahogyan ő maga is megfogalmazta – személye alkalmas arra, hogy egyesítse az összehasonlító neveléstudomány két lehetséges perspektíváját: „az emic-perspektívát, melyben a kutató országának oktatási rendszerét mutatja be belső szempontból, és az etic-perspektívát, melyben a kutató egy másik ország oktatási rendszerét vizsgálja külső szempontból” (49–50).

A vizsgálat kiindulópontját már a tudatos és az egyes fogalmak jelentéseinek értelmezésével alátámasztott fogalomválasztás is tükrözi: a koncepció megvalósítását illetően az implementáció helyett az adaptáció szó alkalmazását választotta. Az implementáció változtatásoktól mentes bevezetés, bevetés, beépítés jelentéseivel szemben az adaptáció alkalmazkodás, alkalmazás jelentései magukban hordozzák a feltevést, hogy a tagállamok az Európai Unió előírásait, programjait nem mechanikusan, változtatások nélkül veszik át, hanem a nemzeti adott-

ságokhoz és érdekekhez igazítva alkalmazzák. Ennek megfelelően mutatja be az európai integrációs folyamatok keretében a lifelong learning kialakulását, fejlődését az Európai Unió szintjén, illetve figyelembevételét, recepcióját és adaptációját nemzeti szinten.

Az egész életen át tartó tanulás koncepciójának adaptációját az Európai Unió két olyan országában hasonlítja össze, amely a földrajzi-politikai hovatartozást, a politikai-gazdasági hagyományokat, az Európai Unióhoz való csatlakozás idejét, illetve az egyes államok oktatási rendszerét tekintve a legnagyobb különbséget mutatják: nyugat-európai régióhoz tartozó, demokratikus és kapitalista hagyományokkal rendelkező, az unióban régi tagállamnak számító Németországban és a Kelet-Közép-Európához tartozó, poszt-socialista új tagállamban, Magyarországon.

Az összehasonlítást a szerző 1996 és 2005 között – a koncepció megvalósításának időszakában – két területen végezte el hermeneutikus elemzéssel: az adott országok nemzeti oktatáspolitikájában az oktatáspolitikai programok szintjén és a neveléstudományi vitában. Az egész életen át tartó tanulás adaptációjának bemutatása a németországi és a magyarországi oktatáspolitikában a koncepció megvalósításában fontos szerepet játszó oktatáspolitikai dokumentumok összevetése alapján történt. A neveléstudományi szakmai vitában tetten érhető adaptáció elemzéséhez a Németországra és Magyarországra vonatkozó, folyamatosan megjelenő, a neveléstudományon belül általános neveléstudományhoz, andragógiához és iskolapedagógiához kapcsolódó szakfolyóiratokat választott.

Az összehasonlító elemzés eredményeként a szerző rámutatott arra, hogy Németország és Magyarország oktatáspolitikai és neveléstudományi vitái az Európai Unió oktatáspolitikai célkitűzéseire visszavezethető megegyezéseket mutatnak, amelyek azonban eltérő hatást gyakoroltak az adott ország oktatáspolitikájára és neveléstudományi szakmai vitáira. Figyelemfelkeltő megállapítást tett az egész életen át tartó tanulás koncepciójára vonatkozó neveléstudományi kutatások hiányosságaira is, melyek a lifelong learning adaptálását befolyásoló tényezőknek csak egy részére terjednek ki, és szükségszerűnek tartja ezek kiterjesztését. Felvázolja a program sikeres megvalósíthatóságát, melynek feltételeként a koncepció módosítását javasolja emberképét és műveltségisményét illetően.

Az összehasonlító neveléstudományi kutatások aktualitása és szükségszerűsége nyilvánvaló. Az Európai Unió harmonizációs törekvéseinek szem előtt tartásával az egész életen át tartó tanulás adaptációjának az Európai Unió két egymástól eltérő fejlődési utat bejáró, más nemzeti hagyományokkal rendelkező tagállamában végzett összehasonlító elemzése hozzájárulhat a hasonló kihívásokkal küzdő tagállamok problémáinak megoldásához.

A könyv német nyelven, Németországban jelent meg először, de magyar nyelven is hozzáférhetővé vált egy átdolgozott, a magyar olvasó érdeklődését és szempontjait előtérbe helyező kiadás a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézete Pedagógiai Oktató-és Kutatóközpontjának gondozásában. A könyvet ajánlom minden neveléstudománnyal foglalkozó szakembernek, oktatáspolitikusnak, pedagógusnak és pedagógusjelöltnek, aki érdeklődik az Európai Unió oktatáspolitikai harmonizációs törekvései és azok nemzeti szintű megvalósítása iránt.

STUDIES

- Zoltán Tarcsa
3 Changing world – changing community centres. Crisis or rebirth?
László Rinyó – Tamás Barassevich
32 Factors influencing social science knowledge and the early foundations of effective development
Veronika Mészáros – Árpád Bárnai
55 A possible adaptation of experimental education in foster home settings
Mrs Tamás Laki
73 An experimental field of integrative education
Édit Tóth – László Kasik
94 Parents' views on financial, intellectual and social resources and how they are related to social interest enforcement
Borbála Paksi
119 Aggression in schools: its prevalence and its institutional perception
Mária Laczkó
135 Difficulties in speech perception and reading comprehension – diagnostics and therapy
Márta Hunya
148 The project method in the 21st century. Part 2

VIEWPOINTS

- 97 162 Round table talk on the new paradigm of ICT in the context of lifelong learning (Teréz Tóth)
181 The impact of the economic crisis on education. Perspectives from the US (compiled by Emese Felvégi)

WORLD VIEW

- Emese Felvégi
192 Crisis management in education – an Internet guide
Anita Flabók
197 German reforms. Problems and solutions

HISTORY OF EDUCATION

- András Farkas
208 Reflections on the history of the project method
Anikó Gál
214 The forced transformation of the Special Education Institution in Gyula in the 1950s – and its consequences

HORIZON

- Szilvia Simándi
224 Intergenerational learning in the context of tourism

FORUM

- Anikó Nagy-Varga
235 Attitude towards national holidays

ON COURSEBOOKS

- 243 The foundations of philosophy. An interview with 'full professor' János Dörömbözi (Novák Imre)

BOOKMARK

- 247 Lifelong Learning Programme: the European concept of lifelong learning. A review of Andrea Óhidy's book (Judit Buchwald-Langer)

STUDIES

Zoltán Tarcza

3 *Changing world – changing community centres. Crisis or rebirth?*

Colleagues working at community centres have long awaited some empirical research focusing on the typical problems and results of their work. A research like that should consider the objectives identified in the National Core Curriculum (NAT) and in the programme prepared in 2005 for all community centres by a small team of innovative community centres, the so-called Programme of Kunszentmiklós. The present study is a summary of the findings of a 2008 research.

László Kinyó – Tamás Barassevich

32 *Factors influencing social science knowledge and the early foundations of effective development*

The present study explores the cognitive and affective effectors of social science education based on international literature, besides, it introduces the reader to an adequate curricular perspective that may serve as a means to provide primary school pupils with the basics of social studies. At the same time, it can be an effective foundation of future assessment. The authors suggest that misconceptions in the field of social sciences are promoted by the lack of adequate knowledge, underdeveloped cognitive skills and beliefs based on personal experience. Social science education can only be successful if it addresses these factors together. A possible way of such an integrative educational approach might be to arrange teaching material around cultural universals and use adequate teaching methods.

Veronika Mészáros – Árpád Bárnai

55 *A possible adaptation of experimental education in foster home settings*

This study reviews the theoretical background and therapeutic effects of an approach to education that is becoming increasingly popular in our days: experimental education. A possible implementation model in foster home settings is also outlined. The experiences of a 10-day travel camp organized by Kossuth Zsuzsa Foster Home, embedded into the theoretical framework, illustrate how to realize a programme based on experimental education involving children who show serious behavioral problems. The study emphasizes possibilities and ideas to inspire a deeper understanding and additional refinement of the method.

Mrs Tamás Laki

73 *An experimental field of integrative education*

In Hungary the idea of integration first emerged in the 1980s – it has been considered as an issue worthy of research ever since. The Equal Opportunity Act of 1998 provided legal framework, followed by further legislature. In the meantime international models, grassroots initiatives by parents and professional curiosity triggered a few experimental programmes of integrative education at the pre-school and primary school level. The present study is devoted to the issue of prerequisites of integrative education: what are the responsibilities, how do they complement one another and what are the next steps leading to integrative education. A model programme is used as illustration.

Edit Tóth – László Kasik

94 *Parents' views on financial, intellectual and social resources and how they are related to social interest behaviour*

Contrary to international research trends, in Hungary relatively few research projects focus on children's social behaviour and its connection to parents' views. In fact, empirical findings show that parents' views on a certain form of behaviour have a great influence on children's social behaviour -- this is why they must be taken into account when promoting social skills in pre-schoolers and primary and secondary students. The survey presented in this study was conducted among the parents of 4-17 year olds. Questions targeted parents's views concerning their financial, intellectual and social resources and aimed to find out how these were related to the frequency of children's engagement in activities of cooperation, assistance, rivalry and leadership (in other words, the way they enforce their social interests).

Borbála Paksi

119 *Aggression in schools: its prevalence and its institutional perception*

Commissioned and financed by the Hungarian Ministry of Education and Culture, in early 2009 the Centre for Behavioural Research of the Institute of Behavioural Sciences and Communication Theory, Budapest Corvinus University performed a research project on a representative national sample of a survey conducted in public education institutions involving teachers and 8th-grade and 11th-grade students. The survey included a focus on aggression in schools. The present study is aimed at teachers' perception of in-school aggression, prevalence of school bullying as perceived by students, its typical patterns and connections. Research findings show that teachers' perception and student experience have little in common,

Mária Laczkó

135 Difficulties in speech perception and reading comprehension – diagnostics and therapy

The author of the present study gives a theoretical and practical overview of a symptom of the most frequently occurring learning deficiency: dyslexia. The study touches on all the component skills necessary for reading, which in turn is an essential form of learning. These skills are illustrated by empirical research findings conducted in a secondary school population. Symptoms referring to dyslexia in this age group are overviewed, with a diagnostic purpose, and solutions are offered as ways of remedy.

Márta Hunya

148 Project method in the 21st century. Part 2

The introduction of non-subject-based teaching makes it particularly worthwhile to look at the project method from today's perspectives and find the opportunities therein that may be answers to challenges of our days – in full harmony with the philosophy of frame curricula and non-subject-based education. The first part of the study dealt with the design of the project, and the second part is devoted to structuring, phasing and implementation. Part one was more theoretical, part two focuses on the actual project work that was carried out at Harmat Primary School of Kőbánya, with the assistance of the author. The project was implemented in the virtual educational environment of ThinkQuest by Oracle. (Project Nile used this environment <http://www.thinkquest.org/en/>)

VIEWPOINTS

162 Round table talk on the new paradigm of ICT in the context of lifelong learning

Where is the way out of the crisis, what is the future paradigm in education? Representatives of research, higher education, public education and the corporate sector were invited to find answers to the above question. Eventually, the centre of discussion has shifted towards the new info-communicational technological environment and key skills, abilities and knowledge needed in the future. Our aim was not to present model solutions and strategies but to start a dialogue between all parties involved.

181 The impact of the economic crisis on education. Perspectives from the US

How has the economic crisis impacted public education in the United States? What kinds of changes are felt in American schools? How has budget and morale changed? What will become of programs for minority groups, „secondary subjects” like art or music, library collections, materials and professional development in an era burdened by budget cuts? In our search

for answers, we have interviewed and sent out calls for brief commentaries to our colleagues working in public education in the Houston area. The views and comments from an associate professor of multicultural education, school library science assistant professors, superintendents, principals, councilors, campus technology and instructional specialists may provide some insight and practical advice and help deal with the crisis.

WORLD VIEW

192 *An overview of crisis management in education with the help of documents of OECD, UNESCO, the European Commission and international journals -- an Internet guide*

The Internet Guide surveys some crisis management initiatives by OECD, UNESCO and the European Commission, selecting education-related documents as well as online knowledge bases and materials promoting international co-operations with regards to tackling the effects of the economic crisis on education. This media review provides an overview of the portal *educationtoday*, findings of international surveys of educational financing, and touches on certain measures of practical curricular changes that aim to prevent future crises.

Anita Flabók

197 *German reforms. Problems and solutions*

Education and research development has been in the focus of public attention ever since the first PISA findings were published. It had always been known that quality education in the long run can not be guaranteed without reforms, but PISA findings left little doubt that these reforms are a matter of urgency. Quality development is thought to be promoted by educational standards that involve the entire system of education.

HISTORY OF EDUCATION

András Farkas

208 *Reflections on the history of the project method*

In educational theory the term project method is a household name these days -- the expression is well known and the methods are widely used. The term, however, is apparently losing its meaning – a fact that Katalin Hortobágyi pointed out as early as 2002. Multiple interpretations and different philosophies revealed by practice may go back to the variety of contexts the word project is used in our everyday life, besides its use in the jargon of other professions (eg project management) may have an indirect effect on pedagogy. At times it is praised as a revolutionary new method, a new paradigm, which raises the question: where does it come from? What was the original idea that today's teachers can go back to, with the help of existing documentation?

Anikó Gál

214 *The forced transformation of the Special Education Institution in Gyula in the 1950s – and its consequences*

In this study, the author reports on a part of her research on the history of special education. She investigates how dictatorial changes in the Hungarian education system in the 1950s affected the functioning of a special education institution. In the focus of her research is the Special Education Institution of Gyula founded in 1925. On the basis of staff meeting proceedings she concludes that students with different types of intellectual disabilities, who had been educated in two different types of schools until the 50s, were pulled together for teaching in this institution, too. Further, the author examines what problems appeared in the life of the institution and in the work of teachers and special educators as result of the enforced changes mentioned above. She also presents the controversies related to the concept of “non-educability”. Last but not least, the author analyses how, with what methods and with what results the institute and the staff tried to find solutions for the problems of the school.

HORIZON

Szilvia Simándi

224 *Intergenerational learning in the context of tourism*

One generation learns from another – this can be seen, among others, in tourism: parental models play a key role in habit formation. We must not ignore the reverse effect: parents also learn from their children. Such an example is when children, developing an environmentally conscious attitude at school, or just simply being better at finding information through the Internet, influence their parents’ behaviour. By intergenerational learning the author of this study means mutual influence of one generation on the other and she overviews this process in the context of tourism.

FORUM

Anikó Nagy-Varga

235 *Attitude towards national holidays*

It is an important part of learning democracy that we observe and commemorate Hungarian national holidays. Commemorating important events is a skill that can be mastered by children through practice. Values are communicated in an indirect way by means of national holidays and these values contribute to the socialization skills of children. The present study examines 13-year old pupils and explores the background of national holidays. What do we honour? Are pupils familiar with the historical events? How do children relate to Hungarian national holidays, do they think in-school commemorations are important? How do the traditional patterns of

commemorations contribute to our collective identity? What is the role of communities? Whose responsibility is social integration: oral history as retold by the family or formal celebrations in the school? The present study seeks the answer to these questions.

ON COURSEBOOKS

243 *The foundations of philosophy. An interview with 'full professor' János Dörömbözi*

There are teachers and teachers. Some lecture in auditoriums, reflect on their favourite subjects, shed light on minute details and point out connections. Others teach outside the auditorium. As an author, proofreader and editor of textbooks for secondary school and university students, János Dörömbözi belongs to the latter kind. He has been interviewed on the occasion of the publication of a new, revised edition of his Foundations of philosophy that first came out in 1995.

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A folyóiratban eredeti, első közlésre szánt alkotásokat jelentetünk meg. Másodközlést nem vállalunk. Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

FORMAI KÖVETELMÉNYEK

A cikket elektronikus formában (e-mail vagy CD) kell eljuttatni a szerkesztőségbe. A kéziratot szerepeljen a szerző neve, beosztása, elérhetőségei (lakcím, telefon, e-mail).

A kézirat terjedelme ne haladja meg a 25-30 kéziratoldalt (kézirataldalt = 1,5 sortáv, 12 pontos Times). A terjedelmi korláttól csak kivételes esetben (pl. a téma fontossága) tekintünk el.

A kézirathoz körülbelül 700 karakteres tartalmi kivonatot is kérünk csatolni.

ÁBRÁK, TÁBLÁZATOK

A cikkhez tartozó ábrákat, táblázatokat címmel és sorszámmal kell ellátni, és a szövegben hivatkozni kell rájuk (pl. 1. ábra). Diagramok esetében az Excelben készült diagramot és a hozzá tartozó munkalapot is csatolni szükséges. Ha fotót is tartalmaz a cikk, az eredetit kell csatolni (a forrás feltüntetésével), és a képminőség legalább 300 dpi-s felbontású legyen.

HIVATKOZÁSOK

A szövegbeli irodalmi hivatkozásokban ne keveredjen a lábjegyzetes és a zárójeles forma. Ha a zárójeles hivatkozást választják (pl. Fekete 2003), lábjegyzetbe csak a szöveghez fűzött kiegészítő megjegyzések kerüljenek (egy-egy lábjegyzet ne legyen hosszabb három gépelt sornál). A pontos könyvészeti adatokat a cikk végén az irodalomjegyzékben kell feltüntetni ábécérendben. Kérjük, hogy a szövegben szereplő hivatkozott munkák mindegyike pontosan szerepeljen az irodalomjegyzékben (szerző, évszám, cím, kiadó, város, oldal). Online hivatkozásoknál kérjük a letöltés idejét is feltüntetni. Például:

NÉMETH SZILVIA (szerk., 2004): *Esély az együttnevelésre*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Eselyszazalekzoaszazalekzoegyuttnevelésre> – Letöltve: 2007. 09. 10.

JÓZSA KRISZTIÁN (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 270–278.

Felhasznált irodalom esetén a sorrend a következő: szerző, cím, kiadó, város, évszám. Például:

FEKETE JÓZSEF: *Sakk munkatankönyv*. Magyar Sakkszövetség Kiadó, Budapest, 1993.

EINHORN ÁGNES – MAJOR ÉVA: *Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban*. In Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006, 127–138.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására. A közlésre került cikk kefelevonatát visszajuttatjuk a szerzőnek. Ezt a szükséges javításokkal kell visszaküldeni a szerkesztőségbe. Ha ez elmarad, a szerkesztőség által elkészített szövegvariáció jelenik meg. A szerkesztőség a szerzői javításokat felülbíráhatja, különös tekintettel a magyar helyesírás szabályaira és az eredeti szövegtől eltérő új betoldásokra.

Az el nem fogadott kéziratokat nem áll módunkban visszaküldeni, és nem őrizük meg azokat.

A részletes közlési feltételek a folyóirat honlapján olvashatók.