

# 2010/5 Tartalom

## Tanulmányok

---

- 3 Radnóti Katalin – Király Béla:**  
Mi legyen a tanárképzéssel?  
A tanárképzés megújításának lehetőségei
- 16 Szabóné Mojzes Angelika:**  
Gondolatok a felsőoktatás tömegesedéséről
- 24 Balázs Éva:** A továbbtanulás problémái  
és támogatása a kistérségek közoktatásában
- 37 Miklósi Márta:** Az Észak-Alföld régióbeli  
felnttökképzési intézmények jellemzői
- 49 Kiss Albert:** A tudományos diákkörök helye  
a tudományos alkotó munkára való felkészítésben
- 57 Nagy Katalin Zsuzsa:** A cselekedtetés szerepe  
a kisiskoláskori angolnyelv-tanításban

## Nézőpontok

---

- 71 Kerekasztal-beszélgetés Kokas Klára**  
életművéről, a jövő lehetséges irányairól, kutatási  
területeiről és a műhelyekről (Tóth Teréz)

## Figyelő

---

- 83 Eszterág Ildikó:** Tantervi változások 1989 és 2010 között
- 92 Rostás Rita:** Stressz és iskola. Konferencia a Parlamentben

## Látókör

---

- 97 Harangi László:** Heutagógia versus andragógia
- 104 Mit terem a türelem?** Soproni András filmajánlója

## Világtükör

---

- 106 Torgyik Judit:** Fokozati vizsgák a román közoktatásban

## Könyvjelző

---

- 112** Oktatás és pedagógia válságkönyvek tükrében (Hudra Árpád)
- 119** Elmélet és gyakorlat kölcsönösen ösztönző viszonya (Homoki Andrea)
- 123** Iskolai veszélyek. Szerk.: Aáry-Tamás Lajos  
és Joshua Aronson (Hartmann Magdolna)

\*

- 125** Abstracts

## 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, 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 kézírathoz körülbelül 700 karakteres tartalmi kivonatot is kérünk csatolni.

### 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 kerülhetnek (egy-egy lábjegyzet ne legyen hosszabb három gépelt sornál). A pontos könyvészeti adatokat a cikk végén az irodalomjegyzékben kell feltüntetni ábécésorrendben. 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=Eselyszazalek20aszazalek20egyuttnevelésre> (Letöltve: 2007. 09. 10.)

JÓZSA KRISZTIÁN (2000): A számlálási készség kri-tériumorientált 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 Sakk-szövetség 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.

### 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.

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 a szerző megkapja, azt a szükséges javításokkal kell visszajuttatni 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.

**A részletes közlési feltételek a folyóirat honlapján olvashatók.**

Radnóti Katalin – Király Béla

## Mi legyen a tanárképzéssel?

### *A tanárképzés megújításának lehetőségei\**

A tavaszi választások után számos kormányzati szakpolitikus kiállt az osztatlan tanárképzés visszaállítása mellett. Bár döntés még nem született, ez adta az apropót a cikk megírásához. A tanárképzéssel kapcsolatos alapvető problémák (pl. a hallgatói létszám drasztikus csökkenése) jelentős része már a kétszintű képzés elindítása előtt is létezett, ez csak felszínre hozta és jelentősen felgyorsította a folyamatot. A tanárképzésben a bolognai rendszer bevezetése, a tanárképző főiskolák átgondolatlan megszüntetése komoly problémákhoz fog vezetni, amint azt már a folyamat elején is szinte mindenki látta (kivéve a döntéshozókat). Tévedés azonban azt hinni, hogy az ötéves képzés visszaállítása egy csapásra megoldja minden problémánkat. A tanulmány röviden számba veszi, mi a baj a jelenlegi képzéssel, és milyen lehetőségek vannak a megújítására, elsősorban a természet-tudományi tanárképzés oldaláról közelítve a témához. A szerzők vitaindítónak szánják a cikket.

### AZ OSZTOTT KÉPZÉSI RENDSZER HIBÁI

Az új, úgynevezett bolognai rendszerben a tanárképzés csak a mesterképzésben (MA) létezik. Tanárszakra nem lehet közvetlenül jelentkezni az érettségi után. A kétszakosnak készülő tanárjelöltnek választania kell az alapképzésbe (BSc/BA) belépéskor, hogy melyik lesz a főszakja, mert csak így tud belépni a rendszerbe. A hallgatót úgy kezdik el tanítani, mintha kutatót (fizikus, vegyész stb.) képeznének belőle. Az alapszakokon 180 kreditet kell szerezni az alapidiplomához. (Egy kredit körülbelül 1 óra/hetes féléves tantárgynak felel meg.) De tegyük fel, hogy a hallgató már középiskolás korában eldöntötte, hogy nem kutató, hanem tanár szeretne lenni. Nincs más lehetősége, mint beáll a sorba, legfeljebb a későbbi kurzusokon pedagógiai tárgyakat is felvesz. Tudjuk, hogy a tanárok jelentős része kétszakos (volt egy időszak, amikor egyszakos diplomát is lehetett szerezni, és ennek komoly vonzatai voltak, mivel nem tudta kitölteni a teljes óraszámot az iskolában). Mi van akkor a másik szakkal? Ezt csak később, mellékszakként, jóval kisebb óraszámokban tudja felvenni, ami azt jelenti, hogy a hallgató 120 kreditet szerez az úgynevezett főszakjából, amelyre belé-

\* Köszönetet mondunk dr. Wágner Évának, a Deák-diák Általános Iskola igazgatóhelyettesének, vezető tanárnak és Adorjáné Farkas Magdolna tanárnak a cikk megírásához nyújtott tanácsaikért.

pett az érettségi után, majd a második évtől felveszi a választott mellékszakját, amelyből 50 kreditet kell megszereznie és még 10 kreditet a választható pedagógiai tantárgyakból. A harmadik év végén diplomamunkát kell készítenie és záróvizsgáznia a főszakjából. Ezután kell felvételiznie a mesterképzésre, amely 2,5 évig tart. Itt a főszakjából már csak 30 kreditet kap, a mellékszakból 40-et, hogy némileg kiegyenlítődjön a két szak, és 40 kreditnyi pedagógiát. Ez kiegészül egy féléves, 30 kreditet érő, úgynevezett rezidensképzéssel, amely egy iskolában eltöltött féléves kötelező gyakorlatot jelent.

Az MA-t végzett tanár tehát képzése végén olyan diplomát kap, amely egy tantárgyból mindenre feljogosítja (pl. érettségiztetésre), míg a mellékszak esetében kevesebbet ér. Ugyanakkor az iskoláknak olyan tanárookra van szükségük, akiknek mindkét szakja teljes értékű, és helyt tudnak állni. A tanórán a tanárnak mind a fő-, mind a mellékszakjából – teljesen mindegy, milyen képzést kapott az adott szakból – *teljes értékű tudást kell nyújtania*. Az érettségénél sem veszik figyelembe, hogy mivel mellékszakos tanár tanította az adott tárgyat (így a mellékszakos tárgyból nem eléggé képzett), a gyerektől is kevesebb tudás várható el. Az iskolavezetés, a szülők és a társadalom mind azt várja el, hogy minden tantárgyat teljesen képzett tanár tanítson. Ez a rendszer kicsit olyan, mintha az autóvezetőnek a jobbkanyart kiválóan megtanítanák, de a balkanyart csak kezdő szinten, mondván majd a jogosítvány megszerzése után a forgalomban megtanulja tökéletesen bevenni a balkanyart is. Ebből is érzékelhető, hogy ez nem eléggé átgondolt rendszer.

Amint a fentiekből látható, a tanárképzés – hiányosságai mellett – meglehetősen bonyolulttá vált a korábbi, úgynevezett osztatlan képzéshez képest, amikor rögtön érettségi után lehetett jelentkezni a különböző tanári szakokra és két egyenrangú szakból tanári diplomát szerezni. Ekkor az egyetemi képzésekben mintegy 40-40 százalék volt a szaktárgyak aránya, míg 20 százalék a pedagógiai részterületé, és a hallgató minden félév elején kézhez kapta a felvehető tantárgyak listáját, órarendbe beosztva, tehát nem neki kellett „összevadásznia” azokat.

A tanári szakma megbecsültsége sem javult az utóbbi években. Csökkent a gyereklétszám, a sajtóban rendszeresen lehetett olvasni iskolabezárásokról és pedagógus-elbocsátásokról. Ennek következtében a tanári szakokra való jelentkezés csökkenni kezdett. És ekkor vezették be hazánkban az úgynevezett bolognai rendszert, vagyis a kétciklusú képzést, amely különösen a természettudományi szakok esetében annyira felgyorsította ezt a folyamatot, hogy akik értően és felelősségteljesen tanulmányozzák az ezzel kapcsolatos adatokat, nem juthatnak más következtetésre, minthogy hamarosan komoly tanárhiánnyal kell számolnia az országnak.

Például 2011-ben mindössze egy kémia tanár és négy fizika tanár fog végezni hazánkban! Mondhatjuk, hogy 2009-ben biztosan nem végeztek többen az alapszakokon, és a többiek majd 2010-ben fognak felvételizni a mesterszakokra. Az ELTE-n két fő várható a kémiára, ami kétségtelenül 100 százalékos növekedést jelent. Senkit ne tévesszenek meg a központi statisztikák, amelyekben jelentős számmal szerepelnek azok a pályán lévő tanárok is, akik például a főiskolai képzés után egyetemi diplomát szeretnének kapni. Vagyis ezekkel a képzésekkel nem kap több tanárt az oktatás.

1. TÁBLÁZAT: A tanári mesterképzésre felvett hallgatók száma 2009-ben							
	Biológia	Fizika	Földrajz	Kémia	Környezet	Matematika	Informatika
ELTE	3	0	3	0	0	16	0
DE	3	0	4	0	0	5	0
SZTE	2	2	9	1	0	4	2
PTE	1	2	3	0	-	4	0
EKF	-	-	12	-	-	4	8
NYF	-	-	-	-	-	7	-

(Tasnádi–Juhász 2010)

A tanári szakírányra az első év végén kell jelentkezni, mivel akkor a hallgatónak fel kell vennie a mellékszakját és néhány pedagógiai tantárgyat is. Az eltelt néhány évben sajnos olyan tendencia bontakozott ki, hogy évről évre kevesebben választják a tanári szakírányt. Ez legmarkánsabban a matematika esetében látható: az ELTE-n 2007-ben 64 fő, 2008-ban 44 fő, 2009-ben már csak 27 fő választotta a matematikát (1. táblázat) (TASNÁDI–JUHASZ 2010; TÉL 2010). Ehhez tudni kell azt is, hogy például két évtizede több mint 100 fő készült matematikatanárnak az ELTE TTK-n az egyetemi képzésben és körülbelül 40 fő a főiskolai képzésben, melyet a bolognai rendszer bevezetésekor megszüntettek.

## A KÖZOKTATÁS ELLÁTOTTSÁGA TERMÉSZETTUDOMÁNYOKAT TANÍTÓ TANÁROKKAL

Egyre többen hangoztatják, hogy a természettudományi tárgyakat tanító tanárok idősek, rövid időn belül sokan nyugdíjba fognak vonulni, és néhány év múlva alig lesz már olyan kolléga, aki tanítani tudja ezeket a tantárgyakat. Különösen sokan hangsúlyozzák ezt a fizika esetében. Néhány európai országban ez már ténylegesen létező probléma. Ezért a 2008-as OKNT számára készített tanári adatgyűjtésünk során megkérdeztük a tanárok korát (RADNÓTI 2009), és ebből korfákat készítettünk az egyes tantárgyakat tanítók esetében, majd azt összevetettük a magyar lakosság korfájával. Közülük a fizikát idézzük jelen tanulmányunkban. A magyar lakosság korfájára az adott életkorú tanárok számát illesztettük.<sup>2</sup>

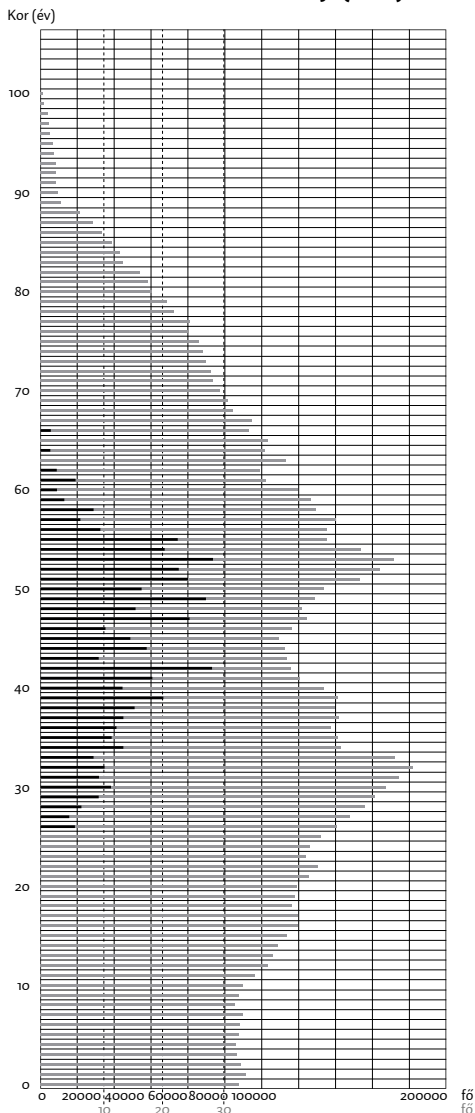
Adataink ugyan nem tekinthetők reprezentatívnak, hiszen nem véletlenszerű volt a kiválasztás, de mintánk nagysága elég tekintélyes volt (1033 fő), és ebből 490 fő dolgozott fizikatanárként. Az újságokban megjelenő, politikai kérdések vizsgálata esetében a közel nyolcmillió választópolgár közül 1000–1500 fős mintát szoktak kiválasztani, és őket általában vezetékese telefonon kérdezik meg. (Tehát csak az kerülhet be a mintába, aki így elérhető.)

2 A kapott adatok alapján az összehasonlítást és az ábrázolást Hegyiné Farkas Éva végezte.

Ennek ellenére azt gondoljuk, hogy felmérésünk sikeresnek mondható, mivel az ország mindenféle típusú településéről (község, kisváros, nagyváros, Budapest) és mindenféle iskolatípusából érkeztek kérdőívek. Vagyis felmérésünk, ha nem is tekinthető szigorú értelemben reprezentatívnak (az országos lefedettségről például semmiféle adatunk nincs, mivel azt nem kérdeztük), mindenképpen jelzés értékűnek mondható.

## 1. ÁBRA: Korfák

**A magyar népesség korfája (2008)**  
**Mintánk fizikatanári korfája (2008)**



Egyszerű becslésünk szerint például körülbelül 5000 fizikatanár lehet az országban, tehát közel 10 százalékuk részt vett az adatgyűjtésben, és ez elég tekintélyes mintának mondható.

A korfák tanulmányozása alapján valóban az látható, hogy a fizikát tanítók esetében az 50 év feletti kollégák (akik 10 éven belül nyugdíjba mennek) jóval többen vannak, mint a 35 év alattiak, de a kémia és a biológia esetében is hasonló a helyzet.

Az átlagéletkor ( $\pm$  szórás)  $45,67 \pm 8,66$ , amely valójában nem is tűnik túl rossznak. Ha a diplomások esetében kiszámítjuk, hogy kb. 23 évesen végez, 65 éves koráig dolgozik, a munkában eltöltött évek száma mintegy 42-43 év, akkor azt mondhatnánk, hogy kicsit idősebbek. De mint sok esetben, itt is fontos megnézni az eloszlást, amely viszont rámutathat a fontos részletekre! A fiatalabb korosztály (35 évesnél fiatalabbak) aránya az 50 év felettiékné mintegy a fele, ők viszont tíz éven belül folyamatosan fognak nyugdíjba menni!

## KORCSOPORTOK SZERINTI KÉPZÉS?

Több oktató szerint valamilyen módon figyelembe kellene venni azt is, hogy ki milyen életkorú gyerekeket kíván tanítani (LACZKOVICH 2009). Sokan úgy gondolják, más-más módszerekre van szükség az általános iskola felső tagozatára járó gyerekek esetében és az érettségire való felkészítő fakultáción. Ebben van némi igazság, hiszen mások az életkori sajátosságok, továbbá másféle előzetes tudással rendelkezik a két korcsoport. Vannak, akik úgy

gondolják, hogy a fiatalabb gyerekek oktatásához sokkal több pedagógiai tudás szükséges, míg a középiskolai korosztály esetében a szakmai tudás dominálhat. A mi véleményünk szerint minden korosztály számára egyaránt szükséges mindkét terület! A szakmát és a módszertant egyenrangúként és minden korosztályban egyaránt fontosnak kellene kezelni, és az lenne jó, ha ez a képzés során is megjelenhetne.

A régi tanító- és tanárképzési rendszerben a tanítóképzők a 6–10 éves korosztály számára (alsó tagozat), a főiskolai tanárképzők a 10–14 éves korosztály számára (felső tagozat), az egyetemek a 14–18 éves korosztály számára (gimnáziumok szak- és szakközépiskolák) képeztek pedagógusokat. A jelenlegi rendszerben a főiskolai tanárképzés megszűnt, magába olvasztotta az egyetemi képzés. Ebből adódik, hogy nagyon sok szaktárgyi kar úgy érzi, hogy a „kárakra” jelentősen nőtt a pedagógiai órák száma. Ezek a kollégák elfelejtik törvényi kötelezettségüket, miszerint nemcsak a gimnáziumok számára kell tanárokat képezniük, hanem olyanokat is, akik például 10 éves gyerekek földrajzóráját is meg tudják tartani, nem csak az érettségizőket. Ez is okozhatja a pedagógia „túlsúlyát”. Legalábbis elvben így van, vagy így kellene lennie. A főiskolai tanárképzés megszűnésével gyakorlatilag az általános iskolák számára történő tanárképzés is megszűnt. Több helyen az is megfigyelhető a szaktárgyi szakmódszertanban, mintha ez a korcsoport nem is létezne, ami ennek a képzési formának nagy hibája.

Elképzelésünk szerint a módszertani képzés során a hallgatónak meg kellene ismernie, hogyan jelennek meg szaktárgya tanítási tartalmai az iskoláztatás teljes, 12 éves ciklusában! Például a fizika esetében: miként jelenik meg a mozgások témaköre az alsó tagozaton a természetismeret tantárgyon belül, majd a felső tagozaton, végül a középiskolai évfolyamokon? Hogyan alakulnak az egyes fogalmak a különböző életszakaszokban? Így a hallgatónak rálátása lenne mindegyik korcsoportra. Ennek ki kell egészülnie azzal is, hogy meg kellene ismernie, milyen tanulási problémák léteznek az adott témakör tanuláskor, amelyeknek egy része nem múlik el, nem nőhető ki, ugyanúgy jelen van a középiskolában, sőt a felsőoktatásba érkező hallgatók esetében is, mint a kisiskolásoknál. Hogy milyen módon lehet a gyerekeket tanítani, az sokkal inkább a gyerekek aktuális állapotától, előzetes tudásától, előéletétől függ, mint az életkorától. A módszert tartalomhoz és gyerekhez választjuk, és nem életkorhoz! Ezért fontos, hogy a tanár módszertani tudása széles körű legyen.

A fent javasolt képzési módszer azért is tűnik jónak, mivel így a hallgató bármely korcsoport oktatási feladatait el tudja majd látni, ráadásul úgy, hogy tudni fogja, mit tanult a gyerek korábban, illetve milyen későbbi folytatása lesz az ő munkájának. Még ha a tanulócsoporthoz tartozó tudásszintje jelentősen elmarad is a korosztályra előírt szinttől, ne fedjük el, hogy a tanárnak munkaköri kötelessége, hogy az év végére a helyi tantervben meghatározott tananyag végére érjen. Különben az általa tanított diák súlyos hátrányba kerülhet, például az iskolaváltás vagy a felsőoktatási tanulmányok során.

## PEDAGÓGIA ÉS TANÁRI MESTERSÉG

A pedagógusképzésben további súlypontáthelyezést idéztek elő a társadalmi változások. Az iskola nem a társadalomtól elszigetelt intézmény, az *iskolában a társadalom visszatükröződése* figyelhető meg. Ahogy a társadalomban, a családban felerősödött az erőszak, megjelent a deviancia, a drog, az intolerancia stb., úgy szivárgott be lassan az iskola kapuján. Mivel ez már egyes területeken kritikus értéket ért el, kellett valamit tenni. Ez is indokolta, hogy ma a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek olyan fogalmakkal kell megismerkedniük, mint például a konfliktuskezelés.

A mesterképzésben végezhető speciális pedagógiai szakmai modulokat is meghirdettek a felsőoktatási intézmények. E speciális modulok óraszámát még a mellékszakkokénál is jóval kisebb (TÉL 2010). Néhány felvehető szak: kollégiumi nevelőtanár, könyvtárpedagógiai tanár, a multikulturális nevelés tanára, tanulási és pálya-tanácsadási tanár, tantervfejlesztő tanár, a pedagógiai értékelés és mérés tanár stb. (NEFMI honlap).

A kollégiumi nevelőtanár vagy a könyvtár-pedagógus szakkal stb. nincs semmi problémánk, de példaként nézzük meg a pedagógiai értékelés és mérés tanári szakot. Már összeszámolni sem tudnánk, hány országos mérésben vettünk részt három évtized alatt, és minden felmérés komoly szellemi teljesítményt igényelt. Ha viszont a „pedagógiai tudósképzés” a cél, akkor – véleményünk szerint – ezek a szemeszterek nem adnak elegendő ismeretet a komoly mérésekhez, és szakmai-életkori szempontból is túl korán vannak. Azt fontosnak tartjuk, hogy ilyen jellegű ismeretek szerepeljenek a normál képzésben, hiszen fontos, hogy minden tanár értelmezni tudja a különböző felmérések során kapott adatokat és az azokból következő oktatási feladatokat. De *nem értünk egyet egy ilyen jellegű MA-szakkal valamelyik szaktárgy helyett*, vagy az oktatásával olyanok számára, akiknek még nincs tanári szakképzettségük és legalább néhány éves tanítási gyakorlatuk. Az MA-képzés során jó, ha a hallgatók végeznek kisebb kutatásokat, felméréseket, és azokat kiértékelik, de azért ez nem azt jelenti, hogy diplomát kapnak róla. Másik példánk a tantervkészítés tanára. Az OM-pályázatok keretében olyan alkotói közösségek készítettek országos tanterveket, amelyek tagjai mögött két-három évtizedes pedagógiai gyakorlat van, és némely alkotó neve mellett számos szakkönyv és száznál is több cikk áll. Továbbá nem tudjuk, vajon hogyan gondolták a jogalkotók, hogy a frissen végzett tanárok fognak/tudnak majd pályaválasztási tanácsot adni, amikor még esetleg maguk is bizonytalanok a pályájukban.

Mindig felmerül a kérdés, minden szakra van-e valós társadalmi (iskolai) igény? Történt-e olyan felmérés, hogy a fent említett szakokon hányan végeztek, és hányan helyezkednek el ezeken a szakterületeken? Azért is felmerülnek ezek a kérdések, mert iskolai álláshirdetések között nemigen láttunk olyanokat, amelyekben kimondottan fenti képzettségű tanárt kerestek volna. Nem vitatjuk, hogy egyes pedagógiai kiegészítő szakokra valós társadalmi szükség van, de *legalább 5-10 éves tanítási gyakorlat után, másod-, harmaddiploma keretében*.



Egy tanár tanórai munkája három alappilléren nyugszik.

- Kiválóan ismernie kell a szaktárgyát nem csak a tantervben megkövetelt szinten, be kell „csempésznie” a tanórára napjaink fontos tudományos felfedezéseit is egy-két mondat erejéig. Felkészülve kell érkeznie az órára, nem sültet bele a példába, történelemórán nem a kézikönyvből kell kikeresnie egy évszámot stb.
- A *szakmódszertanban is jártasnak kell kenne*, hogyan kell tanítani, magyarázni, bevezetni fogalmakat mindig a tanterv és a gyerekek sajátosságainak megfelelően.
- Birtokolnia kell a *pedagógiai mesterséget*. A tanár a tanórán, az iskolában nemcsak szaktanárként van jelen, hanem pedagógusként is, továbbá sokszor osztályfőnökként is. Nagyon sok konfliktust kell megoldania a gyerekek között, a szülőkkal való kapcsolat-tartáskor, a kollégák közt stb. Ha nincs empátiakészsége és emberi kapcsolatai állandóan konfliktusokkal teli stb., akkor a szakmai munkája sem lesz hatékony.

Van egy régi mondás, hogy nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk. Itt visszafelé kell alkalmazni ezt a mondást. Olyan pedagógusok kellene, akik az iskolai feladatokat komplexen átlátják, hiszen a tanórák megtartásán kívül számos feladatot is el kell látniuk, ami sok időt igényel (LANNERT–SINKA 2009).

Állandó harc folyik, sokszor egymás munkáját is „lekicsinyelve” a pedagógiai egyetemi karok és a szaktudományokat tanító karok között, hogy melyik a fontosabb, a szaktárgy, a szakmódszertan vagy a pedagógia. *A három dolognak egymással szinkrónban kell lennie, rendszert kell alkotnia!* A pedagógusképzésben részt vevők szinte mindegyike a saját területét tekinti a legfontosabbnak, pedig komplex rendszerben kellene gondolkodni!

De nézzünk meg egy tanórát! A tanár jól tudja a fizikát, még magyarázni is tud, de nem képes fegyelmet tartani, ami a hiányos pedagógiai, módszertani tudásból adódik, például nem megfelelően motiválja a gyerekeket, esetleg igazságtalanul osztályoz, kivételez. Vagy jól magyaráz, jó személyiség, de nem tudja a szaktárgyát (tévkepzei vannak).

Minden tanárnak azt kellene a szeme előtt tartania, hogy *a munkájának az értéke annyi, amennyit átad a gyerekeknek, amennyit a gyerekek befogadnak, és ezen nemcsak a tananyag mennyiségét értjük, hanem a tudással, tanulással kapcsolatos szemléletet is*. Hiába tudja a tanár kiválóan a tananyagot, ha nem tud behelyezkedni a gyerekek gondolatvilágába, ha a korosztálynak megfelelő szakmódszertanból semmit nem tud, mert akkor ez a tudásátadási folyamat nem lesz hatékony. A szaktanár feladata, hogy segítse elő a gyerekek tudáskonstrukcióját, és teremtsen ehhez megfelelő feltételeket, például a diákok elmondhassák saját elképzeléseiket, tervezhessenek kísérleteket, vitatkozhassanak, legyen lehetőség arra, hogy máshonnan is szerezzenek ismereteket, például az internetről, és ezekről szintén beszélhetnek. Ez utóbbi azért is fontos, mert figyelembe kell vennünk, hogy megváltozott a világ és benne a pedagógus szerepe is. Már nem ő az ismeretek egyedüli forrása a tanórán. Ellenben fontos szerepe van abban, hogy a gyerekek máshonnan származó ismeretei értelmes rendszerbe szerveződjenek.

*A tanítandó gyerek érdekében szakítani kellene a tanárképzés egyes területei közötti szembenállással! Egyik tényezőt sem szabad kiragadni, a másik fölé helyezni!* Ez olyan, mint a tudomány,

amely nem tud előrehaladni elmélet nélkül, de az elmélet csak elmélet marad, ha nem fejlődik a technika és nem tudjuk gyakorlati módszerekkel az elméletet igazolni.

## AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÁRKÉPZÉS VISSZASZORULÁSA

A főiskolai szintű tanárképzés megszűnésével, ahol elsősorban általános iskolai tanárokat képeztek, a tanárképzésnek szakítania kell azzal a szemlélettel, hogy mindenki városban lakik és jó nevű gimnáziumba jár. *Az ország fele falvakban él.* Ahol van iskola, a tanár, a tanító szaktárgyától függetlenül a faluközösség egyik szellemi pillére, összetartó ereje. Ezt akkor lehet érezni igazán, ha iskola-összevonások miatt az iskoláskorú gyerekeknek másik községbe kell járniuk. Számos polgármester meg tudja erősíteni, hogy kicsit „meghal” a falu, és sorvadni kezd, ha a fiatalok is kezdenek elköltözni. Itt nemcsak fiskális szemléletről van szó, hanem a vidék jövőjéről is, amely nem képzelhető el pedagógus nélkül. Ez azért is fontos, mert például a PISA- és egyéb vizsgálatok azt mutatják, hogy míg az alsó tagozaton jól teljesítenek a diákok, addig a felső tagozaton hirtelen valami elromlik. Itt legalább 1000 felső tagozatosokat is tanító falvakban található iskoláról van szó. Ha az általános iskolában a természettudomány megalapozása nem megfelelő, akkor azt a tudáshiányt a középiskola legjobb jóakarata ellenére *sem tudja behozni.* Az egyetemen ez csak *továbbgyűrűzik.* Példák erre az egyetemi felzárkóztató órák, ahol számos esetben derül ki, hogy a hallgatónak általános iskolai hiányosságai vannak (RADNÓTI 2007). Az általános iskolai tanárképzéssel gyakorlatilag senki sem foglalkozik, pedig deklarálták, hogy ott sem vezetnek be egységes természettudományi tantárgyat. Ehhez viszont szaktanárok kellene!

A tanárképzés reformját mindenképpen az érintettekkel együtt, a tanártársadalommal, az iskolavezetéssel kell újragondolni, mivel ha az érintettek nincsenek bevonva az őket érintő döntési folyamatba, és azt nem érzik magukénak, akkor igyekeznek ellehetetleníteni a rendszer működését, vagy mint sok más törvény esetében, teljesítik, de csak papíron. Példa erre, hogy a hivatalos statisztikákban az érettségien például úgy jelenik meg a természettudományi tudás szintje, hogy az kiváló, ugyanakkor a felsőoktatásba belépő hallgatók kémiai, fizikai, matematikai tudásszintmérése teljesen mást mutat (RADNÓTI 2010). De mondhatnánk a több tucat nemzetet magában foglaló PISA- és TIMSS-felméréseket, ahol a magyar tanulók a természettudomány területén a középmezőnyben helyezkednek el.

## AZ OSZTATLAN KÉPZÉSRE TÖRTÉNŐ ÁTTÉRÉS LEHETŐSÉGEI

A tanárképzést meg kellene újítani, és azt már szinte mindenki látja, hogy a kétszintű képzés nem vált be. Milyen lehetőségek vannak?

- Mindent ugyanúgy tanítunk, csak az MA és a BA/BSc közül kidobjuk a szakdolgozatot és az államvizsgát. Úgy gondoljuk, ez a lehető legrosszabb megoldás, mert az alapprobléma így nem oldódik meg.
- Ötéves lesz a képzés a kétszintű képzés előtti egyetemi oktatás visszaállításával. (Kérdés, vonatkozzon-e ez a régi főiskolai oktatásra is?) Azóta eltelt négy év (illetve amíg bármi újat be tudunk vezetni, addig beletelik még néhány év), felsőoktatási rendszerünk

alapvetően megváltozott. Régi bölcsek írták, hogy kétszer nem lehet ugyanabba a folyóba lépni. Ez erre is igaz. Azok a feltételek ma már nem állíthatók vissza. A tanárképzéssel kapcsolatos alapvető problémák (pl. a hallgatói létszám drasztikus csökkenése) jelentős része már a kétszintű képzés elindulása előtt is létezett, és az csak felszínre hozta. Tévedés azt hinni, hogy az ötéves képzés visszaállítása egy csapásra minden problémánkat megoldja.

- Korcsoportok szerinti képzés, amely a következőképpen képzelhető el: a harmadik év után lehetőség nyílik arra, hogy kötelezően szabadon választott tantárgyak keretében az egyik vagy a másik korosztály pedagógiájából, szakmódszertanából több órát vegyen fel a hallgató. A rezidensképzés során is a választott korosztályt tanító iskolába menjen a hallgató, hisz ennek megfelelően keres magának állást is. Ha mégis úgy hozza az élet, hogy például a hallgató a középiskolai korosztály pedagógiáját tanulja, de vidékre költözik, ahol csak általános iskola van, akkor a hiányzó általános iskolai korosztály módszertanát például egy százórás továbbképzés keretében elsajátíthassa, begyakorolhassa. Azt gondoljuk, hogy ez ma már visszalépés lenne.
- Öt- (és fél) éves rendszer, és átgondoljuk, mire van szüksége egy tanárnak, méghozzá két azonos értékű szakot tanító, egy tantestületben dolgozó szaktanárnak. És ennek alapján teljesen új rendszert építünk fel. Nem arról van szó, hogy újra gomboljuk a kabátot, azt újra kell szabni! De ez nem azt jelenti, hogy az eddig bevált módszereket, értékeket valamilyen rosszul értelmezett reform keretében kidobjuk az ablakon, hanem beépítjük azokat az új rendszerbe. Például korosztály szerinti demonstrációs labor, ahol a hallgatók a tanári és tanulói kísérletezést sajátítják el. A tanárnak két egyenrangú szakkal kell rendelkeznie. A pedagógiai gyakorlatok során ne csak a gyakorlógimnáziumok válogatott gyerekeit lássa a hallgató, hanem külvárosi, nagyrészt halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket oktató, sőt falusi iskolákba is jusson el, hisz a végzősöknek csak nagyon kis része fog elit gimnáziumokban tanítani. Tehát a rezidensképzés sem elvetendő, sőt nagyon is fontos.

A képzési időről és időelosztásról is ejtsünk szót. A jelenlegi rendszerben öt és fél éves képzés után kap egy tanárhallgató diplomát. Ha szorgalmas volt és nem csúszott el semmivel sem (ne a félévet halasztó diák legyen a példaképünk), akkor általában január elején megvan az államvizsgálója, de csak szeptember elsején állhat munkába. *Közel nyolc hónapot munkanélküliségként kell töltenie*, mert az iskolákban a betegség miatt kieső, gyesre menő kolléga pótlását kivéve nincs tanárfelvétel. Egy mérnöknek nem probléma, hogy mikor végez, de egy tanárnak gondot okoz. Talán át lehetne hidalni ezt az időszakot úgy, hogy határozott időre alkalmazza az iskola (pl. helyettesítő, felügyelő stb. tanárnak), de a bérért egy központi alapból kapná.

*Át kell gondolni, hogy mit tanítunk egy tanárjelöltnek.* A BSc-s tantervek némelyikéről tisztán látszik, hogy ugyanolyan, mint a régi ötéves képzésben, csak három év alatt akarják leadni. Számos tárgyból a csökkentett óraszám ellenére ugyanazt a tudást várják el az oktatók, mintha kiterjesztett óraszámban tanulta volna a hallgató az anyagot.

## A TELJES OKTATÁSI VERTIKUM ISMERETE

Helyes, hogy a felső tagozaton való tanításhoz is egyetemi diploma kell, mert oktatási rendszerünk valahogy ott romlik el. Bár meg kell jegyeznünk, hogy itt van némi ellentmondás, mert az alsó tagozaton, ahol a nemzetközi mérések szerint még rendben vannak a dolgok, soha nem voltak egyetemi végzettségű pedagógusok. A felső tagozattól kezdve viszont jelenleg nem jól teljesítünk! Nem azt mondjuk, hogy akkor ide sem kellene egyetemi végzettségű tanárok, de tanulmányozni kellene, hogy mitől „jobb” az alsósok munkája, és azt be kell építeni. Tehát mindenképpen megoldást kell találni arra, hogy a 10–14 éves gyerekek igényeit is kielégítse a képzés, ne csak a 14 év feletti korosztály (beleértve a felnőttképzést is) pedagógiai és szaktárgyi igényeit (LACZKOVICH 2009). A probléma megoldására azt javasoljuk, hogy a hallgató tekintse végig saját szaktárgya teljes rendszerét. Ez nem azt jelenti, hogy alsó tagozaton is tudnia kell tanítani, hanem ismernie kell, hogyan alapozzák meg az alsó tagozaton az egyes fogalmakat. Ez nemcsak itt probléma, hanem az egyetemen is, mert számos oktatónak fogalma sincs arról, hogy a NAT és a kerettantervek valójában mit is írnak elő. Csak egy példát említsünk! A régi rendszer szerint az érettségizőnek tudnia kellett integrálni, ebből adódóan az idősebb oktatók természetesnek veszik, hogy most is tud a diák integrálni, pedig ez ma már a középszintű érettségiben nem kötelező.

Elsősorban a szakmódszertan tematikájának felépítése a kulcskérdés, hogy a hallgató kitekintést kapjon az alsó tagozatra is: mit tanultak ott a diákok, mely fogalmak bevezetése kezdődött meg, milyen szintre kell abból eljutnia a gyereknek, milyen előismeretekre számíthat. Fontos emellett, hogy a hallgató a tanítandó szaktárgyának teljes felépülését ismerje a közoktatás évfolyamain. Ez nemcsak arra vonatkozik, amikor már nevesítve előfordul a tantárgy, hanem például a természettudományi tantárgyak esetében a természetismeret tantárgy megfelelő szakmai tartalmaira. Csak meg kell néznünk például a demonstrációs laboratóriumi gyakorlatok tematikáját. Hány olyan kísérlet szerepel, amely kifejezetten az általános iskolai képzést szolgálja? Ezt pótolni kell!

A jelenlegi rendszerben a tudományegyetemek oktatóinak gondolkodásában csak a „jó” középiskola jelenik meg, az általános iskolákról tudomást sem vesznek, mintha azok nem is léteznének. A tanítási gyakorlatokat is ilyen intézményekben végzik a hallgatók. Javaslataink szerint a tanítási gyakorlatnak tartalmaznia kellene mind a középiskolai, mind az általános iskolai osztályokban való gyakorlási lehetőséget egyaránt. Továbbá szükséges volna látogatást tenni falusi iskolában. Ez utóbbi esetben járható útnak tartjuk az órafelvételek elemzését is. Sajnos nagyon kevés órafelvétel áll az oktatók rendelkezésére, amelyek elkészítését, valamint egy oktatásfilm-adatbázis létrehozását pályázatokkal is támogatni kellene. Fontos lenne, hogy a tanárjelöltek számára a szakmai és a kifejezetten szakmódszertani és pedagógiai tantárgyak tekintetében is széles körű kínálat (kötelezően választható tantárgyak) álljon rendelkezésre.

Sokakban él még a tudóstanárok képe, akik a 20. század első felének társadalmi viszonyai között töltötték be fontos szerepet az oktatásban. Ma inkább kutató-fejlesztő tanárookra van szükség, akik képesek saját napi munkájukat így szemlélni és adott esetben megújítani.

Tudóstanárrá csak hosszú évek alatt lehet válni. A régi „nagyok”, például a Fasori Gimnázium tanárai nem is tudtak volna tudóstanárrá válni, ha pedagógiailag nem lettek volna kiválóak. Nem ismerték volna fel a tehetséges gyereket, nem adtak volna differenciált feladatokat, továbbá azt se felejtjük el, hogy ezek a tanárok pedagógiai reformok, új tantervek kidolgozásában is részt vettek. Mert ők nemcsak beszéltek ezekről a dolgokról, és „elefántcsonttornyaikba” elvonulva találták ki az újdonságokat, hanem a gyerekekkel való naponkénti foglalkozás közben munkálták ki.

A tanári kutatómunkának kétféle eleme van, és részben a pedagógiai tantárgyak, részben a szakmódszertan hivatott az ezekre való felkészítésre. A tanárnak képesnek kell lennie a saját munkájával kapcsolatos, úgynevezett didaktikai kísérlet megtervezésére és lebonyolítására. Például két párhuzamos osztályban ugyanazt a tananyagot másképpen dolgozza fel, majd megvizsgálja, melyik volt a hatékonyabb. Diagnosztikus tesztek segítségével vizsgálnia kell a gyerekek előzetes tudását, majd az eredmények függvényében meg kell terveznie a tanulási folyamatot minden gyerekcsoport esetében. Ennek óriási jelentősége van abban, hogy a gyerekek tudása megfelelően alakuljon!

A másik a diákok tehetséggondozásával kapcsolatos, amikor velük együtt végez kutatómunkát valamilyen érdekes szakmai témán, amelyről beszámolókat, prezentációkat készítenek. Tehát fel kell keltenie a szaktárgya iránti érdeklődést, fel kell ismernie az érdeklődő tanulókat, és számukra megfelelő tevékenységeket kell tudnia biztosítani tehetségük kibontakozásához.

## PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS

A pedagógusképzés megújításakor nem mehetünk el szó nélkül a pedagógus-továbbképzés mellett. A természettudományok iskolai visszaszorítása (pl. a rendszerváltás óta történt jelentős óraszámcsökkentések), az ezen a téren tapasztalható általános „rosszkedv” meglátszik például a fizika-, kémia- és matematika-ankétok létszámán is. Amíg a nyolcvanas- kilencvenes években a 300/400-as részvételi arány volt a jellemző, addig ma már száz alatti az átlagos létszám.

Több kollégában felmerült a kérdés, mennyire szolgálják a továbbképzési programok az adott tanár, iskola valós problémáinak a megoldását, vagy csak az esetleg „ingyenes EU-s” és egyéb pénzek korlátlan elköltését, a továbbképzési programok könnyű abszolválását segítik elő. A pedagógus-továbbképzéseken a pedagógiai-pszichológiai részek abszolút túlsúlya tapasztalható. Ezeket nem nehéz „eladni”, hiszen bármilyen szakos kollégáknak, akár teljes tantestületeknek is fel lehet kínálni. Vegyünk egy konkrét példát! A Gényusz Iroda 2010/2011-es akkreditált továbbképzéseit áttanulmányozva nagyon beszédes számokat találtunk. Összesen 56 képzést akkreditáltattak. Ezek közül 19 szakmai, tehát valamely szaktárgyhoz (beleértve a művészeti tantárgyakat és a sportot is) tartozó van, ami az összesnek 29,7 százaléka. Ezek közül mindössze nyolcnak a (12,5 százalék) témája természettudományi, matematikai, illetve informatikai (Gényusz honlap). A matematika, fizika, kémia, földrajz, biológia, számítástechnika összes óraszámát a többi tantárgy óraszámának közel a fele,

így szembeűnő a továbbképzésben az aránytalanság. A fentiekben említett arányosság elvének itt nyoma sincs. Ezért joggal aggódhatnak a természettudományokat és a természettudományi szakmódszert oktatók.

## NINCS IDŐ A DÖNTÉSEK HALOGATÁSÁRA

Sajnos az idő sürget, és nem nekünk dolgozik. Ha a tanárhiány, a képzési problémák már megoldhatatlan gondokat okoznak az iskolákban, és ha azonnal cselekednénk, a jól fizető bankszakmánál is vonzóbbá tennénk a tanári pályát, akkor is legkorábban hét év múlva jelennének meg a fiatal tanárok az iskolákban. És addig is kit küldenek be az iskolaigazgatók az osztályokba? Talán azokat, akik nem mertek szembenézni a valósággal, halogatták a döntéseket?

Vannak eltérő vélemények is, például a Hunyady György vezette munkacsoport a következőképpen nyilatkozott: „A bolognai reform bevezetése még nem ért egy olyan stádiumba, hogy a tanári mesterszak szerkezeti felépítésével, működésével, hatékonyságával kapcsolatos érdemi tapasztalatokról szólni lehessen, különös tekintettel arra, hogy – nem utolsósorban a természettudományos területen – a hallgatók zöme az alapképzést sem fejezte be, és így a tanári mesterszakra való jelentkezés, illetőleg belépés e tekintetben sem tekinthető az elemzés alapjául szolgáló tapasztalatnak.” (NEFMI honlap)

Írásunk elején konkrét számadatokat mutattunk a tanári szakirányra jelentkező hallgatók számának csökkenéséről, mivel szakirányt választani, a minor szakot felvenni az első év után kell. Tehát már látszik, hogy kevés lesz a végzősök száma néhány év múlva. Miből következik az, hogy többen végeznek, mint ahányan belépnek a rendszerbe? Ha kevesen lépnek be, akkor kevesen fognak végezni is, nem beszélve az oktatás alatt kihullókról. Semmi jel nem mutat arra, hogy a kedvezőtlen tendencia megfordulna. Ha majd ténylegesen észre vesszük, hogy nagyon nagy a baj, mivel nem vettük eléggé komolyan az előjelzéseket, akkor egyik napról a másikra már nem tudunk változtatni ezen!

Még azt sem mondhatjuk, hogy nem tudjuk, mi fog történni. Már megszülettek azok a gyerekek, akiknek felső tagozatos és középiskolai oktatásáról 7-10 éven belül gondoskodni kell. Ez a populáció, amely a fenti korfáról is leolvasható, évente 95-100 ezer gyereket jelent. Amint arra írásunk elején rámutattunk, már napjainkban is radikálisan csökkent a tanári szakot választók száma. Különösen katasztrofális a helyzet egyes természettudományi szakok, például a fizikatanár szak esetén. Még ha leszámítjuk a diákok számának csökkenését (szintén a korfa mutatja, hogy kb. 15 százalékkal csökken a diákok száma), az iskolák összevonásából adódó tanárigény-csökkenést, akkor is elmondható, hogy e szakok esetében az elkövetkezendő években a nyugdíjazás miatt kb. háromszor-öttször annyian fogják elhagyni a pályát, mint ahányan tanárként belépnek az iskolákba. Ebből adódóan az iskolák már ma is nehezen tudják betölteni az ilyen állásokat (RADNÓTI 2009).

Nem vagyunk naivak, ha nem sikerül elfogadható életpályamodellt, jövedelmi viszonyokat, megbecsültséget megvalósítani a tanári pályán, akkor az még jobban le fog értékelődni. Hiába lehet esetleg Magyarországnak a legjobb képzési rendszere, ha nem jelentkeznek hall-

gatók a tanári pályára, nem érznek elhivatottságot. A hiányszakok kiemelt preferálásán is el lehetne gondolkodni. Ez a műszaki-természettudományi értelmiség képzésének előfeltétele is, hiszen ha a közoktatásban leépül ez a terület, akkor az ott megszerezhető előismertekre alapozó mérnöki képzésben is leépülés várható. És akkor valóban kiszolgáltatottak leszünk a külföldi technológiák átvételekor is, mivel nem fogjuk megérteni a működésüket, holott fejlesztenünk kellene.

Most egy történelmi lehetőség előtt állunk, hogy megújítsuk a tanárképzést. Rajtunk múlik, élünk-e vele, vagy csak érdekcsoportok harcává válik ez a terület. Ezt a cikket vita-indítónak szánjuk, csatlakozva az eddig megjelent írásokhoz. Minden írástudót és felelősen gondolkodót kérünk, fejtse ki álláspontját, szóljon hozzá a témához!

## IRODALOM

- A tanári szakképzetségek képzési és kimeneti követelményei az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményéről szóló 15/2006. (iv. 3.) om rendelet 2010. május 14-i módosításai után. <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/kepzesi-rendszer> (Letöltés dátuma: 2010. 07. 10.)
- GÉNIUSZ HONLAP: <http://www.geniuszportal.hu/?q=kepzesek&page=6> (Letöltés dátuma: 2010. 07. 03.)
- HUNYADY GYÖRGY: A Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának állásfoglalása „A BSc-MSc rendszerű tanulmányok első három évének tapasztalatai a műszaki és természettudományi felsőoktatásban” című dokumentumról. Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapja: <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/kepzesi-rendszer> (Letöltés dátuma: 2010. 07. 10.)
- LACZKOVICH MIKLÓS (2009): Bologna és a tanárképzés. *Fizikai Szemle*, 6. sz.
- LANNERT JUDIT – SINKA EDIT (szerk., 2009): *A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése. Kutatási beszámoló.* <http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/kutbesz.pedteher.pdf> (Letöltés dátuma: 2010. 07. 10.)
- RADNÓTI KATALIN (2007): Miért buknak meg jelentős számban az elsőéves egyetemisták? *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- RADNÓTI KATALIN (2009): A természettudományi nevelés és a fizikaoktatás helyzete a 2008-as tanári felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.
- RADNÓTI KATALIN (2010): Elsőéves fizika BSc-s és mérnökhallgatók fizikatudása. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged. *A Fizika Tanítása*, 1. sz.
- TASNÁDI PÉTER – JUHÁSZ ANDRÁS (2010): Hagyományok és valóság. Szükség van-e tudós tanárookra a természettudományban? *Természet Világa*, 1. sz.
- TÉL TAMÁS (2010): Bologna vagy tanárképzés? *Fizikai Szemle*, 3. sz.

Szabóné Mojzes Angelika

## Gondolatok a felsőoktatás tömegesedéséről\*

Az oktatás iránti elvárások, nevezetesen a társadalmi különbségek kiegyenlítése, a méltányosság szem előtt tartása, az egyenlő esélyek biztosítása, valamint az oktatási rendszer alsóbb szintjeinek telítettsége egyértelműen segítette a felsőoktatás tömegesedését. A folyamat esélyt teremt a fiatalok bizonyos csoportjai számára, ugyanakkor a diplomák elértéktelenedéséhez is vezethet. Az intézményi kapuk szélesebbre nyitása azonban nem írható kizárólag a kieleződő versenyben sokszor fennmaradásukért küzdő egyetemek számlájára. Vitathatatlanul szerepet játszott a folyamatban a modern társadalmak összetettebbé válása, a társadalmi igények fokozódása és a gazdasági, piaci átrendeződés is. A földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül a változások kisebb-nagyobb mértékben beszűrődnek minden országba. Annak ellenére, hogy országonként eltérő helyzetről, konzekvenciákról beszélhetünk, a jelenkori problémák megoldása minden országnak érdeke, már csak a fokozódó egymásrautaltság miatt is.

### BEVEZETÉS

A 20. században az oktatás terén az újítások kidolgozásakor a legfontosabb szempont a társadalmi igazságosság volt. A változást sürgetők azt követelték, hogy minden fiatal minél nagyobb mértékben vehessen részt az oktatásban, hogy jobban felkészülhessenek a gazdasági életben való részvételre. A 20. század vége felé a felsőoktatási reformok hangsúlya a társadalmi igazságosságról áttevődött az egyéni választás és gazdasági előnyök fontosságára. A befogadóbb szociáldemokrata értékrendben fontos szerepet kapott a hátrányos helyzetűek – nők, bevándorlók és szegények – szükségleteinek figyelembevétele, kiemelve a kulturális sokszínűséget. Ezzel ellentétben az 1980/1990-es évek konzervatív törekvéseiben inkább a piacorientált vezérlőelvek élveztek prioritást: az iskolaválasztás, a privatizáció és más gazdasági kényszerítő erők. Felmerülhet olyan érv is, hogy az oktatásban a különböző kormányok eltérő ideológiai beállítódásának következtében nem történtek érdemi változások. Az azonban elmondható, hogy a 20. század vége az oktatásban az állami befolyás csökkenését hozta magával, és növelte az intézmények decentralizálódását.

\* Lásd bővebben: *Tömegesedés a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és Társadalom Doktori Iskola Nevelésszociológia Program, 2008.



## JELENKORI TRENDEK ÉS JÖVŐBELI KIHÍVÁSOK

Az Európai Unió létrehozásával és bővítésével az oktatási rendszerek egyre hasonlóbba válnak. Ez a tendencia az Európa Tanács 1949-es, valamint az Európai Közösségek 1967-es létrehozásáig vezethető vissza. Az oktatásban a döntéshozók azonban különösen kihangsúlyozták az egyes nemzetek történelmi fejlődésének értékét azzal, hogy fenntartották az önálló európai országok nyelvi és kulturális sokszínűségét. Ettől eltekintve az Európa Tanács céljai között szerepel az oktatás európai arculatának a megteremtése. Nem a nemzeti különbségek elmosására törekednek egy európai önazonosság ellenében, sokkal inkább a sokszínűségben rejlő egység megtalálása a fontos. Az Európa Tanács a páneurópai identitás megalapozása érdekében tanár- és tudóskonferenciákat szervezett, amelyek többek közt arról is szóltak, mit lehetne tenni a tananyagban és tankönyvekben előforduló, nemzetekkel szembeni sztereotípiák és előítéletek mérséklésére. A 21. századi oktatásiügyi trendek között egyre nagyobb hangsúlyt kapnak azok a felfogások, amelyek eltávolodnak attól a gondolkozásmódtól, hogy milyen egy holland vagy egy német, és sokkal inkább európaiként közelítik meg az egyént.

Ami a felsőoktatást illeti, a tanulók, intézmények, szakok és kurzusok száma soha nem látott mértékben nő. Amíg a 20. században nem sok felsőoktatási reform valósult meg, illetve korlátozott mértékű és kevésbé alkalmazott újítások voltak, addig a 21. század elején alapvető reformokat figyelhetünk meg. A leginkább figyelemre méltó a 29 európai ország által aláírt Bolognai kiáltvány volt 1999-ben. A szerződés az európai felsőoktatási intézmények által kibocsátott diplomák összehasonlíthatóságát célozza 2010-ig egyetemi és posztgraduális szinten egyaránt. Ez a megegyezés a munkaerőpiac számára is fontos, a felsőoktatási intézmények kreditrendszerei összehasonlíthatóvá válnak, és biztosítja az európai dimenziót. Olaszországban például az új típusú felsőoktatási rendszer első köre hároméves, és főiskolai diplomát ad, utána egy kétéves képzés következik, amely egyetemi végzettséget nyújt, míg egy végső hároméves szakasz a doktori cím megszerzését teszi lehetővé. Az általános kereteken belül az egyetemeknek nagyfokú önállósága van programjaik és irányításuk tekintetében.

Az európai felsőoktatás legsürgetőbb kérdései közé az egyre népszerűbb és többek által igénybe vett csere- és ösztöndíjprogramok gerjesztette oktatási mobilitás tartozik. Az oktatási cserék néha finansziális korlátokba ütköznek. Annak ellenére, hogy elméletben az Európai Unió olyan tagországaiban, ahol a sajátjukkal egyező tandíj- és pénzügyi támogatás van, a hallgatók elfoglalhatják a felszabadult helyeket, az ösztöndíjasok nem minden esetben tudják felhasználni a küldő ország pénzügyi forrásait. Emellett sokszor a résztvevők nyelvi képességei is elmaradnak a szükséges szinttől, így ezen a területen még fejlesztésre van szükség a külföldi projektek sikerének maximalizálása érdekében.

A nyelvi korlátok legyőzése mellett energiát kell fordítani a társadalom, ezen belül is a munkaerőpiac azon elvárásának kielégítésével, mely a technológiai és információfeldolgozási képességgel rendelkező fiatalokat látja szívesen. Maguknak az iskoláknak is fel kell dolgozniuk a világ folyamatos és gyors változásait és ezek következményét. Manapság

már nem elég egy bizonyos lexikális tudás továbbadása, azt kell megtanítani, hogyan alkalmazkodjanak a diákok a folyton változó világhoz, egyfajta életvezetési stratégiát is a kezükbe kell adni.

A felsőoktatás szintjén jó néhány országban elterjedt a levelező vagy távoktatás intézménye, amely a szakmai vagy technológiai fejlesztés kínálatával segít a hallgatóknak a változó munkaerő-piaci körülményekre való reagálásban. Ezen a területen szükséges az intézmények erősödése, elterjedése, egyrészt az elhelyezkedés megkönnyítésére, másrészt azoknak a hallgatóknak a felvételében, akik nem tudnak bejutni a megfelelő egyetemre.

A legátfogóbb terület, amelyet rendszerezettebben kell az uniós tagoknak megközeleltíteniük, az a diplomák és képzések gördülékenyebb elismertetése az egyes országok között. Néhány ország, köztük Hollandia, még a kettős diploma bevezetését is javasolta az anyaintézmény és társintézménye között. Az egyetemek eltömegesedése és az Európaszerte növekvő munkanélküliség nem segíti a dilemma megoldását. Olyan aggodalom is él, hogy a felsőfokú intézmények költséges bővülése az ott folyó oktatás színvonalára lehet negatív hatással, és elvezethet a diplomák leértékelődéséhez.

## A MAGYAR FELSŐOKTATÁS TÖMEGESEDÉSÉNEK KÖVETKEZMÉNYEI

Az 1980/90-es évek fordulóján egy-egy korosztályból még csak 10-14 százalékyian kerültek főiskolára, egyetemre, az 1990/2000-es évtized fordulóján ez az arány már 31-36 százalék. Az igazi felfutás 1993-tól számítható. Az oktatás expanziójának korábbi hazai és nemzetközi elemzéseiből visszatérően tudjuk, mit jelent ez. Magyarországon nemcsak elkezdődött a felsőoktatás tömegessé válása, hanem a kilencvenes években gyorsuló szakaszába lépett.

De milyen eredmény is várható egy olyan folyamattól, amelyben egy sokkal fejlettebb, tudatosabb trendek mentén, megfelelő idő alatt kialakult eredmény áthelyezését, alkalmazását jelenti egy sokkal zártabb, korlátozottabb rendszerre? A magyar felsőoktatás rendszerváltás utáni hirtelen átalakulása ezért sokkal intenzívebb volt, a tömegesedés csupán egyetlen évtized alatt ment végbe. A jelenség által felvetett kihívásokra ezért az oktatási rendszer nem tudott megfelelően reagálni, hiszen azok sokkal felkészületlenebbül érték, mint a nyugat-európai intézményrendszert. A rendszerváltáskor indult és mintegy 2004-ig tartó folyamat a felsőoktatás mennyiségi növekedésének – az abszolút és relatív tömegesedésnek – euforikus időszaka volt. Az oktatáspolitikai ebben az időszakban szinte feltétel nélkül engedett a társadalmi nyomásnak, nagymértékben figyelmen kívül hagyva a jelzett demográfiai tendenciákat, a gyorsan változó és globalizálódó gazdaság tényleges igényeit. Ennek jellemzői: a képzési szintek, a képzési területek és a szakképzettségek arányai és tartalma, valamint a tényleges társadalmi-gazdasági igények közötti feszültség kieleződése.<sup>2</sup>

2 Polónyi István: *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatás-gazdaság*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2008.

A rendszerváltás előtti nehéz bejutási feltételek és szűk kvóták után a magyar egyetemi és főiskolai hallgatók száma 1990-hez képest 2002-re megnégyszereződött, ám ezt a jelentős növekményt az alig bővült felsőoktatási szférának kellett felvennie. A nyugat-európai gyakorlattól eltérően, ahol a felsőoktatásra fordított összegek növekedése meghaladta a GDP növekedési ütemét, Magyarországon a finanszírozás mértéke és módja kérdésessé tette az egyetem hagyományos feladatának, az elitképzésnek a fennmaradását. Nyugat-Európával ellentétben itt nem tudtak jelentős összegeket fordítani a felsőoktatásra, és új típusú intézmények sem jelentek meg. A Nyugat-Európában kialakult dualista rendszer elemei – a tömegigényeket kielégítő olcsó, könnyen hozzáférhető felsőoktatási intézmények és a drága, presztízsüket megőrizni kívánó, egy szűkebb réteg számára elérhető egyetemek – Magyarországon nem különültek el ilyen élesen. A történeti áttekintésben több helyütt megjelentek a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklését célzó intézkedések (tandíj fizetése alóli kivétel, a különböző társadalmi osztályok erőltetett beiskolázása, a tananyag azonos mértékű előírása), amelyek mind egy-egy lépcsőfokot jelentettek a felsőoktatás tömegesedéséhez vezető úton.

Ma már egyértelműen leszögezhetjük, hogy a magyar felsőoktatás tömegesedéséből hiányzott a tudatosan tervezett oktatáspolitikai irányítás, így a spontán folyamatok részint túlképzést, részint számos torzulást okoztak a képzési szerkezetben.

Igen sokan felkapják a fejüket, amikor a túlképzés problémájáról hallanak, hangsúlyozva, hogy a túlképzés által létrehozott magasabb tudás, magasabb műveltség sokkal inkább pozitív dolog, mintsem hátrány. Hiszen az iskolázottabb emberek kulturáltabban, egészségesebben élnek, egy magasabb iskolázottsággal rendelkező társadalomban, közösségben nagyobb a társadalmi kohézió, kisebb a kriminalitás. Természetesen nagyobb az innovativitás is így a gazdasági haladás, és a magasabban iskolázottak jobban védettek a munkanélküliségtől. Az európai fejlesztési folyamatok Magyarország számára a „modernizáció” lehetőségét biztosítják, amelybe az európai regionalizáció és a globalizáció folyamatai is belesimulnak. Nehéz eldönteni, hogy a modernizáció valójában rossz vagy jó, de a felsőoktatásban is megjelenik, s nincs más lehetőségünk, mint követni az EU által megadott irányokat. Mára már világos, hogy az európai csatlakozás előnyeit számos területen nem tudtuk kihasználni, így az oktatásban, ezen belül a felsőoktatásban sem. Ennek egyik oka a hazai minőségpolitikai és oktatáspolitikai stratégiák gyengesége, a közoktatás és felsőoktatás alulfinanszírozottsága, továbbá hogy a fejleszteni kívánt intézmények kevés teljesítmény mellett kapcsolódhattak be az EU-projektekbe.

Pedig a gazdaság igényeit meghaladó iskolázottság mind az ország – adófizetőinek – forrásait, mind a diplomát szerző, de azt használni nem tudó fiatalok és családjaik erőfeszítéseit feleslegesen és haszontalanul szórja el, mivel a túlképzés nem tud a gazdaságban hasznosulni, így gyakorlatilag elvész, „elfelejtődik”.

Az emberek kulturált együttélése, a társadalmi kohézió nem a sok felsőfokú képzettel s még csak nem is a magas arányú érettségizettel függ össze, hanem az iskola alsóbb szintjeinek, az alapfokú oktatásnak a színvonalával. Mint ahogy az információs társadalom ismereteinek elsajátítása sem a magasabb iskolázottsággal kell hogy összefüggjön, hanem éppen az általános, alapfokú oktatás színvonalával. Ha ugyanis ezeket az ismereteket csak a felsőbb

oktatás közvetíti, akkor az nyilvánvalóan a társadalom kettészakadásához vezet, hiszen a még oly kiterjedt felsőoktatásban sem vesz részt a teljes népesség, s akik kimaradnak, azok lemaradnak. A megoldás tehát éppen az, hogy a mindenki számára kötelező oktatásnak kell az információs társadalom alapképzségeit, alapismereteit elsajátíttatnia, mint ahogy itt kell például az idegen nyelvi kommunikációs ismereteket is megtanítani. De ugyanez a helyzet az egészséges életmóddal és a kultúra más alapvető elemeivel is. Más oldalról a magas képzettségű, de képzettségének megfelelő munkát nem találó fiatalok elkeseredettsége komoly társadalmi feszültségek forrása, s a diplomások kivándorlásának növekedéséhez vezet.

A túlképzés fogalmát tehát úgy lehet gyakorlatiasan megfogalmazni, hogy probléma-e, ha mondjuk egy agrármérnök buszsofőr, egy filozófus londiner, egy okleveles közgazdász áruházi eladó lesz. Hiszen – mondják egyesek – műveltebb, okosabb lett. Pedig azért itt van néhány komoly probléma. Először is ez a diplomás túlnyomórészt az adófizetők pénzéből jutott egy nem használt diplomához, tehát összességében sok tízmilliárd forintnyi képzési költség nem az eredeti célnak megfelelően hasznosult. Még ha hiszünk is az oktatás mágikus szerepében, akkor is azt kell mondanunk, hogy ez csak akkor engedhető meg társadalmi szinten, ha ez az egyén a nem használt diplomáját a saját pénzéből szerezte. Más oldalról azonban azt a kérdést is fel kell tennünk, hogy ez az ember csakugyan elégedett-e, tényleg azért ment-e a felsőoktatásba, hogy sofőr vagy londiner legyen, vagy csak azért, hogy jól érezze magát az egyetemen. Ezek a fiatalok alighanem elégedetlenek, csalódottak lesznek, hiszen egy diplomás pályafutás, életpálya reményében léptek a felsőoktatásba. Az elégedetlenség részint társadalmi feszültségekhez vezethet, részint – különösen a nyelveket már jobban beszélő fiatal diplomások esetében – kivándorláshoz. De másról is szó van. Ugyanis a diplomások, akik képzettségüknél alacsonyabb tudásigényű foglalkoztatással kénytelenek megelégedni, egyben kiszorítják a foglalkoztatottságból az alacsonyabb képzettségű munkaerőt

Sokak szerint a felsőoktatás létszámszabályozása nem illik egy demokratikus társadalomhoz, mert a felsőoktatáshoz való hozzáférés egyfajta jog. Pedig nyilvánvalóan az nem a demokrácia kritériuma, hogy mindenki, az indokolt követelményeknek nem megfelelő is bekerül-e a felsőoktatásba. A felsőoktatásnak meghatározott követelményszintet kell megtartania a belépésnél és a rendszeren belül is. Pontosan így függ össze a tömegesedés és a minőség. Ugyanis nem feltétlenül kellene, hogy a tömegesedés a minőség romlásával járjon. Abból, hogy egyre többen tanulnak felsőfokon, nem kellene annak következnie, hogy egyre többen kapnak azonosan magas szintű diplomát. Olyan diverzifikált felsőoktatásra volna szükség, amely mindenki számára megfelelő kimenetet igyekszik biztosítani (a különböző középfokú szakképzettségektől a főiskolai és egyetemi képzettségeken át a doktori végzettségig). A „mindenki a felsőoktatásba” jelszava a mai magyar – torz képzési szerkezetű – felsőoktatásban sajnos törvényszerűen jelenti a minőségromlást.

Mindez az oktatásirányításra is nagyon komoly felelősséget ró. Egyáltalán nem közömbös az expanzió mértéke és a képzési struktúra alakulása. Ebben az érterben nélkülözhetetlen részint a felsőoktatásba törekvő fiatalok informálása a felsőoktatásban szerzhető végzettségekkel történő elhelyezkedés lehetőségeiről, a keresetekről, a gazdaság várható mozgási irányairól, részint a felsőoktatás képzési szerkezetének racionális alakítása.

A felsőoktatási képzés szerkezetének a gazdaság igényeivel való összehangolása nem nélkülözhetné az oktatástervezés javítását, pontosabban megteremtését. Ugyanakkor rendkívül fontos lenne egy olyan felsőoktatás-kutatási háttérintézet létrehozása, amely a tervezés bázisa lenne. (Tegyük hozzá, hogy a felsőoktatási kutatás összekapcsolható a szakképzés-kutatással, sőt a felnőttképzés kutatásával is.) Ez a háttérintézet szolgálhatná az oktatási és a foglalkoztatási minisztérium döntéseinek előkészítését (lényegében valamennyi olyan minisztériumét, amely oktatási és képzésirányítással foglalkozik). A háttérintézet foglalkozna a szakképzés, felsőoktatás és felnőttképzés fejlődésének kutatásával, nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, elemzések készítésével, foglalkozási és munkaerő-piaci előjelzések, prognózisok készítésével, a különböző szakképzettséggel rendelkezők elhelyezkedésének vizsgálatával, a munkaadók igényeinek elemzésével stb. – tehát olyan elemzésekkel, amelyek a felsőoktatás és a szakképzés fejlesztési terveit megalapozhatják.

Ugyancsak nélkülözhetetlen az oktatásirányítás korszerűsítése, amelynek legfontosabb elemei a minisztérium stratégiai tervező részlegének megerősítése, a képzések résztvevőinek informálása (az elhelyezkedés, a munkaerő-piaci lehetőségek hosszú távon várható alakulásáról az egyes intézmények és képzési programok minőségéről).

A mainál jelentősen tudatosabb oktatáspolitikai keretében meg kell teremteni az oktatásfejlesztés és a területfejlesztés közötti kapcsolatot, s az oktatásnak egy átfogó, humán erőforrás-fejlesztési politika részévé kell válnia. Rendkívül fontos követelmény az oktatás és a foglalkoztatás erősebb összekapcsolódása s részben az egész életen át tartó tanulás előtérbe kerülése. Egyre sürgetőbb az iskola nyitottabbá tételére való törekvés, az oktatási szféra átláthatósága és elszámoltathatósága. Ezekhez kapcsolódva az oktatási szférában mára általános követelménnyé vált/válik a komplex fejlesztési projektek indítására és menedzselésére való képesség, a társadalmi partnerek aktív bevonása, az azokkal való együttműködés és a közösségi szintű politikakoordináció.

A tömegesedéssel párhuzamosan több súlyos probléma is felmerült. Az egyik, hogy mindez közel változatlan infrastruktúrával következett be. Számos helyen lehetetlen állapotok alakultak ki: teremhiány, számítógép-ellátottság, információs könyvtári állapotok, kollégiumi férőhelyhiány, szegényes önmegvalósítási, kulturálódási és sportlehetőségek. A háromszoros hallgatói létszámnövekedés gyakorlatilag változatlan felkészültségű oktatói gárdával, alig változó oktatási és tanulási technológiával következett be.

Az oktatók kiválasztása inkább az elitképzés, mint a tömeges oktatási igények kielégítésére volt tekintettel. Ugyanez mondható el az oktatási-tanulási technológiákra is, vagyis nem a nagy tömegek színvonalas képzési igényeire létesültek.

A mai oktatási rendszer nemigen ad alkalmat a kontaktórák számának csökkentésére, a hallgatói önálló munkára, a modern világban megkövetelt képességek és kompetenciák kifejlesztésére. Az intézményi tantermi struktúra nincs összhangban a tömegoktatás speciális igényeivel. Az információs forradalom nemcsak a modern technikák, eljárások ismeretét követeli meg, hanem elvárja, hogy a felsőoktatás maga is kiterjedten alkalmazza azokat. E téren a felzárkózás ütemét illetően az ország már a környező országokhoz képest is lemaradt.

A hallgatói ellátás színvonala elmarad a felfuttatott létszám által generált igénytől, rontva egyúttal az esélyegyenlőséget is. Mindezek előrevetítik a modernizáció elkerülhetetlen pénzügyi terheit is, már ha célunk egy Európában is versenyképes, minőségi tömegoktatás megvalósítása.

A másik fő probléma, hogy a középfokú oktatás nem készült fel arra, hogy az érettségizett diákok ilyen nagy hányada kíván továbbtanulni, és ennek következtében a felsőoktatásba beáramló tömegek felkészítése enyhén szólva is hiányos. A magyar felsőoktatás – különösen az egyetemi szegmens – alapvetően elit jellegű oktatásra orientált rendszer: ezzel a beáramló tömeggel nem tud mit kezdeni.

Az infrastruktúra mellett az oktatási módszerek, az oktatási technológia is inkább az elitoktatással, mintsem a tömegoktatás követelményeivel kompatibilis.

Ennél is súlyosabb gondot jelent, hogy a hallgatók abból a középfokú közoktatási rendszerből zúdultak a felsőoktatásra, amely maga sem volt képes megbirkózni a tömegesedés problémájával – annak ellenére sem, hogy a demográfiai hullámok már régen levonultak, s a diákok számának csökkenése ellenére a tanárok száma nőtt.

A jelenlegi képzési volumen 2010-ig várhatóan kétszer annyi diplomás szakemberkínálatot termel, mint a várható kereslet. Magyarországon 2010-ben nagyjából minden negyedik, 2015-ben majdnem minden harmadik munkavállaló diplomás lesz. Magyarország ezzel 2010-ben Németország, Görögország, Hollandia, 2015-ben az Egyesült Királyság és Svédország diplomásellátottságával azonos szintre kerül. Ugyanakkor gazdasági fejlettségünket tekintve még ekkor is jelentősen elmaradunk ezektől az országoktól.

## ÖSSZEGZÉS

Az állam bizonyos szabályzó mechanizmusokkal közbeléphet a tömegesedés negatív hatásainak kivédésére, mérséklésére: a tandíj bevezetése, magas színvonalú tananyagbeli elvárások, szigorú felvételi kvóták megállapítása, valamint az oktatásra fordított pénzek csökkentése jelenthetnek megoldást az eltömegesedés, hosszabb távon a diplomák elértéktelenedésének ellensúlyozására. A kisebb pénzügyi támogatás természetesen együtt kell hogy járjon a források ésszerűbb felhasználásával, hiszen a cél nem a működésképtelenség gerjesztése. Az állami szerep illetően térnyerése azonban újabb kérdéseket vet fel. Az oktatás történetének alakulása az állami szerep folyamatos csökkenését hozta magával – mint kívánatos eredményt –, és ez a felsőoktatásban kialakuló versenyhez, hosszabb távon a színvonal emelkedéséhez vezetett. Az egyetemek mint a tudás központjai szeretnék is fenntartani kivívott önállóságukat, de kérdés, el tudják-e hárítani a tömegesedés gerjesztette negatív mellékhatásokat.

## IRODALOM

- BARAKONYI KÁROLY: *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004.
- BARAKONYI KÁROLY: A hazai felsőoktatás menedzsmentjének korszerűsítése, *Educatio*, 2000. 1. sz.
- BARAKONYI KÁROLY: Stratégiai irányváltás: a felsőoktatási szakstruktúra alakítása. *Vezetéstudomány*, 7–8. sz.

- GÁBOR KÁLMÁN – DUDIK ÉVA: Középosztályosodás és a felsőoktatás tömegesedése. *Educatio*, 2000. 1. sz.
- HALÁSZ GÁBOR: Az oktatás és az Európai Unió. *Európai tükrök*, 1997. 1. sz.
- HRUBOS ILDIKÓ: A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, 2005. 2. sz.
- JÁNOSY FERENC: *A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódusok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1966.
- KARDOS JÓZSEF: *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.
- KOZMA TAMÁS: *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2004.
- LADÁNYI ANDOR: *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999.
- MAKKAI ÁDÁM: *Az egyetemi oktatás világválsága – Amerikából nézve. Foglalkoztatottság és kereseti arányok 1998–2005*. KSH-kiadvány.
- Oktatás és szakképzés (1988–1997)*. KSH-kiadvány.
- POLÓNYI ISTVÁN – TIMÁR JÁNOS: *Tudásgyár vagy papírgyár?* Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2001.
- TÓTH TAMÁS: *Az európai egyetem funkcióváltásai*. MF Könyvek 18, Professzorok Háza, Budapest, 2001.
- [www.epa.hu](http://www.epa.hu)
- [www.ksh.hu](http://www.ksh.hu) (statisztikák letöltése)
- [www.om.hu](http://www.om.hu) (statisztikák letöltése)
- [www.pad.hu](http://www.pad.hu)

Balázs Éva

## ***A továbbtanulás problémái és támogatása a kistérségek közoktatásában***

*A tanulmány a többcélú kistérségek szervezeti, működési kereteinek és helyzetének, az együttműködések területeinek, az ellátás egyes kérdéseinek feltárására irányuló empirikus kutatás egyik tematikai egységéről számol be. E téma szabályozási szempontból egy olyan problémára is kitért, amely ugyan nem tartozik a kistérségi társulási közoktatás-irányítás hatókörébe, de a kistérségi közoktatás eredményessége szempontjából alapvető fontosságú: mennyire érzékelik a kistérségi közoktatás-irányítás szakemberei a gyengén teljesítő általános iskolát befejező tanulók továbbtanulásának helyzetét és problémáit, illetve miben látják a kistérségek lehetőségeit e téren. A tanulmány a vizsgálat hivatkozott részének tapasztalatait ismerteti a kistérségi szintű, továbbtanulást támogató feltételrendszerrel és eszközökkel összefüggésben.*

### **BEVEZETÉS**

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2009 tavaszán, kora nyarán a Szociális és Munkaügyi Minisztérium 9197–9/2008. SZMM számú kutatási pályázata keretében végzett empirikus kutatást a statisztikai kistérségekben. Ennek célja a többcélú kistérségek – 2004 óta a közigazgatási rendszert, valamint a kistérségeken belüli folyamatokat egyaránt érintő változások nyomán létrejött – szervezeti, működési kereteinek és helyzetének, az együttműködések területeinek, az ellátás egyes kérdéseinek a feltárása. A vizsgálat kitért egy olyan problémára is, amely szabályozási szempontból nem tartozik ugyan a kistérségi társulási közoktatás-irányítás hatókörébe, de a kistérségi közoktatás eredményessége szempontjából alapvető fontosságú, s kistérségi léptékben releváns. Azt kérdeztük a kistérségi közoktatás-irányítás szakembereitől, hogy mennyire érzékelik kistérségükben a gyengén teljesítő általános iskolát befejező tanulók továbbtanulásának helyzetét és problémáit, illetve miben látják a kistérségek lehetőségeit e kérdéskört illetően. A következőkben e témakörben ismertetem a vizsgálat tapasztalatait, a kistérségi szintű, a továbbtanulást támogató – szintén a vizsgálat során feltárt – feltételrendszerrel és eszközökkel összefüggésben.



## A VIZSGÁLATRÓL

A vizsgálatot a rendelkezésre álló források szűkössége miatt online kérdőíves módszerrel végeztük.<sup>1</sup> Ez lehetővé tette, hogy a vizsgálat teljes körű legyen, így a kérdőív kitöltésére valamennyi statisztikai kistérséget felkértük<sup>2</sup>, amelyek munkaszervezet-vezetői jelölték meg a szakmai válaszadót, többségében a kistérségi referens néven dolgozó szakembereket.

A 28 kérdésből álló online, önkitöltős kérdőívet a megkeresettek átlagosan 52 százaléka töltötte ki, ami az önkitöltős módszert választó vizsgálatok szokásos értékeihez mérten igen jó, de a területi eltérések miatt a válaszok nem reprezentatívak. A magas válaszadás alapján a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei kistérségekre, a Győr-Moson-Sopron és Veszprém megyei kistérségekben az urbanizáltabb területekre és a Dél-Alföld régió kistérségeire kaptunk térségi léptékű tanulságok levonására alkalmas válaszokat. A kistérségek elmaradottságát mérő komplex mutató szerinti válaszmegoszlás alapján<sup>3</sup> a leginkább elmaradó térségekre viszonylag megbízhatóak az adataink. A válaszokat regionális szinten az összes kistérséghez és ezek településeihez, valamint a hátrányos helyzetű kistérségekhez viszonyított aránya szerint foglalja össze az 1. táblázat, amelyben a kiemelt háttér az átlagos aránytól lefelé történő jelentősebb eltéréseket mutatja.

**1. TÁBLÁZAT: A válaszadó kistérségek aránya a régió összes kistérségéhez, a kistérségek településeihez, valamint a hátrányos helyzetű (HH) kistérségek aránya a régióban lévő összes kistérséghez képest (%)**

Régió/megye	Válaszadó kistérségek	Az érintett települések aránya	HH kistérségek (országos)
Pest megye	50,0	44,4	0,0 (6,3)
Észak-Magyarország	59,1	62,5	53,8 (50,0)
Észak-Alföld	33,3	27,4	88,9 (88,9)
Dél-Alföld	60,0	61,8	66,7 (76,0)
Dél-Dunántúl	44,0	40,5	81,8 (72,0)
Közép-Dunántúl	61,5	69,7	18,8 (19,2)
Nyugat-Dunántúl	48,0	60,9	8,3 (24,0)
Ország	51,7	54,1	50,6 (54,7)

Forrás: Kistérségi vizsgálat 2009 adatbázisa.

- 1 A kutatás témavezetője Balázs Éva, a munkában Imre Anna működött közre (mindketten az OFI tudományos főmunkatársai), Kovács Katalin, az MTA RKK tudományos osztályvezetője szakértőként vett részt. A kérdőív szakmai vitáján kapott hasznos tanácsokért az OFI Kutatási, Kutatásszervezési és Elemzési Központjának munkatársait, a kérdőív kipróbálásáért, a kapott javaslatokért a Dunaújvárosi, a Pápai és az Abai kistérség munkatársait: Mihalekné Bartók Máriát, Némethné Takács Cecíliát és Gerse Istvánt illeti köszönet.
- 2 Budapest és Debrecen, illetve az e statisztikai kistérségbe tartozó Mikepércs kivételével, amelyek egyrészt nem részei a többcélú kistérségi támogatásoknak, másrészt sajátos jellegüknel fogva torzították volna a kistérségi közoktatási együttműködésekre vonatkozó információkat.
- 3 A kistérségek elmaradottságát/fejlettségét mérő komplex mutató során használt adatok körét lásd a 67/2007. (VI. 28.) OGY határozat 3. mellékletében. A kistérségek besorolását a komplex mutató szerint a 311/2007. (XI. 17.) kormányrendelet 1. és 2. melléklete tartalmazza.

## A TÖBBCÉLÚ KISTÉRSÉGI TÁRSULÁSOK KIALAKULÁSA, SZERVEZETE, HUMÁNERŐFORRÁSA

A többcélú társulások története szempontjából nem túl jelentős, időben degresszív változásokat tártunk fel: a kistérségek harmadának összetétele nem változott a társulás megalakulása óta. Az eltelt idő alatt a társulások mintegy felében léptek be újabb tagok; kilépés még ritkábban és kevesebb helyen fordult elő, és mindkét irányú mozgás hét kistérségben volt.

A válaszoló kistérségek négyötöde önálló többcélú kistérségi társulási munkaszervezetet hozott létre, 20 százalékukban a TKT egyik tagtelepülésének polgármesteri hivatalában működik a szervezet. Az önálló munkaszervezetekben átlagosan 6,7 főállású, és nem egészen 1 fő részfoglalkoztatású alkalmazott dolgozik, a társulás székhelytelepülésén működő szervezetekben 3,3, illetve 2,8 fő. Az átlagok mögött nagy eltérések vannak, s ezek csak részben köthetőek a kistérség nagyságához – település- és/vagy lakosságszámához – vagy a végzett feladatokhoz.

A helyi oktatáspolitikai döntések szakmai előkészítését, alátámasztását végző bizottságokat a válaszoló kistérségek felében működtetnek. Azoknak a kistérségeknek, amelyek önálló munkaszervezetet hoztak létre, valamivel kisebb arányban vannak ilyen bizottságai, mint ahol a munkaszervezet a székhely település polgármesteri hivatalában működik.

A kistérségek négyötödében dolgoznak a kistérségi közoktatás-irányítás, szervezés, adatszolgáltatás munkáival megbízott szakemberek, átlagos létszámuk az összes foglalkoztatási kategóriát figyelembe véve 1,3 fő; nagyobb térségi léptékben nézve a fővárosi agglomerációban, Észak- és Dél-Alföldön hiányoznak. A kistérségek csaknem 15 százalékában az oktatással (is) foglalkozók munkájuk 10 százalékánál is kevesebbet tudnak erre a feladatra fordítani.

A leggyakoribb forma, hogy a közoktatás ügyeivel foglalkozó szakember (többnyire közoktatási referens) a TKT munkaszervezetében, annak vezetője irányításával látja el feladatait. A közoktatással foglalkozó összes kistérségi szakember mintegy kétharmada közalkalmazott.

A kistérségek közoktatásért felelős szakemberei döntően diplomások, csaknem kétharmaduknak pedagógiai képesítése van, a többdiplomások aránya megközelíti a 10 százalékot. A pedagógiai végzettségű kistérségi szakemberek és a többdiplomások többsége „régimotoros”, a kistérségi szakembergárda mintegy 15 százalékát jelentő jogi, államigazgatási diplomások és a többi felsőfokú végzettségű inkább pályájuk elején állnak.

A vizsgálatban részt vevők csaknem kétharmada ismeri az országos kompetenciaméréseket (OKM), a felsőfokú végzettségűek szignifikánsan nagyobb része, mint a nem diplomások. Ugyanakkor azok, akik régebb óta vannak a pályán, jobban ismerik e méréseket (e körben az idősebbek kevésbé), mint az 5–10 év közötti tapasztalattal rendelkezők (2. táblázat).

Legtöbbször (90–70%) az iskolák eredményeinek megismerésére, az eredmények megvitatására, tervezési, fejlesztési célok kijelölésére használják az OKM-et. Tendenciájában inkább felhasználják e mérések eredményeit ott, ahol van kistérségi munkaszervezet, mint ahol nincs. Ugyanakkor ahol a kistérségben van szakszolgálati és/vagy szakmai szolgáltató

**2. TÁBLÁZAT: A kétféle végzettségi szintűek, illetve a különböző idejű munkatapasztalattal rendelkezők megoszlása aszerint, hogy ismerik-e vagy sem az Országos kompetenciamérést (OKM) (%)**

OKM ismerete	Iskolai végzettség szintje		Átlag*	Munkatapasztalat			Átlag*
	Diplomás	Nem diplomás		5 évnél kevesebb	5–10 év	10 évnél hosszabb	
Ismeri	75,8	31,8	64,8	50,0	100,0	80,0	75,4
Nem ismeri	24,2	68,2	35,2	50,0	0,0	20,0	24,6
Szignifikancia**	0,000		N = 88	0,02			N = 69

Forrás: Kistérségi vizsgálat 2009 adatbázisa.

\* A két átlag eltérésének az oka a két kérdésre adott válaszok számának különbsége

\*\* Phi-négyzet próba.

intézmény, ott szignifikánsan inkább használják e méréseket, mint ahol nincs. Ebből arra lehet következtetni, hogy az intézményesült szakmai háttér kedvez a mérések ismeretének és felhasználásának.

A vizsgálatból látható – itt ismertetésre nem kerülő kérdésekre adott válaszaik alapján –, hogy a kistérségi közoktatási szakemberek jól ismerik a kistérségi intézményhálózatot, függetlenül attól, hogy ki az intézmények fenntartója. Így nézeteik, véleményük a kistérségbe járó tanulók továbbtanulási problémáiról mindenképpen figyelmet érdemel.

## A TANULÓI TOVÁBBTANULÁSSAL KAPCSOLATOS PROBLÉMÁK

A vizsgálat egyik fontos részét két nyitott kérdés alkotta. Válaszadóinkat egyrészt megkérdeztük, vannak-e problémák kistérségükben az általános iskolát végzett tanulók továbbtanulásával kapcsolatban, melyek ezek, és kiket érintenek. Másrészt megkérdeztük, mit lehetne tenni azért – elsősorban saját szakmai területükön –, hogy az általuk jelzett problémák csökkenjenek.

A különféle közoktatási kutatások, vizsgálatok gyakran szólítják meg a közoktatás számos szereplőjét, leggyakrabban a pedagógusokat, az iskolavezetőket, az iskolafenntartók és a szakmai szervezetek képviselőit. Tudomásunk szerint a kistérségi közoktatásban dolgozó szakemberek a közoktatás fontos kérdéseit illető véleményének, nézeteinek a térségi oktatás szempontjából történő megismerése eddig nem volt önálló kutatás tárgya. Ugyanakkor a kistérségi közoktatás-irányítás – minden ellentmondása ellenére – 2004 óta létezik, s az e szektorban dolgozókról feltételezhető, hogy más szereplőkhöz képest sajátos tapasztalatok birtokában is vannak. Már az is érdeklődésre számot tartó kérdés lehet, hogy e szakmai csoport nézetei illeszkednek-e az ismert struktúrákhoz, vagy vannak megkülönböztető jegyeik.

Ezért a nyitott kérdésekre adott válaszokat – mind a problématerképet, mind a problémamegoldási javaslatokat – a térségi oktatáspolitikai-formálás szempontjából figyelembe veendőnek tekintjük, amelyekben a lehetőségek éppúgy megjelenhetnek, mint azok a korlátok, amelyekkel a kistérségfejlesztés során számolni kell. A következőkben ezeket a válaszokat ismertetjük.

Az első nyitott kérdés így hangzott: „Vannak-e problémák az Önök kistérségében az általános iskolát végzett tanulók továbbtanulásával kapcsolatban? Ha vannak, melyek ezek a problémák, és kiket (milyen településeket, iskolákat, tanulócsoportokat) érintenek?”

Először a nemleges válaszokat érdemes áttekinteni. Tizenhárom ilyen választ kaptunk, amelyből nyolc tartalmazott argumentumokat is. Közülük a legkönnyebben belátható az a válasz volt, hogy a térségben alacsony a hátrányos helyzetű tanulók aránya; mindenki továbbtanul. A pozitív válaszok három további szempontot tartalmaztak. Az egyik az általános iskolák jó felkészítő tevékenysége (két kistérségben, ezek egyike a mikrotérségi általános iskolaszervezésre utalt). A másik a megfelelő középfokú kínálat, amelyben egyrészt van elegendő iskola a kistérségben, másrészt a tanulók minden csoportja számára van megfelelő kínálat. Végül egy válaszadó – s ezt az e tanulmányban kiemelt szempont miatt érdemes említeni – a pályaválasztási, tanácsadási feladat (megyei önkormányzattól megrendelt) megfelelő ellátásával magyarázta a kedvező helyzetet.

Négy kistérségben jelezték válaszaik, hogy nincs megfelelő információjuk a kérdés megválaszolásához. Háromban azért, mert a többcélú társulás nem vagy csak részlegesen iskolafenntartó, továbbá a kistérségközpont perifériális elhelyezkedése miatt, amely egyfelől nagy tanulói migrációt okoz a kistérségen kívülre, másfelől önmagában is megnehezíti az információszerzést a térség ügyeiről.

A következőkben a problémákat tekintjük át, immár nem gyakoriság, hanem probléma-típusok szerint.<sup>4</sup>

Ezek egy kötege általánosan megfigyelt problémákat említi: a szülők érdektelenségét a továbbtanulás iránt, vagy éppen irreális elvárásait gyerekeik továbbtanulásával kapcsolatban; a családi szocializációval, az életvitellel összefüggő kritikát fogalmaz meg, az iskolázottság igényének hiányát említi („ezek a családok hozzászoktak, hogy nyolc általánossal sem rendelkeznek”). A gyerekekről szintén gyakori az általános érvényűnek tekintett kijelentés: motivációhiány, kintartás hiánya, az erőfeszítéstől való idegenkedés („nem is akar továbbtanulni”); az önismereti problémák és a továbbtanulásról való informáltság szükségessége mint probléma. Sokan nevesítik a hátrányos, halmozottan hátrányos és roma tanulókat mint problémaforrást; főleg a roma lányokat és az értelmi fogyatékos tanulókat nevezik meg. A velük kapcsolatos nehézségek fókuszja az igen alacsony szintű általános iskolai felkészültség („funkcionális analfabéták”), emellett azonban e válaszadók hangot adnak e tanulói csoportok iskolarendszerrel kapcsolatos problémáinak is: „nincs nekik megfelelő intézmény”. Van, aki a megszüntetett gazdasszonyképzőt hiányolja, amely legalább az egyéni életvezetésben segített, van, aki a speciális szakiskolát. Míg ezek a vélemények a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását egyértelműen az alacsony szintű szakmai képzések spektrumába helyezik, egy válaszadónak az okoz gondot, hogy a hátrányos helyzetű tanulók közül kevesen jutnak gimnáziumba.

<sup>4</sup> A válaszadók többsége több problémát is felsorolt, gyakran részletesen leírt. A szó szerinti véleményeket időközben közöljük.

Számos probléma fogalmazódik meg az iskolákkal kapcsolatban. A küldő általános iskolákban – a kutatásokból ismertén – az intézményes tanulásból kiszorító magántanulóvá sorolás gyakorlatát, valamint a kommunikációs és egyéb alapkészségek fejlesztésének hiányát jelzi egy-egy válaszadó. Az általános és a középiskola közötti illeszkedés problémáival sokan foglalkoznak. Van, aki azt tartja jelentős problémának, hogy az általános iskolai tanárok nem ismerik a középiskolai követelményeket. Sok általános iskolában nincs vagy nem megfelelő a pályaválasztási tanácsadás. Van, ahol a kistérség szervezte pályaaorientációs program, illetve a pályaválasztási tanácsadás bevezetésének terve a tanárok és a szülők – felmérés során kinyilvánított – érdektelensége miatt fulladt kudarcba. Másutt kiderült: a pályaválasztási tanácsadásra vagy annak jó minőségű ellátására nincs elég forrás. A középfokú és a középiskolák egy része több kistérségben nem tart nyílt napokat, amelyek orientálhatnák, informálnák a továbbtanulni szándékozókat.

A középfokú intézményekkel kapcsolatban jelzett problémák között leggyakoribb a mennyiségi túlkínálat felismerése, az ebből fakadó alacsony felvételi követelmények, az akár feltétel nélküli bejutás, amelynek folytatása a nagyarányú lemorzsolódás. Többen kárhoztatják a gimnáziumi túlkínálatot, a szakképzés leépülését; a szakiskolákban az elmélet túlsúlyát („a fiatalok fejét fölösleges dolgokkal tömik”).

A saját kistérségük tapasztalatait a kutatókkal megosztó válaszok különleges értéke nemcsak a konkrétságukban megjelenő többlet, hanem olyan térségspecifikus szempontok megjelenése, amelyek feltárása a kutatás kiemelt célja volt.

Az egyik fontos térségi dimenzió a távolság. Ahol a középiskolák távol vannak a lakóhelytől, ott a továbbtanulás több okból is nehezebb. Egyrészt minden érintettnek – általános iskolának, szülőnek, gyereknek – kevesebb és kevésbé ellenőrizhető információja van mind a tényekről, mind a mögöttük rejlő latens struktúrákról. A távoli, ismeretlen középiskolába sok szülő nehezen engedi el gyerekeit, s a távolság mindenképp költségnövelő tényező. Van, ahol arról számoltak be, hogy a térségben a „kollégiumi ellátás az épületek állapota miatt siralmas”. A másik térségspecifikus probléma a kistelepusú térségek helyi kiskolái és a nagyobb település nagyobb létszámú középfokú, illetve középiskolája közötti léptékváltásból adódó nagyobb tanulói lemorzsolódás, bukás. E jelenség mögött eltérő magyarázatok jelentek meg. Volt, aki a tanulói kudarcokat a helyi kötődés elvesztésével, a közösségi támogatás hiányával, más a kistelepusú (általános) kiskola izoláltságával, illetve az ebből adódó nem megfelelő felkészítéssel, az iskolák információhiányával, megint más a bejárás terheivel vagy az ilyen gyerekeket elutasító középiskolával magyarázta.

A középfokú iskolakínálat adott kistérségben jelentkező mennyiségi és minőségi problémái – túl az elérési és a családok anyagi helyzetével kapcsolatos nehézségeken – egyes térségekben érezhetően akadályozzák a továbbtanulást; van, ahol csak egyes tanulói rétegeket, de van, ahol az egész kistérség tanulóiifjúságát gátolják. Ahol egyoldalú a képzési kínálat – például túl sok, vagy éppen nincs gimnázium – ez kényszer migrációt okoz, amelynek nyomán a 14 évesen eltávozó, főképp jó tanuló – és így iskola- és társadalomkonformabb – fiatalok többségét „elveszti” a kistérség. A kistérség középiskolai képzési kínálatának alakítására, a tanulólétszám megfelelő szinten tartására egyes kistérségekben „nagyon oda

kell figyelni”. Vannak kistérségek, ahol a munkaerőpiacon általában nem használható (pl. lótarítás) vagy a térségben nem hasznosítható (falusi turizmus) képzéseket kínálnak. Van, ahol a gyakorlati képzés mesterei – az adózási rendszer miatt – hiányoznak. Beszámoltak arról, hogy „bizonyos szakmákban túl sokat kell/kellene fizetni a mesternek, hogy tanulóat vállaljon”.

A középfokú képzések elhelyezkedési lehetőséget nem nyújtó kimenetei több kistérségben megjelentek a problémák sorában. Ezek részben az iskolarendszeren túlmutató, általános gazdasági-társadalmi problémák, de – mint kiderül – ha egy térségben a képzések nagy része ilyen, akkor az felerősíti a (korábban a családok, tanulók problémáinál jelzett) motiválatlanságot, érdektelenséget, a perspektívátlanságot. Van olyan kistérség, ahol a válaszadó a társadalmi egyenlőtlenségek mértékének eltérő földrajzi megjelenését látta kezelhetetlennek az iskolarendszer szempontjából.

Végül a problémák egy csoportjában a hátrányos helyzetű, roma tanulók iskolázásával kapcsolatos támogatások, adott esetben a pozitív diszkrimináció vált kritika tárgyává. Volt, aki ezek hatását a szabályozási szándékokkal ellentétesnek látja. Például: „a nyolc általánost nem végzettek még segélyezésben is részesülnek, hogy a tankötelezettségi koron túl elvégezhesék azt”; a tankötelezettség nem teljesítésére „ösztönzi is a rendszer őket, hiszen kiemelt támogatásokat kapnak a 'HHH-s' (halmozottan hátrányos helyzetű) gyermekek, ehhez pedig feltétel” (a szülőnél) „a középiskolai végzettség hiánya”<sup>5</sup>. Megjelent a többségi társadalom elutasítására való hivatkozás is. Mindez túlmutat a tanulmányban tárgyalni kívánt kérdésemre, de felhívja a figyelmet a szegregáció komplex társadalmi problémájára.

## KISTÉRSÉGI SZAKSZOLGÁLATOK ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉSEK A PÁLYAVÁLASZTÁS, TOVÁBBTANULÁS TÁMOGATÁSÁRA

A továbbtanulásban a közoktatásba járók szinte teljes köre érintett. A középfokú intézmények az esetek nagy részében kívül esnek a korábbi iskola térségi horizontján, jobbra a lakóhely-településen. Így a korábbi „magától értetődőségek” megszűnnek, az iskolázással kapcsolatos információs, orientációs problémák a családok nagy részét érintik.

A pályaválasztási és pályorientációs tanácsadás az a szakszolgálati tevékenység, amelynek jelentősége van a kistérségi kisiskolák gimnáziumokba készülő tanulóival, a szakmaválasztás szempontjából érzékeny, valamint a középfokú oktatásba (szinte) bekényszerített, a lemorzsolódás veszélyének kitétt tanulók szempontjából egyaránt. A középiskolára való közös felkészítés, a térségi szervezésű munkaközösségek, versenyek további lehetőséget nyújtanak a kistérségekben tanulóknak, hogy iskolájuk, településük horizontján túlra mutató tapasztalatot szerezzenek, illetve támogatást kapjanak a továbbtanuláshoz.

A következőkben megnézzük, melyek azok a meglévő, formális vagy kevésbé intézményesült eszközök, amelyek a tanulók általános iskolából a középfokra történő továbbhal-

5 A zárójeles rész a szerző értelmező beszúrása.

dását támogatják a kistérségekben. Egyfelől a szakszolgálati tevékenységeknek, másfelől a kistérségi iskolák és települések közötti, ilyen jellegű együttműködéseknek a vizsgálatban feltárt tapasztalataira építünk.

Ahhoz, hogy a pályorientációs és pályaválasztási szakszolgálatok súlyát és elérhetőségének szintjét is lássuk, esetenként bemutatjuk a kistérségek többi, fontosabb szakszolgálati tevékenységének gyakoriságát és települési, tanulói „lefedettségét” is. (Ezek némelyike – kisebb-nagyobb mértékben – maga is hozzájárulhat a tárgyalt probléma megoldásához, de területi korlátok miatt nincs mód kitérni erre.)

A szakszolgálat az a tevékenység, amely(nek egy-két vagy több fajtája) a többcélú kistérségi társulásokról szóló törvény<sup>6</sup> szerint kötelező mint a többcélú társulási normatívára jogosító két közoktatási feladat egyikeként vállalt feladat. A vonatkozó jogszabály – mint a közoktatási feladatellátást illetően másutt is – nem határozza meg a feladat ellátásának módját. A célra lehet önálló intézményt működtetni, de bármely, a feladat szakszerű ellátására hivatott szolgáltatóval is lehet szerződést kötni. A 3. táblázat a kistérségek e kétféle választás szerinti megoszlását mutatja a gyakoribb pedagógiai szakszolgálatok esetében.

3. TÁBLÁZAT: A kistérségek megoszlása aszerint, hogy milyen módon gondoskodnak egyes pedagógiai szakszolgálati feladatok ellátásáról (%)							
Ellátás módja	Gyógy-pedagógiai tanácsadás	Korai fejlesztés, gondozás	Fejlesztő felkészítés	Logopédiai ellátás	Nevelési tanácsadás	Gyógytest-nevelés	Tovább-tanulási tanácsadás
Saját szolgáltató intézmény	29,0	24,0	18,2	28,2	25,4	27,6	18,9
Más szolgáltatóval kötött megállapodás	71,0	76,0	81,8	71,8	74,6	72,4	81,1
Szolgáltatásról gondoskodó kistérségek száma	31	25	22	71	63	58	53

Forrás: Kistérségi vizsgálat 2009 adatbázisa.

Az összesen 111 intézmény javát települési önkormányzatok (42,3%) és megyei önkormányzatok (25,2%) tartják fenn. A többcélú kistérségi társulások a szakszolgálati intézményhálózat 17,1 százalékának gazdái, s ezzel megelőzik a fenntartói társulásokat, amelyek az intézmények valamivel több mint egytizedét működtetik. A nem önkormányzati intézményfenntartók aránya igen csekély (3,6%).

<sup>6</sup> 2004. évi CVII. törvény.

Csak három kistérségben nincs szakszolgálati intézmény. S bár ezek mindegyike hátrányos helyzetű, az adatok nem utalnak arra, hogy a hátrányosabb helyzetű kistérségekben kevésbé volnának ilyen intézmények, mint a kedvezőbb társadalmi-gazdasági helyzetűekben. A válaszadó kistérségek mintegy felében egynél több (11 kistérségben 3, 1 helyen 5) ilyen feladatot ellátó intézmény működik.

A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás – a logopédiai ellátást követően, a nevelési tanácsadás és a gyógytestnevelés mellett – az a szakszolgálati tevékenység, amelyet a kistérségek nagyobb része biztosít. Ugyanakkor a kistérségek negyedében nem minden településen érhető el ez a szolgáltatás, ahogy azt a – szolgáltatásban részesülő települések összes kistérségi településhez viszonyított aránya szerint készített – 4. táblázat mutatja.

4. TÁBLÁZAT: Az egyes pedagógiai szakszolgálati ellátások megoszlása aszerint, hogy az ellátásban a kistérség településeinek mekkora hányada részesül, valamint a települési lefedettség átlagos szintje (%)							
Részesülő települések aránya (%)	Szakszolgálati ellátás						
	Gyógy- pedagógiai tanács- adás	Korai fejlesztés, gondozás	Fejlesztő felkészít- és	Logo- pédiai ellátás	Nevelési tanács- adás	Gyógytest- nevelés	Továbbtanu- lási, pálya- választási tanácsadás
–25	7,1	9,1	11,2	0	0	4,5	1,8
25,1–50	3,5	0	5,5	0	3,0	4,5	3,6
50,1–99,9	14,4	13,6	5,5	22,3	21,2	21,3	19,6
100	67,9	72,7	77,8	73,8	75,8	65,2	69,6
100 felett*	7,1	4,6	0	3,9	3,0	4,5	5,4
N	28	22	18	80	66	66	56
Szolgáltatásról gondoskodó kis- térségek aránya	91,0	91,6	86,9	97,1	96,2	90,3	93,2

Forrás: Kistérségi vizsgálat 2009 adatbázis.

\*A 100% feletti ellátás a statisztikai kistérségen túli települések számára is elérhető szolgáltatásra utal.

Regionálisan két szakszolgálati ellátás esetében vannak jelentős, a települési hozzáférést illető eltérések. A Dél-Alföld régió kistérségeiben például a települések átlagosan alig több mint fele részesül gyógypedagógiai tanácsadásban és nevelési tanácsadásban is kevesebben, mint a többi régió kistérségeiben. A pályaválasztási, pályaaorientációs tanácsadás terén nincs jelentős regionális eltérés.

Ugyanakkor – mint az 5. táblázatból látható – szinte mindegyik ellátási fajtánál nagy különbségek vannak aszerint, hogy a gyerekek mekkora hányada részesül benne.

A különféle tevékenységek iránti szükségletek természetesen nagyon különbözőek, éppen a pályaválasztásnál azonban a korosztály 100 százalékát érintettnek tekintve a látott adatokat negatívan értékelhetjük. E szolgáltatást a kistérségek háromnegyede iskolásainak több mint tizede számára teszi elérhetővé. Itt a legnagyobb gyakoriságú 10–50 százalékos sáv két, nagyjából egyforma részre tagolódik a 10–20 százalék közötti és az afeletti lefedettség tekintetében.



Az eddig vizsgált szakszolgálatok a tanulóira közvetlenül irányuló tevékenységek. Emellett azonban más lehetőségeik is vannak a továbbtanulást érintő támogatásoknak, eredményességük javításának. Mint jeleztük, ilyennek tartjuk a kistérségekben különféle területeken az iskolák, települések között, mikro- és/vagy kistérségi szinten szervezett együttműködések.

**5. TÁBLÁZAT: Az egyes pedagógiai szakszolgálati ellátások megoszlása aszerint, hogy a gyerekek mekkora hányada részesül bennük a kistérség összes óvodáskorú, általános iskolai tanulójaéhoz képest, valamint a tanulói lefedettség átlagos szintje (%)**

Részesülők aránya (%)	Gyógy- pedagógiai tanácsadás	Korai fejlesztés	Fejlesztő felkészítés	Logopédia	Nevelési tanácsadás	Gyógytest- nevelés	Pályaválasztá- si tanácsadás*
–0,5	45,0	68,8	57,1	0,0	1,8	3,6	0,0
0,6–1	0,0	6,3	0,0	0,0	0,0	1,8	4,2
1,1–5	15,0	0,0	21,4	34,8	35,7	43,6	10,4
5,1–10	5,0	0,0	0,0	34,8	28,6	25,5	8,3
10,1–50	0,0	6,3	0,0	13,0	14,3	7,3	62,5
50,1–99,9	30,0	18,8	21,4	13,0	14,3	12,7	2,1
100–	5,0	0,0	0,0	4,3	5,4	5,5	12,5
N**	20	16	14	69	56	55	48
Átlagos ellátás	30,4	16,2	35,2	21,3	23,3	21,3	39,4

Forrás: Kistérségi vizsgálat 2009 adatbázis.

\*Ennél az ellátásnál az óvodás gyerekek létszámát nem vettük figyelembe az ellátottsági arány számítása során.

\*\*Az ellátott tanulólétszámra vonatkozóan a kistérségek kisebb részében kaptunk válaszokat, mint az ellátott települések számát illetően. Az N számok emiatt alacsonyabbak ebben az esetben.

A 6. táblázat azt mutatja be, hogy különféle – a vizsgálat online kérdőívében felsorolt – területeken milyen szinten és mennyire jól működik az együttműködés (a kettő együttes gyakoriságának sorrendjében) a kistérségekben. Dőlt betűvel emeljük ki a pályaválasztási, valamint a továbbtanulásra való felkészítésre irányuló kooperációkat.

Kis- és mikrotérségi szinten együtt tekintve a legtöbb kistérségben a sport- és tantárgyi versenyek, a továbbképzések és a pedagógus-munkaközösségek, a közös pályázatkészítés és a pályaválasztási és pályaválasztási tanácsadás fordul elő. Összességében főként az iskolai-óvodai szinten szervezett szakmai együttműködések gyakoriak, a pályázatkészítést leszámítva kevés a térségi irányítást, koordinációt szolgáló együttműködés.

A legsikeresebb együttműködések szintén többnyire az iskola világához kötődnek. A közös versenyek általában nagyon jól „működnek”, az óvodai és pedagógus-munkaközösségek és a közös tanári tapasztalatcserék is. Az eredményesen működő kooperációk között találunk a térségi ellátás szempontjából fontos tevékenységet is: a 30 kistérségben jelzett utazó pedagógushálózat csaknem 60 százalékában nagyon jól működik, s csak néhány helyen nem jól. Az iskolai étkeztetés igen ritka, de ahol van, ott többnyire jól működik.

**6. TÁBLÁZAT: Különbéféle kistérségi és mikrotérségi együttműködésekben részt vevő kistérségek aránya, és annak aránya, hogy a válaszolók mennyire tartják jónak az adott együttműködést (%)**

Együttműködés területe	Milyen területi szinten?		Mennyire jól működik?		
	Kistérségi	Mikrotérségi	Nem jól	Részben jól	Nagyon jól
Sportversenyek szervezése	47,2	20,2	1,9	26,9	71,2
Tantárgyi versenyek szervezése	38,2	19,1	2,3	27,3	70,5
Vezetői, pedagógus-továbbképzés szervezése	41,6	10,1	4,8	38,1	57,1
Általános iskolai vezetői munkaközösség	42,7	9,0	4,7	46,5	48,8
Pályázatok készítése	32,6	19,1	0,0	48,7	51,3
Óvodavezetői munkaközösség	40,4	7,9	2,5	25,0	72,5
Pályaorientáció és -tanácsadás	36,0	4,5	2,9	54,3	42,9
Tanári szakmai munkaközösség – tantárgyi	25,8	9,0	3,4	51,7	44,8
Utazó pedagógushálózat	19,1	14,6	6,9	34,5	58,6
Közös pedagógusmunkaerő-gazdálkodás	5,6	22,5	4,5	54,5	40,9
Továbbtanulásra felkészítés (középfokra)	15,7	11,2	5,0	50,0	45,0
SNI együttnevelés szervezése	11,2	13,5	4,5	54,5	40,9
Tanárok tapasztalatcseréje, utazás	12,4	9,0	0,0	41,2	58,8
Diákok hazai, külföldi utazása	7,9	12,4	5,9	52,9	41,2
Hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozás	9,0	9,0	0,0	56,3	43,8
Iskolai étkeztetés megszervezése	3,4	14,6	0,0	46,7	53,3
Rehabilitációs foglalkozás rászorulóknak	9,0	5,6	7,7	76,9	15,4
Tanári szakmai munkaközösség – nem tantárgyi	10,1	3,4	0,0	41,7	58,3
Tanulók értékelése, mérése iskolában	5,6	7,9	0,0	72,7	27,3
Közös vezetői munkaközösség (minden iskolafok)	10,1	1,1	0,0	30,0	70,0
Egyéb versenyek szervezése	10,1	0,0	0,0	0,0	100,0
Egyéb (többféle eseti válasz)	9,0	1,1	0,0	0,0	100,0
Képességmérések szervezése óvodában	3,4	6,7	11,1	33,3	55,6
Pedagógushelyettesítési rendszer	2,2	7,9	12,5	62,5	25,0
Továbbtanulásra felkészítés (felsőfokra)	4,5	4,5	0,0	50,0	50,0
Középiszkola-vezetői munkaközösség	3,4	0,0	0,0	0,0	100,0

Forrás: Kistérségi vizsgálat adatbázisa.

A tanulói továbbtanulás támogatása szempontjából kiemelten vizsgált pályaválasztási, pályaorientációs együttműködések átlagosan a kistérségek 40 százalékában vannak, ezzel közepes gyakoriságúnak mondhatók.

Az általános iskolákban a középiskolára, középfokra való felkészítés tárgyában szerveződő együttműködés a kistérségek jó negyedében van, s bár nincs ezekre panasz, nem tartoznak a leginkább jól működő területek közé (6. táblázat). A felsőfokú oktatásba felkészítő, középiskolákban folyó kooperációk pedig igen ritkák.

Ezen a területen a legmarkánsabb a regionális különbség a kistérségek között aszerint, hogy mekkora részükben működik pályaválasztási, pályaorientációs kooperáció. Mint a kistérségi koordináció más, e tanulmányban nem említett területein, e kérdésben is az Észak-Magyarország régió kistérségei azok, ahol többféle és jobban működő együttműködést találunk. Ez a kooperáció főként kistérségi szinten valósul meg.

Egyes együttműködések létében vagy ezek hiányában a kistérség társadalmi-földrajzi jellemzői mentén láthatóak különbségek. Ahol például van megyei jogú város a kistérségben, ott a többi kistérséghez képest szignifikánsan alacsonyabb arányban vannak közös tantárgyi és sportversenyek, valamint iskolavezetői munkaközösségek. Valószínűsíthető, hogy a kistérségközpont ezeket a funkciókat inkább városi szinten szervezi meg. A kisszámú, fenti együttműködésekkel jellemezhető nagyváros-központú kistérségben is inkább mikrotérségi a kooperáció, az egész kistérséget nem fogja át.

Ahol a kistérségben a TKT fenntartásában van iskola, ott több területen van együttműködés, mint ahol nincs. E kapcsolat nem jelent feltétlenül oksági viszonyt, de a kérdés további vizsgálataok kiinduló hipotézise lehet. A vizsgálatból úgy látszik, az együttműködésekben szerepe lehet annak is, hogy a közoktatás ügyét a kistérségben mennyire tartja fontosnak a helyi politika. Ahol vannak a képviselő-testület döntéseit segítő olyan szakmai bizottságok, amelyek az oktatással kapcsolatos döntések előkészítéséért felelősek, ott néhány területen kimutatható, hogy inkább vannak, mint ahol nincsenek. Szintén vannak jelei annak, hogy az együttműködést serkentheti, ha a társulás foglalkoztat a kistérség közoktatásával foglalkozó szakembert.

Bár néhány esetben találtunk szignifikáns összefüggést aszerint, hogy több területen van és jobb minőségű az együttműködés ott, ahol a társulásnak hosszabb előzményei vannak (ilyen az óvodai képességmérés és a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás), a továbbtanulási, pályaorientációs kooperációk nem tartoznak e körbe.

Összességében elmondhatjuk, hogy a kistérségi szakemberek által a korábbiakban említett problémák nagyobb részére vonatkozóan nincs vagy szórványos az alulról építkező, összefogáson alapuló válasz. A szakszolgálati tevékenységek között e terület a többihez képest jó ellátási szinten van, az igénybevétel teljes tanulói körre való kiterjesztésének igényét elfogadva azonban ez nincs így. A pályaválasztás terén szerveződő, döntően a pedagógusokat támogató szakembereket összefogó munkaközösségek vagy másfajta iskolai együttműködések a kistérségek mintegy 40 százalékában működnek, főképp kistérségi szinten. Továbbtanulásra való felkészítés viszont a kistérségeknek alig több mint a negyedében van. A jobb tanulók továbbtanulása szempontjából nyilván pozitív hatása van a különféle tantárgyi versenyeknek, amelyek – a sportversenyek után – a leginkább elterjedtek kistérségi szinten. S bár ezek a tanulóknak csak egy része számára relevánsak, a továbbtanulásnak éppen a minőségi támogatása szempontjából fontosak, érdemes rájuk építeni, s tudatosan kihasználni ezt a lehetőséget az iskolarendszeren való továbbhaladás fejlesztésére.

Vannak tehát csírák, potenciálok, de a tanulók továbbtanulási támogatásának nincs olyan gazdája, amely az egész kistérségre vonatkozóan – nem is annyira a tervezési-statisztikai lehatárolás, hanem a valós földrajzi-társadalmi viszonyok szempontjából, tehát kistérségi léptékben – ismerné és tudatosan összefogná a feladatot. E feladat elvégzése nem várható el az iskoláktól, amelyeknek nincs is információjuk, másrészt egymással akár szembenálló érdekeik is lehetnek. A települések szintjén elsősorban a központoktól távolibb, kis lakosságszámú, kisiskolát működtető, gyakran csak tagiskolával rendelkező községek azok, amelyekben szintén nincs sem információ, sem való eszköz. Így, jobb híján jelenleg csak a többcélú kistérségi társulások bázisán képzelhető el olyan tudatos koordináció kiépítése, illetve fejlesztése a társulási feladatokon túlmutatóan, amely ennek a kiemelt oktatáspolitikai és ennél is tágabban, társadalompolitikai fontosságú feladatnak a megoldásából részt tudna vállalni. A kutatás alapján e kistérségi szakemberbázis megfelelő minőségű humánerőforrást jelent, azonban jelentős kapacitáshiánnyal jellemezhető. Így megfelelő oktatáspolitikai akarat és eszközök esetén is csak új szakemberek beállításával lenne megvalósítható ilyen fejlesztés. Ezt – különösen a demográfiai szempontból további pedagóguslétszám-csökkenést prognosztizáló scenárió esetén – érdemes meggondolni abban az esetben is, ha a többcélú kistérségi társulások továbbfejlesztése nem szerepelne az oktatáspolitikai jövőbeli prioritásai között.

Miklósi Márta

## Az Észak-Alföld régióbeli felnőttképzési intézmények jellemzői

*Az Észak-Alföld régió felnőttképzési intézményrendszerét feltáró tanulmányban a szerző egy kérdőíves kutatás néhány fontosabb eredményét mutatja be a régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények fontosabb általános jellemzőinek összefoglalásával. Megállapítja, hogy a felnőttképzési intézmények finanszírozásában érvényesül a Szép Zsófia és Polónyi István által többször bemutatott többcsatornás finanszírozási tendencia. A képzési kínálat területén érdekes változás figyelhető meg, napjainkban a hangsúly egyértelműen a piacképes, gyakorlati jellegű szakmai képzések felé tolódott el. A szerző foglalkozik e tendencia kiváltó okaival, előnyeivel, illetve esetleges hátrányaival.*

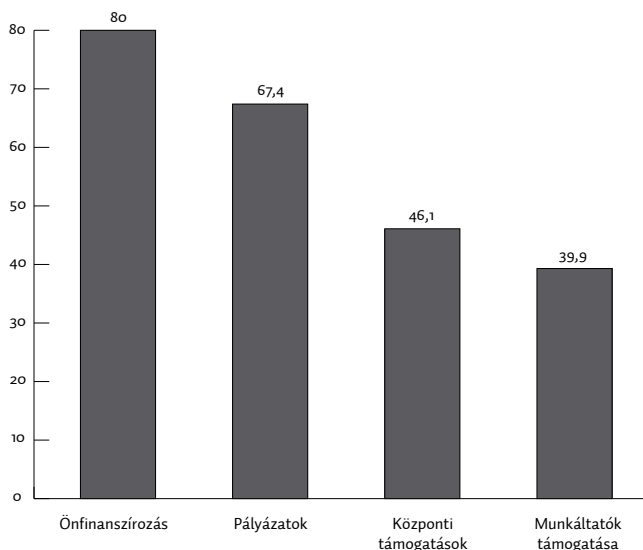
Kutatásomban az Észak-Alföld régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények viszonyainak feltárását céloztam meg teljes körű lekérdezéssel, kérdezőbiztosok segítségével. A felnőttképzési intézmények felmérése 2008. szeptember és december között zajlott, az intézményeket a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet akkreditált felnőttképzési szervezetekre vonatkozó nyilvános adatbázisa 2008. szeptember 1-jei adatok figyelembevételével kerestük fel. Összesen 140 intézménnyel sikerült kitölteni a kérdőívet a régióban működő 173 akkreditált felnőttképzési intézmény közül, tehát az intézmények 80%-a válaszolt az általunk feltett kérdésekre, csupán 20%-uk utasította el a válaszadást. Az ilyen módon nyert adatok elemzése alapvetően SPSS-program segítségével történt, a kis elemszámú minta elsősorban a keresztábra-elemzéseket tette lehetővé. Adataimat ezen kívül összevettem más kutatások, szakirodalomban fellelhető elemzések eredményeivel, végig szem előtt tartva a komparatív szempont fontosságát. Ebben a tanulmányban a felnőttképzési intézményrendszer néhány kiemelten fontos jellemzőjét – finanszírozás, képzési kínálat és terület, megszerezhető végzettség, felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatások – és összefüggéseit tárom fel.

Az első, igen meghatározó vizsgálati szempontom a finanszírozás,<sup>1</sup> amely a képzés kiterjesztésének, a képzési létszámok növelésének és a képzési feltételek javításának: a személyi és a tárgyi-technikai feltételek bővítésének kulcskérdése (ZACHÁR 2004, 183.), alapvetően meghatározza az intézmény viszonyait, anyagi forrásait. A felnőttképzés többcsatornás

<sup>1</sup> Finanszírozásra vonatkozó kérdésünk csak arra irányult, hogy miből áll össze bevételeük; kérdőívünkben nem szerepelt a bevétel nagyságára vonatkozó kérdés, mert attól tartottunk, hogy csökkentené a válaszadási hajlandóságot.

finanszírozással működtethető (SZÉP 2004, 5.), attól függően, hogy melyik „szereplő” érdekeltisége a legerősebb, illetve kinek a törvényi kötelezettsége a költségviselés (POLÓNYI 2002, 248.), a leggyakoribb finanszírozási formákat mutatja be – több válasz megjelölhetősége mellett – az 1. ábra.

1. ÁBRA: Az Észak-Alföld régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények finanszírozási formái (%)



Megállapíthatjuk, hogy a régióban az akkreditált felnőttképzési intézmények legnagyobb része több válasz megjelölhetősége mellett azt válaszolta, hogy a résztvevők önfinanszírozásával szervezi képzési programjait, ezt követik a pályázati úton nyert források, majd a központi (állami, megyei és helyi önkormányzati) támogatások, illetve a munkáltatók támogatásával szervezett programok. Kutatásom igazolja Polónyi állítását, aki szerint a hazai felnőttképzési költségmegoszlást igen magas egyéni részvétel jellemez (POLÓNYI 1999, 47.). A résztvevők egyéni motivációja egyértelmű: a képzés növeli a termelékenységüket, ennek nyomán emelkedik a bérük, valamint védettebbek lesznek attól, hogy munkanélkülivé váljanak, így e két tényező együttes eredményeként növekszik az egyén várható életkeresete (POLÓNYI-TIMÁR 2006, 63.). Az egyén a várható életkereset és képzési költségei jelenlegi értékének egybevetése alapján megállapítja egyéni költségeinek (ráfordításainak) hozamát, aminek aránya az egyéni megtérülési ráta. Abban az esetben, ha a megtérülés kedvező, az egyént a képzés vállalására ösztönzi, ellenkező esetben nem vesz részt a képzésben (VARGA 1998, 49–50.), és ez az általános gazdasági tétel érvényes a felnőttképzés viszonyaira is. Csoma szerint az, hogy a képzési terhek társadalmi megosztása kire, kikre milyen terheket hárít, az állami szerepvállalás mértékén és mi-

kéntjén kívül leginkább attól függ, hogy mennyire van „kint” a felnőttképzés a kereslet-kínálat, a fizetőképesség által is szabályozott piacon (CSOMA 2004, 26.). Kutatásunk eredménye azt tükrözi, hogy a felnőttképzésre ma igen erőteljesen hatnak a piaci viszonyok, hiszen a felnőttek legnagyobb része maga finanszírozza tanulását, így a kereslet-kínálat erőteljesen hat a felnőttképzési piac alakulására. Igazolhatjuk tehát Benedek állítását, aki szerint Magyarországon ma a felnőttképzés jelentős része olyan gyors tanfolyami képzés, amely piacra orientált, és csak akkor működőképes, ha hozzájárul az egyén munkaerő-piaci pozíciójának javításához, ezért a felnőttek megvásárolják a szolgáltatásokat (BENEDEK 1996, 313.). Juhász viszont azt hangsúlyozza, hogy a piaci elv nem érvényesül teljes mértékben, mivel a fizetőképes kereslet hiánya miatt a képző cégek működőképességét alapvetően az állami források (munkanélküliek képzési költségeinek átvállalása, iskolai rendszerű képzés után kapható normatíva) határozzák meg. Meglátása szerint ennek tulajdonítható az intézménytípusok közötti különbségek elmosódása is (iskolák iskolarendszeren kívüli képzéseket indítanak, képzővállalkozások iskolákat alapítanak stb.) (JUHÁSZ Á. 2002, 166.).

A felnőttképzési szervezetek a pályázati lehetőségek széles skáláját használják ki. Népszerű az I. Nemzeti Fejlesztési Tervhez kapcsolódó Humánerőforrás Operatív Program (HEFOP), majd az Új Magyarország Fejlesztési Terv keretébe illeszkedő Társadalmi Megújulás (TÁMOP) és a Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program (TIOP). Emellett érkeznek pályázatok minisztériumok forrásaira is, bankok, cégek alapítványaihoz, helyi önkormányzatokhoz, a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal Apponyi Albert Programjához. A civil-szervezetek nagy számban nyújtanak be pályázatokat a Nemzeti Civil Alapprogramhoz, Országos Foglalkoztatási Közalapítványhoz is.

A kérdésre adott válaszokat vizsgálva megállapíthatjuk: a harmadik leggyakoribb finanszírozási lehetőség a központi forrásokhoz kapcsolódik. Mivel a felnőttképzés alapvetően társadalmi érdek, ezért az állami kötelezettség kiterjed a felnőttképzés finanszírozásának szabályozására, illetve az anyagi forrásigények egy részének a fedezésére. Ez a hányad folyamatosan csökken, ugyanis az állam egyre kevesebb forrást, adókedvezményt tud nyújtani az állampolgároknak a felnőttképzésben való részvételük támogatására. Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésre fordított teljes összeg forrásai jelenleg a GDP egy százaléka alatt maradnak (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, 2008, 10.). A felnőttképzés támogatásának államháztartási forrásai a központi költségvetés, a szakképzési hozzájárulás felnőttképzésre elszámolható része, valamint a Munkaerő-piaci Alap (MPA) foglalkoztatási és képzési alaprészei [2001. évi CI. törvény 21. § (1)]. Az állam ezekből a forrásokból fedezi a felnőttképzési normatív támogatást, a saját munkavállaló képzésének támogatását, a felnőttképzés, valamint a felnőttképzés technikai feltételei fejlesztésének támogatását, illetve a foglalkoztatást elősegítő képzések támogatását.

A munkáltató szerepe alapvető a felnőttképzésben és annak finanszírozásában, hiszen a felnőttképzések meghatározó részének kezdeményezője, támogatója, sőt helyszíne; szerepe, magatartása azonban különbözik attól függően, hogy általános vagy speciális

képzésről van e szó.<sup>2</sup> Kérdőívünkben célzott kérdés az általános és a speciális képzés eltéréseinek feltárására nem irányult, így erre vonatkozóan nem szereztünk információkat az intézményektől.

Érdekes még azt is megvizsgálunk, hogy milyen arányban támaszkodnak az intézmények pusztán egy forrásra, és milyen arányban jelöltek meg több válaszlehetőséget is. Viszonylag kevés intézmény válaszolta, hogy kizárólag egy finanszírozási forrásból tartja fenn magát (19,3%), ebben az esetben a legtöbb intézmény a résztvevők önfinanszírozását jelölte meg válaszként (17,9%). Elenyésző viszont azok száma, akik csupán pályázatokból (1,4%), munkáltatói támogatásból (0,7%) vagy központi forrásból (0,7%) tartják fenn magukat, minden bizonnyal azért, mert ezt bizonytalannak tartják, vagy nem igazán érzik elégséges forrásnak. Az intézmények nagyobb része (80,7%) több finanszírozási forrásra támaszkodik, több lábon áll, csak így érzi biztosnak azt, hogy elő tudja teremteni a működéséhez szükséges tőkét, képes alkalmazkodni a piaci viszonyok változásaihoz, ezért tehát igazolhatjuk Polónyi és Szép többszoros finanszírozásra vonatkozó állítását (POLÓNYI 2002, 248.; SZÉP 2004, 5.).

Megvizsgáltuk, vajon van-e valamilyen összefüggés a finanszírozási formák és az intézmények mérete között, és azt állapítottuk meg, hogy szignifikánsan nagyobb arányban jutnak központi támogatásokhoz, valamint pályázati forrásokhoz a nagyobb dolgozói létszámmal (10 fő felett) működő intézmények, mint a kisebb, akár néhány fővel funkcionáló szervezetek. A magasabb központi támogatás háttérben a közszolgálati intézmények nagyobb aránya áll, hiszen a 10 fő feletti létszámmal dolgozó szervezetek jelentős hányada ebbe a kategóriába tartozik. A pályázatokon való sikeresebb részvételi arányt igazolhatja az, hogy több dolgozó közül esetleg több munkatárs feladata is lehet pályázatfigyelés, -írás, így a nagyobb intézmények magasabb arányban részesülhetnek pályázati forrásokból. A munkáltató támogatásával megvalósuló képzéseknél szignifikáns különbséget nem találtunk.

A kínálat vizsgálatából megállapíthatjuk, hogy legmagasabb a szakmai képzések aránya, ezt követik az általános, majd a nyelvi képzések; ez utóbbiak igen magas arányt képviselnek ahhoz képest, hogy csupán egy készség, a nyelvi készség fejlesztését célozzák meg. Az intézmények képzéseik szervezésekor a hangsúlyt a munkaerőpiacon érvényesülést, elhelyezkedést nagyobb eséllyel ígérő szakmai képzésekre (át-, ki- és továbbképzésekre) helyezik, s kissé háttérbe szorul az általános képzés. Ez nem tekinthető kedvező jelenségnek, hiszen megváltozott a szakmai képzettség szerepe is, egyre több területen válnak nélkülözhetlenné bizonyos személyes tulajdonságok (például a kezdeményezőképeség, a rugalmas

2 Általános a képzés, ha a résztvevő termelékenységét olyan módon növeli, hogy az nemcsak a képzést biztosító vállalatnál, hanem más vállalatoknál is érvényesül. Speciális képzésről abban az esetben beszélünk, ha a következtében elérhető termelékenységnövekedés csak az oktatást biztosító vállalatnál érvényesül. Az általános képzést a munkáltató csak akkor támogatja, tűri meg, ha a képzés költségeit nem ő fizeti, a képzésben részt vevők fizetik meg a képzés költségeit, mert az növeli jövőbeli keresetüket. Speciális képzés esetén viszont a munkáltató fizeti az oktatási költségek nagyobb részét, hiszen alapvetően ő profitál ebből a képzésből. (POLÓNYI–BARISZNE 2004, 27–28.)



helyzetfelismerés, a problémamegoldás, a kreatív gondolkodás, a tárgyalóképesség, a kooperációs készség), a szakmai képzések jelenlegi rendszere viszont nem készít fel mindenre. Sem ismeretközponúsága, sem praktizmus miatt nem tartalmaz ilyen irányultságot, pedig a munkaképesség nem korlátozható csupán szakismeretekre, elengedhetetlenül fontos a kompetenciák fejlesztése is (MARÓTI 2004, 105–106.). Benedek egyenesen célként határozza meg, hogy ki kell lépni abból a „csapdának” tekinthető felfogásból, amely ma elsősorban a foglalkoztatáspolitikai keretei között értelmezi a felnőttképzést, nyitni kell tehát az általános és a nyelvi képzés felé (BENEDEK 2005, 13.). A szakmai és az általános képzések kettőssége azonosítható a szakműveltség és az általános műveltség egymáshoz való viszonyával is. Csoma meglátása szerint ez a pragmatikus tudás és a pragmatikus tudáson túli tanítás problémáiról is szól (CSOMA 2004, 9.). Véleménye szerint a pragmatikus út a mindennapi kultúra megszerzéséhez vezet, amely gyakorlatiasabb, könnyebben értelmezhető, mint az ún. magasabb kultúra, amely jóval elvonatkozottabb és általánosítóbb az emberek közvetlenül megélhető, egyéni gyakorlatainál, használhatósága, hasznossága viszonylag nehezen, külön intellektuális munkával fedezhető fel (CSOMA 2000, 134.). Bár a nyelvi képzés Csoma szerint az általános képzésekhez tartozik, mi kutatásunkban a felnőttképzési törvény logikáját követve külön csoportként határoztuk meg, amely megközelítést alátámasztja az is, hogy a felnőttképző intézmények igen nagy hányada foglalkozik ezzel a területtel a piaci igények és a jelentkező társadalmi elvárások hatására, hiszen a boldoguláshoz, elhelyezkedéshez ma már elengedhetetlen a megfelelő nyelvtudás. A nyelvi képzések magas számának hátterében áll az, hogy egyre erőteljesebben jelennek meg az idegen nyelvi készségek a nemzetközi vállalatok és pénzügyi kapcsolatok, valamint a turisták számának megnövekedése miatt (Magyar UNESCO Bizottság 1998, 53–54.). Ezt az alapvető kompetenciát hangsúlyozza a Memorandum is, amely az egész életen át tartó tanulásban három közösségi nyelv birtoklását tartja fontosnak (vö. Európai Unió Bizottsága 2001; KOVÁCS 2002).

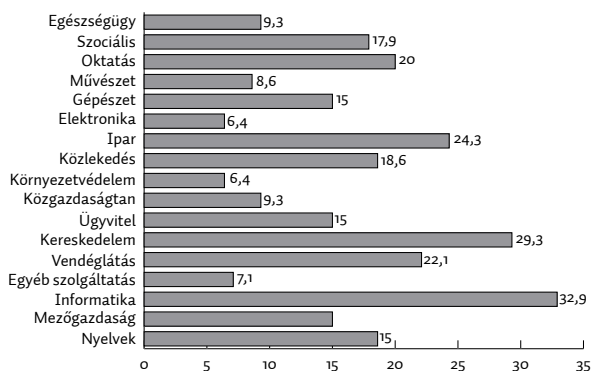
Megvizsgáltuk, van-e összefüggés a kínálat és az intézmények, szervezetek mérete, dolgozói létszáma között. Kutatásunk eredménye azt mutatja, hogy szignifikánsan (sig: 0,036) több nagyobb szervezet nyújt szakmai képzést, valószínűleg a képzés szigorúbb anyagi és technikai feltételei miatt. A nyelvi és az általános képzések esetében azonban nem találtunk ilyen szignifikáns eltérést, tehát az intézmények méretétől független az általános és a nyelvi képzések nyújtása, mert az ilyen jellegű képzések szervezésének valamivel egyszerűbbek a feltételei.<sup>3</sup>

3 A 24/2004 (VI. 22.) FMM rendelet 1. sz. melléklete előírja a képesítési előírásokat és tárgyi feltételeket. Szakmai képzés esetén a csoportlétszám irányszáma 25 fő (elméleti képzés esetén), 12 fő (gyakorlati képzés esetén). A szükséges oktatói végzettség elméleti oktatás esetében a képzés szakirányának megfelelő felsőfokú iskolai végzettség és tanári szakképzettség, vagy a képzés szakirányának megfelelő felsőfokú iskolai végzettség és 5 éves oktatói gyakorlat; gyakorlati képzés esetében a képzés szakirányának megfelelő felsőfokú iskolai végzettség és legalább 1 év, szakirányú szakmai gyakorlat, vagy legalább a képzés szakirányának megfelelő középfokú végzettség és 3 év szakirányú szakmai gyakorlat. Általános képzés esetén ezzel szemben a csoportlétszám irányszáma 25 fő, és az oktatóknak csupán felsőfokú iskolai végzettséggel és a képzésnek megfelelő szakos tanári szakképzettséggel kell rendelkeznie, tehát magasabb csoportlétszám mellett kevesebb szakmai feltételt támaszt a jogszabály az oktatóval kapcsolatban.

Itt több válasz is előfordulhatott – hiszen egy-egy felnőttképzési intézmény akár több területen is képezhet –, ezért vizsgáltuk azt is, hogy milyen arányban vannak jelen a piacon a három nagy területből csupán egyféle képzést kínáló intézmények és a több területen képző intézmények. A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények 70 százaléka specializálódott általános, nyelvi vagy szakmai képzések szervezésére, és 30 százaléka foglalkozik egyszerre több területtel is.<sup>4</sup> (Ezek közül az intézmények mintegy tizede (12%) vállalja, hogy mindhárom területen indít képzéseket.) Azt feltételeztük, ha egy intézmény többféle területen is képez egyszerre, kiterjedtebb PR-tevékenységet folytat, ezáltal magasabb színvonalú szolgáltatásokat kínál, ami serkentően hat a minőségre is. Ezt az előfeltevést nem igazolhatjuk kutatásunkkal, ugyanis arra a megállapításra jutottunk, hogy az egyszerre több területen is tevékenykedő szervezetek nem produkálnak jobb eredményeket a minőségi mutatók vizsgálatakor, így nem költenek többet az oktatóik képzésére, nem rendelkeznek nagyobb arányban a képzés tervezése érdekében szükséges dokumentumokkal (képzési terv, képzési program, humánerőforrás terv), nem találtak kevesebb nehézséggel a minőségirányítási rendszer kiépítése során, nem határoznak meg nagyobb arányban minőségcélokat. Egyedül a mérőszámok használatában találkozhatunk valamivel magasabb arányszámmal, de ez sem tekinthető szignifikáns összefüggésnek.

A képzési területekre vonatkozó kérdés kategóriáinál az Országos Képzési Jegyzék szakmacsoportjait<sup>5</sup> tartottuk szem előtt. A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által nyújtott képzések területeit a 2. ábrán foglaltuk össze.

## 2. ÁBRA: Az Észak-Alföld régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények képzési területei (%)

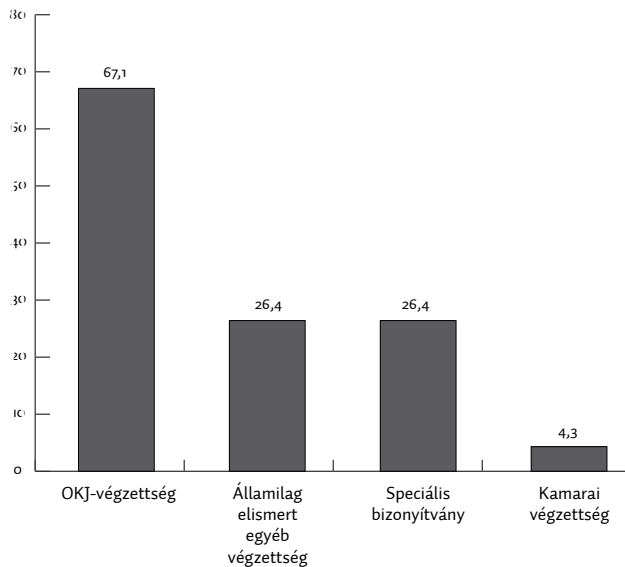


- 4 A csupán egy területre specializálódó vagy az egyszerre több szakmaterületet is összekapcsoló képzési lehetőségeket kínáló intézmények kettőssége tetten érhető a tömegmarketing és a termék-megkülönböztető marketing közötti különbségtételben is. A tömegmarketing esetében az intézmény csupán egyféle programot kínál, és megpróbálja meggyőzni a felnőtteket, hogy erre van szükségük. A termék-megkülönböztető marketing esetén több programot kínál az intézmény, és ezek a programok minőségben, összetételben különbözhetnek (KOTLER–FOX 2001, 16.).
- 5 A nyelvi képzések csoportja nem szerepel az OKJ-ban, de mivel a felnőttképzési törvény külön kategóriaként említi és az egyéb válaszok között igen nagy számban megtaláltuk, ezért hoztunk létre ezt illetően egy külön válaszlehetőséget.

A képzési kínálat alapvetően a képzési igények mentén alakult ki, így adatainkból a lakosság ilyen igényeire is következtethetünk.<sup>6</sup> Kutatásunkból megállapíthatjuk, hogy informatikai képzések szervezése a leggyakoribb, ezt követik a kereskedelmi, ipari, vendéglátás-idegenforgalom területéhez tartozó képzések, majd az oktatáshoz kapcsolódó tanfolyamok (pedagógus-továbbképzések), a közlekedési képzések (jogosítvány megszerzésére irányuló képzés), valamint a nyelvi képzések,<sup>7</sup> amelyek szervezésével minden ötödik intézmény foglalkozik. Az egyéb képzések között megtalálható még a biztonságtechnika: személy- és vagyónőrképzés (3 említés); területfejlesztés, projektmenedzsment témakörébe tartozó tanfolyamok (2 említés); valamint egy-egy említés erejéig tréningek szervezése, civil szervezetek működtetésére irányuló képzés, élelmiszeripar és minőségügy területéhez kapcsolódó képzések.

A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által kínált képzések végzettség szerinti kategorizálását a 3. ábra mutatja.

### 3. ÁBRA: Az Észak-Alföld régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények képzéseivel szerezhető végzettségek (%)



<sup>6</sup> Gyakran tapasztalhatjuk azonban, hogy az egyén alapvetően kiszolgáltatott a képzési kínálatnak. Arra a tanfolyamra jelentkeznek, amelyek ingyenes, vagy amelyekhez még jár további támogatás (keresetpótló juttatás), illetve amelyek elérhető a településén vagy a legközelebbi felnőttképzési intézményben. Ma még nem élnek olyan tudatosan a felnőttek (főleg az alacsony iskolai végzettségűek), hogy a felnőttképzést a saját emberi erőforrásukba történő beruházásnak fogják fel. Sokkal inkább rövid távú érdekek mentén vesznek részt a felnőttképzésben.

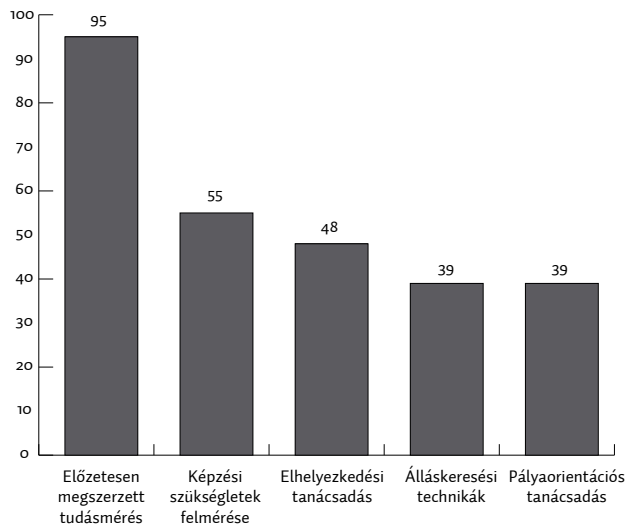
<sup>7</sup> A nyelvi képzések jelentős súlyát több kutatás is alátámasztja (JUHÁSZ 2005, 147; KOLTAI 2005, 12).

Az intézmények legnagyobb része OKJ-s végzettséget nyújtó képzéseket szervez, ezt követik egyenlő arányban az államilag elismert egyéb végzettséget, valamint az intézmény speciális bizonyítványát adó képzések. Kamarai végzettséget megközelítően csupán minden huszadik intézmények ad. Kutatásunk tehát igazolta, hogy a kínált képzések között legmagasabb arányban a szakmaiakat találjuk. Ha a felnőtt elkezd valamilyen képzést, tanfolyamot, elsősorban az OKJ-s végzettséget kínáló formákat preferálja, tehát az államtól elismert végzettség megszerzésére törekszik, mert abban bízik, hogy ezzel könnyebben el tud helyezkedni a munkaerőpiacon, és a szakképzettség megléte hozzájárul munkaereje értékének a növeléséhez. Ezt a tradíciók is alátámasztják, hiszen ahogyan Szilágyi kifejtette (SZILÁGYI 2005, 40.), hazánkban elsősorban a papírral, bizonyítvánnyal elismert végzettséget ismerik el. Polónyi és Timár ezt a tendenciát veszélyesnek ítéli, meglátásuk szerint a képzések gyors, mennyiségi fejlesztési kampánya kezdődött el, a „tudásgyár” felől a „papírgyár” felé haladunk (POLÓNYI–TIMÁR 2001, 7.). Kutatásunk eredménye egybecseng Zachár megállapításával, aki szerint a képzéseken belül az államtól elismert szakképesítések dominálnak, ez azonban szerinte nemcsak pozitív tény, hiszen így a képzések egy része a szükségesnél drágább, illetve hosszabb, ami szűkítheti a potenciális résztvevők számát (ZACHÁR 2004, 178.). A résztvevők számának csökkentése szűkíti a képzéshez való hozzáférés lehetőségét, amelyet a felnőttképzési törvény alapelveként határoz meg, és tiszteletben tartása minden felnőttképzési intézmény számára követelmény. A „tudásgyár” felől a „papírgyár” felé haladás tendenciáját erősíti az a körülmény, hogy az állam is elsősorban olyan képzéseket támogat, amelyek a munkához jutást vagy a munka megtartását segítik elő,<sup>8</sup> tehát valamilyen végzettséghez, papírhoz juttatja a képzésben részt vevő felnőttet. Ez a célkitűzés hozzájárulhat a kompetenciafejlesztést célzó képzések háttérbe szorításához, elősegítheti a szakma megszerzésére irányuló képzések dominanciáját, ami kedvezőtlen hatást gyakorolhat a képzési lehetőségekre, hiszen ma már nem elegendő a szaktudás, a felnőttnek egy-egy szakma megszerzése mellé egyéb kompetenciákkal is rendelkeznie kell. Ezek a kompetenciák hatással vannak a felnőtt személyi és munkakapcsolataira, valamint a munkatevékenységére is. A tárgyi tudás mellett ugyanis fejleszteni kell az általános kognitív viselkedési vagy szociális készségeket, amelyekre a munkavégzés és a társadalomba való beilleszkedés során folyamatosan szükségünk van (JUHÁSZ E. 2008, 95.).

<sup>8</sup> A Munkaerő-piaci Alapból a következő képzésekhez nyújtható képzési támogatás: a) a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény (a továbbiakban: szakképzési törvény) 1. §-ának b–c), valamint e–h) pontjaiban meghatározott szakképzés, b) a szakképzés megkezdéséhez szükséges alapismereteket nyújtó oktatás, c) pályaeorientáló és álláskeresési ismeretek oktatása, d) a szakképesítéssel rendelkező személyek számára nyújtandó, államilag elismert nyelvvizsga megszerzésére irányuló képzés, e) közúti járművek vezetésére jogosító vezetői engedély [C, D, E kategóriára, valamint e kategóriáknak a közúti közlekedés rendőrhatalósági igazgatásáról szóló 48/1997. (VIII. 26.) BM rendelet 3. §-ában meghatározott alkategóriáira és kombinált kategóriáira], mezőgazdasági vontató vezetésére jogosító járművezetői igazolvány, továbbá járművezetői engedély (II. kategóriára és trolibuszra érvényesítve), belföldi és nemzetközi árufuvarozási engedély, a veszélyes áruk szállításához szükséges engedély (ADR) kiadásához előírt képzés, továbbá az autóbusszal díj ellenében végzett személyszállításához szükséges képzés és az építőgép-kezelői engedély kiadásához szükséges képzés [6/1996. (VII. 16.) MüM rendelet 1.§].

Az intézmény alapvető jellemzőinek feltárása során indokoltnak láttuk annak felmérését, hogy milyen arányban kínálnak az intézmények a *felnttktpzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatásokat*,<sup>9</sup> amelyek a képzés eredményességének, hatékonyságának javítására, a képzések egyénre szabott kialakításának elősegítésére vagy a munkavállalás elősegítésére irányulnak.<sup>10</sup> Formái „különösen” az *előzetesen megszerzett tudás felmérése, a pályaorientációs és -korrekciós tanácsadás, a képzési szükségletek felmérése és a képzési tanácsadás, valamint az elhelyezkedési tanácsadás és az álláskeresői technikák oktatása*” (2001. évi CI. törvény 29.§ 7. pont), alkalmazásuk gyakorisága a régióban a 4. ábra szerint alakul.

#### 4. ÁBRA: Az Észak-Alföld régióban működő akkreditált felnttktpzési intézmények által nyújtott felnttktpzési szolgáltatások (%)



<sup>9</sup> 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet 2.§. b

<sup>10</sup> Kerékgyártó szerint nem egyértelmű a felnttktpzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatások feltételrendszere, a jelenleg elfogadott gyakorlat szerint az akkreditációs eljárást kérelmezőnek és az akkreditált intézményeknek azt kell dokumentálniuk, hogy a szolgáltatásokat minden résztvevő számára felajánlották, akik ennek megtörténtét igazolják és nyilatkoznak arról, hogy igénybe veszik-e a szolgáltatást. Arra vonatkozóan sincs szabály, hogy a szolgáltatásnak ingyenesnek vagy térítéskötelesnek kell lennie, ami különböző megoldásokra ad lehetőséget a képzések jellegétől függően. A nyelvi képzéseknél általános, hogy előzetes tudásszintfelmérést végeznek, a tréningek szervezői viszont indokolatlannak tartják ezt az előírást. Szükséges és indokolt lenne tehát a szolgáltatás szabályainak pontosítása (KERÉKGYÁRTÓ 2008, 54.). Meglátásunk szerint látszatra jól működik a felnttktpzéshez kapcsolódó szolgáltatások rendszere, az intézmények alapvetően tudatában vannak ez irányú kötelezettségüknek, de valóban indokolt lenne ezt részletesen kifejteni, követelményeit pontosítani az érintett jogszabályokban, és gyakrabban ellenőrizni az intézményeket, hogy teljesítik-e ilyen irányú kötelezettségüket.

<sup>11</sup> A „különösen” szó jelzi, hogy a törvény lehetőséget ad felnttktpzéshez kapcsolódó egyéb szolgáltatásokra is, de a régióban működő akkreditált felnttktpzési intézmények közül egyetlen egy sem jelölt egyéb választ. Az intézmények csak a már létező kategóriák közül választanak, teljesítenek ilyen jellegű szolgáltatásokat.

Az előzetesen megszerzett tudás felmérése a leggyakoribb szolgáltatás, az intézmények csaknem 100 százaléka válaszolta azt, hogy felnőtt tanulóik számára elérhető ez a lehetőség, annak ellenére, hogy a miniszteri rendelet előírja minden akkreditált felnőttképzési intézménynek kötelezettségként [24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet 2.§. b]. Ezekre a szolgáltatásokra azért van szükség, mert a felnőttek eltérő előképzettséggel, munkatapasztalattal lépnek be a képzésekbe, az esetek többségében mégis úgy kezelik őket, mint azonos felkészültségű csoportot. A már megszerzett tudás felmérése, értékelése és beszámítása annak elismerése, hogy az élettapasztalattal szerzett tudás, szakértelem mérhető és értékelhető, ezáltal figyelembe vehető valamely képzési programban (ARAPOVICS 2007, 92.). A tudásfelmérésnek hazánkban még nem minden területen van kialakult rendszere, a megszerzett tudás figyelembevételét a képzőintézmény határozhatja meg. Ennek jellemző esetei: modulrendszerű képzésnél a résztvevő felmentése az egyes modulok elvégzése alól (például informatikai képzések); a résztvevő előzetesen megszerzett kompetenciáinak megfelelően kapcsolódik be a képzésbe (például nyelvtanfolyamok), vagy meghatározott mértékű kedvezményt kap a képzési díjból (HENCZI 2005, 278.). A képzési szükségletek felmérése és a képzési tanácsadás a második leggyakoribb kapcsolódó szolgáltatás, az intézmények több mint fele válaszolta azt, hogy megtalálható a kínálatában. A szolgáltatás szintén a jelentkezőnek ad segítséget, mégpedig annak meghatározásához, hogy milyen kompetenciák és ismeretek elsajátítása szükséges az általa választott szakmai tudás megszerzéséhez. Hasonló arányban találkozunk az elhelyezkedési tanácsadással, amely során a képző az elhelyezkedéssel kapcsolatos nehézségekre, munkaügyi és jogi feltételekre hívja fel a figyelmet. Ezt követi azonos arányban az álláskeresési technikák oktatása, illetve a pályaorientációs és -korrekciós tanácsadás, amely a foglalkozások világában való tájékozódást segíti.

A régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények 8,6 százaléka csupán egyetlen kapcsolódó szolgáltatást nyújt, holott a jogszabály szerint legalább kettőt lenne köteles, tehát nem ismeri az alapvető jogszabályi háttérét. Megállapíthatjuk tehát, hogy az intézmények nagy része teljesíti a jogszabályban foglalt kötelezettségét, majdnem felük (45%) két, felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatással csupán a minimális mértékig, viszont hasonló arányban (46,4%) találunk olyan intézményeket, amelyek azt választják, hogy a minimális szint felett teljesítik kötelezettségüket, kettőnél több szolgáltatás felkínálásával.

Az Észak-Alföld régió felnőttképzési intézményrendszerét feltáró tanulmányomban kérdőíves kutatásom néhány fontosabb eredményét mutattam be, a régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények fontosabb általános jellemzőinek összefoglalásával. Megállapítottam, hogy a felnőttképzési intézmények finanszírozásában érvényesül a Szép és Polónyi által többször bemutatott többszátornás finanszírozási tendencia, a szervezetek alapvetően több lábon állnak, nem bíznak csupán a részt vevő felnőttek vagy az állam finanszírozásában. A képzési kínálat területén érdekes változás figyelhető meg, a hangsúly mára már egyértelműen a piacképebb, gyakorlatiasabb jellegű szakmai képzések felé tolódt el. Megvizsgáltam e tendencia kiváltó okait, előnyeit, illetve esetleges hátrányait. A munka világához való közelítés figyelhető meg a felnőttképzési szervezetek képzéseivel szerez-

hető végzettségek viszonylatában is: ma már egyértelműen az OKJ-s végzettséget nyújtó képzések dominálnak, holott a felnőttek munkatevékenységére szintén hatást gyakorló, kompetenciafejlesztő képzések szintén hozzájárulnak a társadalom megfelelő működéséhez, így hosszú távon ezek háttérbe szorítása/szorulása számos problémát vethet fel, amelyeket feltétlenül érdemes lenne egy következő tanulmányban vizsgálni.

## IRODALOM

- BENEDEK ANDRÁS (1996): A felnőttoktatás új kihívásai a szakképzésben. In Koltai Dénes (szerk.): *Andragógiai olvasókönyv I.* [Humán szervező (munkaügyi) menedzser sorozat]. Janus Pannonius Tudományegyetem Továbbképző Intézete, Pécs, 309–318.
- BENEDEK ANDRÁS (2005): Ecce homo ... Ilyen a felnőttképzés? *Felnőttképzés*, 1. sz. 13–14.
- CSOMA GYULA (2000): *Közoktatás és nemzet.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- CSOMA GYULA (2004): A magyar felnőttképzés új korszakának értelmezéséhez. Gondolatok tizenegy témában, kommentárokkal. *Felnőttképzés*, 4. sz. 17–26.
- EURÓPAI UNIÓ BIZOTTSÁGA (2001): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról.* <ftp://ftp.oki.hu/eu/memorandum.pdf> (Letöltés ideje: 2006. 08. 15.)
- HENCZI LAJOS (2005): *Felnőttképzés-menedzsment. Elmélet és gyakorlat: az intézményvezetők, képzési vezetők, felnőttoktatók, szakértők és tanácsadók kézikönyve.* Perfekt Kiadó, Budapest.
- JUHÁSZ ÁGNES (2002): Felnőttképzési struktúra alakulása. In Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon.* OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 165–166.
- JUHÁSZ ERIKA (2005): *A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében.* PhD-értekezés. Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Doktori Program, Debrecen.
- JUHÁSZ ERIKA (2008): A civil szervezetek szerepe a felnőttképzésben. In Ráczné Horváth Ágnes (szerk.): *Civil szervezetek a képviselői demokráciában.* Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 94–100.
- KERÉKGYÁRTÓ LÁSZLÓ (2008): Hibák, ellentmondások, nem életszerű előírások a felnőttképzés jogszabályaiban. *Felnőttképzés*, 2. sz. 51–60.
- KOLTAI DÉNES (2005): *Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről. Országos és regionális elemzés. Kutatási zárótanulmány.* [Felnőttképzési Kutatási Füzetek sor. 21.] Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- KOTLER, PHILIP – FOX, KAREN F. A. (2001): Oktatásmarketing. In *Strategic Marketing for Educational Institutions (Stratégiai marketing oktatási intézmények számára).* [http://www.oki.hu/oldal.php?kod=Ok\\_tatasmenedzsment-Tobben-Oktatasmarketing&tipus=cikk](http://www.oki.hu/oldal.php?kod=Ok_tatasmenedzsment-Tobben-Oktatasmarketing&tipus=cikk) (Letöltés ideje: 2007. 01. 23.)
- KOVÁCS ISTVÁN VILMOS (2002): Memorandum az élethosszig tartó tanulásról. Mit jelent a magyarországi felnőttoktatás számára. In Horváthné Bodnár Mária (szerk.): *Partnerség az élethosszig tartó tanuláért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 27. kötet.] Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 27–34.
- MAGYAR UNESCO BIZOTTSÁG (1998): A magyar felnőttoktatás 1985 óta történeti változásai és jövőjének változásai. In Harangi László – Heribert Hinzen – Sz. Tóth János (szerk., 1998): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról.* [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 4. kötet.] Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 47–65.

- MARÓTI ANDOR (2004): A felnőttoktatás minőségi fejlesztéséről. In Palcsó Mária (szerk.): *Andragógia az ezredfordulón*. Zsigmond Király Főiskola, Budapest, 105–116.
- NEMZETI SZAKKÉPZÉSI ÉS FELNŐTTKÉPZÉSI INTÉZET (2008): *A felnőtt tanulás és oktatás fejlődése és helyzete. Magyarország nemzeti jelentése*. confintea.hu/hun/unesco/uploads/LIFELONG\_LEARNING-jelentes\_o81124sz.doc (Letöltés ideje: 2009. 04. 05.)
- POLÓNYI ISTVÁN – BARIZSNÉ HADHÁZI EDIT (SZERK., 2004): *Felnőttképzés, vállalati képzés*. [Competitio könyvek sor. 1.] Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar, Debrecen.
- POLÓNYI ISTVÁN – TIMÁR JÁNOS (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- POLÓNYI ISTVÁN – TIMÁR JÁNOS (2006): *Az oktatás költségei és finanszírozása*. [http://www.econ.unideb.hu/oktatas\\_es\\_kutatas/competitio/download/comp\\_konyvek\\_501\\_polonyi\\_timar.pdf](http://www.econ.unideb.hu/oktatas_es_kutatas/competitio/download/comp_konyvek_501_polonyi_timar.pdf) (Letöltés ideje: 2007. 01. 13.)
- POLÓNYI ISTVÁN (1999): Az élethossziglani tanulás finanszírozása. *Educatio*, 1. sz. 38–55.
- POLÓNYI ISTVÁN (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- S. ARAPOVICS MÁRIA (2007): *Felnőttképzési nonprofit szervezetek Magyarországon. Az egész életen át tartó tanulás és a civil szervezetek*. ELTE – Az élethosszig tartó művelődésért Alapítvány, Budapest.
- SZÉP ZSÓFIA (2004): Tervezés, finanszírozás a felnőttképzésben. *Felnőttképzés*, 3. sz. 5–8.
- SZILÁGYI ANTAL (2005): Egy új felnőttképzési kompetenciajegyzék. *Felnőttképzés*, 2–3. sz. 38–43.
- VARGA JÚLIA (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- ZACHÁR LÁSZLÓ (2004): A felnőttképzés rendszerei és főbb mutatói. In Palcsó Mária (szerk.): *Andragógia az ezredfordulón*. Zsigmond Király Főiskola, Budapest, 168–200.



Kiss Albert

## A tudományos diákkörök szerepe a tudományos alkotómunkára való felkészítésben

*A tanulmányban a Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája (KGYTK) nevű akciókutatás részeredményei olvashatók. A kutatók előfeltevései szerint a tudományos alkotómunkába való bevezetés már tízéves kortól lehetséges a közoktatás keretei között, és kialakítható, működtethető az országos tudományos diákköri hálózat az általános iskolás gyerekek körében, valamint a létrehozott tudományos diákkörök országos hálózata megismertetheti a tanulót a tudományos alkotások létrehozásának lehetőségeivel. Az előfeltevéseket a gyerekek pályamunkái, az elhangzott előadások, valamint a felkészítő pedagógusok és a zsűritagok körében végzett kérdőíves felmérések alapján vizsgálták a kutatók.*

Az *Új Pedagógiai Szemle* 2001. márciusi számában *A TDK lehetőségei az általános iskolai tehetséggondozásban* címmel írtam a Zalabéri Általános Iskolában folyó műhelymunkáról. Az azóta eltelt tíz év alatt országos szintűvé nőtt e felmenő rendszerű tehetséggondozás, amely időközben a Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája (KGYTK) néven az országos tehetséggondozó versenyek (a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács égisze alatt működő) szövetségének tagja lett. A tudományos diákköri munka tehetséggondozó lehetőségeit akciókutatásban<sup>1</sup> vizsgáltuk. Az erről megjelent publikációk<sup>2</sup> részletesen tájékoztatnak az eredményekről. Ebben az írásban a diákköri munkára felkészítő pedagógusok és a diákköri tevékenységet értékelő zsűritagok körében kérdőíves módszerrel végzett rész kutatás eredményeiről számolok be.

### AZ AKCIÓKUTATÁS RÉSZEREDMÉNYEI

Az akciókutatás első szakaszában (1998–2003) azt az előfeltevésünket vizsgáltuk, hogy a tudományos alkotómunkába való bevezetés lehetséges-e tízéves kortól az általános iskolákban a tömegoktatás keretei között, és kialakítható-e, működtethető-e az országos tudományos diákköri hálózat az általános iskolás gyerekek körében. A második szakaszban (2004–2008) ahhoz az előfeltevésünkhöz gyűjtöttünk tapasztalatokat, hogy a létrehozott

<sup>1</sup> Az akciókutatás 1998 óta dr. Zsolnai József professor emeritus legitimációjával és kutatói vezetésével folyik.

<sup>2</sup> Zsolnai József: Kutatói utánpótlás már tízéves kortól. *Magyar Tudomány*, 2004. 2. sz. 242–248; Kiss Albert: *Tudományos diákkör az általános iskolákban – Zalabér szerepe az első tíz évben*. Zalabér–Pápa, 2009.

általános iskolai tudományos diákkörök országos hálózata betöltheti-e azt a feladatot a tömegiskolázás keretei között, hogy növendékeit megismertesse – a szubjektív – tudományos alkotások létrehozásának lehetőségeivel.

Az országos szintű, öt régióban működtetett tudományos diákkörökben zajló kreatív önművelés, alkotás és a róla folyó kommunikáció tanulásának irányítása során következetesen végeztük azon tudományágak kutatási módszereinek megismertetését a gyerekekkel, amely tudományágak témái diákjaink érdeklődési körébe tartoztak, illetve tudásuk és képességeik lehetővé tették a megértésüket. A kutatás iránt affinitást mutató, a kutatási módszerekben jártasabb felkészítő pedagógusok vezették a tehetségesebb tanulókat abban, hogy a tudomány számára megoldandó társadalmi, természeti, gazdasági, nyelvi stb. problémákat megfigyeljék, róluk adatokat, információkat gyűjtsenek, továbbá azonosítsák, vizsgálják és elemezzék azokat saját mikrokörnyezetükben.

Az általános iskolások tudományos diákkörének 2003–2009 közötti időszakában 1686 pályamunkát készítettek el a 10–14 éves diákok. Ebből 342 pályamunka kapott meghívást az országos döntőkre. A pályamunkák és az előadások értékelésének elemzése alapján a következőkben összegezzük megállapításainkat.

A tudományos diákköri munkát vállaló általános iskolák és diákok száma stabilizálódott az öt régióban. A városok és a falvak iskoláiban a személyi és a tárgyi feltételek egyaránt alkalmasak a diákköri munkához. Az iskolákban alkalmazott különféle kerettantervek mellett egyaránt bevezethető a tudományos diákköri tevékenységek tanulása: a kreatív önművelés, a szubjektív alkotások létrehozása és a gyerekek kutatásairól folytatandó diskurzus. A tudományos diákköri munka vállalása lehetőséget adhat az általános iskolák számára a tudás alapú társadalom kihívásainak megfelelő tehetséggondozásra.

A 9–14 éves gyerekek érdeklődését felkelti a tudományos diákköri munka lehetősége. Motiválják őket a környezetükben élő személyek (családtagok, pedagógusok, szakemberek stb.), mindennapi életük tapasztalatai (pl. kisállattartás, családi munkamegosztás, a lakóhely gazdasági, társadalmi, kulturális élete), a kutató kíváncsiság, a megértés öröme, a szülők kitüntetett figyelme a pályamunka készítésekor és a konferenciákon történő bemutatásakor, teljesítményük elismerése, megbecsülése, erősödő önbecsülésük, kiteljesedő tudásuk és képességeik révén szerzett magabiztosságuk, annak lehetősége, hogy kiszabadulnak az iskolai kötetelmek alól, és saját belátásuk, terveik szerint szabadon tanulhatnak.

A diákköri munkát megkezdő tanulók csaknem egyharmad része képes elkészíteni – felkészítő témavezető pedagógusaik segítségével – az érdeklődésének és képességeinek megfelelő tárgyra irányuló 20–30 oldalas pályamunkát digitális formában úgy, hogy közben tudják használni az iskolai és az iskola környezetében elérhető forrásközpontokat, az információs technológia lehetőségeit.

A tudományos diákköri munka tanulásakor eljutnak odáig, hogy önállóan választanak vizsgálandó tudományos témát. Egyeztetés alapján választanak témavezető pedagógust, akivel a témán együtt dolgoznak. A kreatív önművelés, az alkotás folyamatában a diákok mind önállóbban végzik tevékenységüket, s a létrejövő produktumban már egyre kevesebb lesz a segítő témavezető pedagógusok teljesítménye.

Az elkészített pályamunkák többnyire az Ember és társadalom műveltségterületet érintik, kevésbé az Ember a természetben, a Földünk–környezetünk, az Életvitel és gyakorlati ismeretek, a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületeket; legkevésbé az Informatika, a Művészetek, a Testnevelés és sport, az Élő idegen nyelv és a Matematika műveltségterületeket.

Az országos döntőre meghívott pályamunkák felében (a tudományos téma bemutatása során) megjelenik az adekvát kutatómódszertani elemek leírása is. Szép számmal vannak tanulók, akik (pedagógus segítségével) a képességeik szerint értelmezhető tudományos témákat és a hozzájuk kapcsolódó (nekik is megérthető) problémát sikeresen elhelyezik a saját társadalmi, természeti, gazdasági, nyelvi mikrokörnyezetükben. Ebben a kontextusban a tehetségesebb tanulók képesek mikrokutatást indítani, tapasztalataikat értelmezni és összefoglalni (a kutatás iránt affinitást mutató pedagógusok irányításával).

A diákköri munkát vállaló tanulók nyeresége a kommunikációs, a problémamegoldó, az alkotó képességek csiszolása, a digitális írás-olvasás készségének fejlődése; az önbecsülés növelésének lehetősége, a kudarcokat és sikereket feldolgozó képesség fejlődése, ami növeli helytállásuk esélyét a tudás alapú társadalomban.

A tudományos diákköri munkát segítő általános iskolai pedagógusok (tanítók, tanárok) pozitívan viszonyulnak e tevékenységhez. A tudományos diákköri munka során segítik a kreatív önművelést, a szubjektív alkotások létrehozását, a mikrokutatást és a kutatási folyamatban szerzett tapasztalatokról és tudásról szóló diskurzus tanulását. A kutatás iránt affinitást mutató pedagógusok képesek teammunkában továbbadni tantestületük pedagógusainak a kreatív önművelés és az alkotás közvetítéséhez szükséges pedagógiai tapasztalataikat, tudásukat, és képesek más iskolák pedagógusait motiválni az általános iskolai tudományos diákköri munkára. Ezáltal bővíthet a kialakított országos hálózat a közoktatás rendszerében, és így tovább terjedhet a pedagógiai folyamatokban megjelenő kreatív önművelés és alkotás.

A fenti megállapítások bizakodásra adtak okot ama előfeltevésünk további vizsgálatára és igazolására, hogy az általános iskolai tudományos diákkörök bevezethetik a tehetséges gyerekeket a kutatómunkába, és felkészíthetik őket a tudomány művelésére (a gimnáziumi TUDOK-os, majd az egyetemi TDK-s tevékenységekre), a tudás alapú társadalomban való helytállásra, az új tudás létrehozására és felelős alkalmazására. Előfeltevésünk további vizsgálatát kérdőíves felméréssel végeztük a felkészítő pedagógusok és a 2008-as országos döntő zsűritagjainak körében.

## A FELKÉSZÍTŐ PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN VÉGZETT KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT ÖSSZEGZÉSE

A tudományos diákköri munka 10. évében elvégzett kérdőíves felméréssel azokat a felkészítő pedagógusokat kérdeztük meg, akiknek tanítványai meghívást kaptak a 10–14 éves tanulók 2008-as Országos tudományos diákköri konferenciájára. A megkérdezett 47 pedagógus öt év alatt összesen 100 pályamunkát juttatott el a 2004–2008-as időszakban az országos döntőkre.

## A tudományos diákköri munkát segítő pedagógusok

A kérdőívek feldolgozása megerősíti azt a feltevésünket, hogy a tudományos diákköri munkára felkészítő pedagógusok munkájának sikerességét meghatározza a tudomány iránti érdeklődésük, innovatív készségük és tevékenységük, valamint publikációs tevékenységük. Úgy véljük, a felkészítő pedagógusok tudományágak iránti érdeklődése pozitív hatással van tanítványaik tudomány iránti attitűdjére; mindennapi innovációs tevékenységük ösztönzően hat a diákok kreatív önművelésére és alkotói tevékenységeire; publikációs tevékenységükkel példát mutatnak a tanulóknak arra, hogy megszerzett tudásukat miként tehetik közzé, milyen formákban kommunikálhatnak róla.

## A tudományos diákkört vállaló általános iskola

A kiküldött kérdőívet a 2008-as döntőben érintett iskolák 54 százalékától kaptuk meg. Ezeknek az iskoláknak a 71,5 százalékában működtetnek, míg 28,5 százalékában nem működtetnek tudományos diákkört, hanem csak néhány tanulóval foglalkoznak. Az itt dolgozó, kérdőívet visszaküldő felkészítő pedagógusok 66,5 százaléka szerint a tantestület pozitívan, 31 százaléka szerint vegyes attitűddel és 5 százalékuk szerint negatívan viszonyul a TDK-s munkához.

A kérdőívek elemzése megerősíti azt a feltevésünket, hogy a közoktatás intézményeiben tanuló, a tudomány iránt érdeklődő általános iskolás diákok kreatív önművelésre és alkotásra ösztönzése leginkább tudományos diákkörben valósítható meg akkor, ha a tudományos diákkör működtetéséhez a tantestület pozitívan viszonyul. Meggyőződésünk, hogy a tudományos diákkört vállaló általános iskola olyan szellemi műhelyé válhat a közoktatásban, amely minta lehet a tudás alapú társadalom korai tehetséggondozásában.

## A tudományos diákköri munka tanulásának segítése

A kérdőívek eredményeinek összegzése pontosította a tanulás segítéséről alkotott feltevésünket, amely szerint a differenciált csoportmunka, a projektkészítésre és kiselőadásokra ösztönzés, az iskolai és az iskolán kívüli forrásközpontok, az információs technológia alkalmazása, az interneten való adatgyűjtés, az egyéni, a csoportos és a páros tanulási technikák, a pedagógus- és diákcsoporthoz együttes teammunkában irányított alkotói tevékenysége a legeredményesebb a tudományos diákköri munka tanulásának segítésében. Állásfoglalásunk szerint a tudományos diákköri munkára felkészítés akkor lehet a legeredményesebb, ha a fentiekkel való azonosulás mellett a kreatív önművelésre és alkotásra ösztönzés érvényesül a tanulás segítésében.

## A tudományos diákköri munkát tanuló diákok

A kérdőívek feldolgozása teljesebbé tette feltételezéseinket a tudományos diákköri munkát vállaló tanulókról. Eszerint a diákok csaknem egyharmadát érdemes bevonni a tudományos diákköri munkába. A közreműködő diákokat leginkább a kommunikatív és kognitív képessé-

geik teszik alkalmassá e tevékenységre. A tudományos diákköri munkában részt vevő tanulók főként intellektuális, akarati és eredeti személyiségjellemzőikkel tűnnek ki társaik közül. Alkotásaik mintegy egyharmad részét mutatják be valamilyen formában a gimnáziumi tanulási folyamatokban.

Határozott véleményünk szerint a közoktatás keretében (a jelenlegi oktatásszabályozási, tárgyi és személyi feltételrendszer hiányosságai mellett is) a 10–14 éves gyerekek bevonhatók a tudományos diákköri munka tanulásába. Az ilyen munkára felkészítő pedagógusok tapasztalatait az alábbiakban összegezhetjük.

## Felkészülés a tudományos diákköri munkára

A kérdőívek elemzése megerősítette feltételezéseinket, amelyek szerint a diákköri munka akkor eredményes, ha

- a tanulók eljutnak odáig, hogy maguk jelzik a diákköri munkavégzés szándékát;
- a diákok a felkészítő pedagógusokkal együtt választanak tudományos témát;
- a diákköri pedagógusok, diákok teamje együtt dönti el, hogy kik legyenek a felkészítő pedagógusok;
- a diákköri munka a tanítási napokon és a hétvégeken is folyik heti rendszerességgel;
- a kreatív önművelés és alkotás folyamatában összefonódik a felkészítő pedagógus és a diák munkája;
- a tudományos diákköri munkára felkészítés órarendi kereteit rugalmasan kezelik;
- a felkészítő pedagógusok egymást segítik, és konzultálnak az adott téma szakértőjével;
- a létrejött pályamunkákat a felkészítő pedagógusok kiemelten menedzselik, és elhelyezik az iskolai kézikönyvtárban;
- azok a pedagógusok vállalnak tudományos diákköri munkára felkészítő szerepet, akik részt vesznek az ilyen irányú tehetséggondozó felkészítésen.

Tapasztalataink szerint a közoktatás keretei között zajló tudományos diákköri munkára való felkészülés (a fenti tevékenységek interaktív megtapasztalásával) olyan kreatív tanulási klímát biztosít a diákok számára, amely ösztönözheti őket az új tudás teremtésének elsajátítására és a későbbi (gimnáziumi, egyetemi) tudományos diákköri tevékenység vállalására, a tudás alapú társadalomban való helytállásra.

## A falvakban és a városokban folyó tudományos diákköri munka összehasonlítása

**Felkészítő pedagógusok** ■ A falvakban dolgozó, tudományos diákköri munkára felkészítő pedagógusok nagyobb aktivitást mutatnak a mindennapi praxisukban megjelenő innovációs munkában, mint a városok iskoláinak pedagógusai. Feltételezhető, hogy e különbség lehet az egyik oka annak, hogy a falvakban egy-egy pedagógus átlagosan több tanulót juttat el az országos döntőbe, mint a városi pedagógus.

**A tudományos diákkört vállaló iskola** ■ A tudományos diákkört vállaló iskolák közül a falvakban lényegesen több helyen működtetnek tudományos diákköri teammunkát, míg ettől eltérően a városokban az egy diák–egy pedagógus felállásban segítik a diákköri tevékenységet. Feltételezhetően ennek egyik oka abban rejlik, hogy a falvakban a kisebb tantestület lényegesen rugalmasabban és pozitívabban viszonyul a diákköri munkához, mint a városok tantestületei.

**A tanulás segítése** ■ A városok tudományos diákköri munkára felkészítő pedagógusai lényegesen többen használják az iskolai forrásközpontokat, mint a falvakban tanítók, és többen várják el a gyerekektől a tantárgyakhoz kötött információgyűjtést az interneten. Ennek ellenére a városi felkészítő pedagógusok szerint nem adottak kellő mértékben az információs technológia alkalmazásainak feltételei. Feltehető többek között, hogy ennek oka a számítástechnika-terem hozzáférési lehetőségeire vezethető vissza. A falvak kisebb tantestületének tagjai és tanítványaik közt személyesebb és bizalmasabb viszony alakulhat ki, amely lehetővé teszi a vagyonvédelmi felelősség közös vállalását gyerek és felnőtt részéről, és ezzel egymás munkáját kölcsönösen segítik. Ezt támasztja alá az is, hogy a falvakban egy felkészítő pedagógus 3-5 fős diákcsoportot, míg a városokban egy pedagógus egy diákot vállal, és a pedagógusok előszeretettel foglalkoznak teamekben a diákokkal.

**A tudományos diákköri munka tanulását vállaló tanuló** ■ A városok tudományos diákköri munkára felkészítő pedagógusai szerint leginkább a tehetségigérettel érdemes foglalkozni a tudományos diákköri munkában, míg a falvak felkészítő pedagógusai szerint bármely képességű tanulóval érdemes megkezdni a diákköri munkát. Bizonyára azért, mert a falvak egy-egy pedagógusára kevesebb tanuló jut, mint a városban. Emellett a tapasztalat azt mutatja, hogy a falvak pedagógusai az intenzív felzárkóztatás egyik lehetőségeként is alkalmazzák a diákköri munkába bevonást, és tanítványaik pályamunkáit nagyobb mértékben tekintik saját készítésű maradandó alkotásnak, mint a városok felkészítő pedagógusai. Ezt erősíti az az adat, hogy a falvak iskolai könyvtáraiban előkelő helyen (a kézikönyvtárban) helyezik el a diákok alkotásait, és a felkészítő pedagógusok fókuszáltan kísérik figyelemmel volt tanítványaik diákköri alkotásának további sorsát, beemelését a középiskolai tanulmányokba.

**Felkészülés a tudományos diákköri munkára** ■ A falvak tudományos diákköri munkára felkészítő pedagógusai szerint tanítványaik leginkább maguk jelzik a tudományos diákköri munkában való részvételi szándékukat; gyerekek és pedagógusok együtt választanak tudományos témát; közösen döntenek el, ki kivel dolgozik együtt; a tanítási napok mellett hétvégén is foglalkoznak diákjaikkal; diákjaik önálló tevékenysége nagyobb arányú, mint az övék. Feltételezhető, hogy a falvak iskoláiban nagyobb a tudományos diákköri munka menedzselése és elismertsége, mint a városokéiban.

## A kutatás iránt affinitást tanúsító pedagógusok

Azokat tekintjük a kutatás iránt affinitást tanúsító felkészítő pedagógusoknak, akik három évnél többször juttattak diákot az országos döntőbe a 2004–2008-as időszakban. Az ő visszajelzéseiket külön összegezzük, mivel feltételezhetően ők rendelkeznek leginkább azzal a pedagógiai kompetenciával, amely segíti továbbgondolni a tudományos diákköri munka tanulását.

A kutatás iránt affinitást tanúsító pedagógusok szívesen végeznének kutatást is a tanítás mellett, közülük többen publikáltak már, valamint inkább az iskolán kívüli forrásközpontokat részesítik előnyben. Ők az egy pedagógusteam–egy kis diákcsoport formában látják leginkább az alkotómunka eredményességét. Az iskola diákjainak 10-20 százalékát tartják alkalmasnak a diákköri munkára. Tanítványaik leginkább önállóan állnak elő kutatási témával. A kutatás iránt affinitást tanúsító pedagógusok tudják leginkább szétválasztani a diák és a pedagógus tevékenységét az alkotómunkában. Ők kiemelten menedzselik a diákköri munkát, és szerintük továbbképzés után képesek a pedagógusok az eredményes tudományos diákköri munkára. Megítélésük szerint tantestületük pozitívan viszonyul a diákköri munkához.

Valószínűsíthető, hogy a kutatás iránt affinitást mutató pedagógusok eredményessége abban rejlik, hogy elkötelezettebbek a tudomány iránt, valamint jártasabbak a kutatásmódszertanban. Emellett növeli munkájuk hatékonyságát a mikrokörnyezetük iránti érzékenyséjük és az a képességük, hogy a tudományos diákkörben zajló pedagógiai folyamatokat tudatosan irányítsák. Valószínűsíthető, hogy publikációs tevékenységük tovább erősíti azokat a képességeket, kompetenciákat, amelyek segítségével tanítványaik reflexivitását és tudományos szövegalkotási képességeit fejlesztik.

## A ZSÚRITAGOK KÖRÉBEN VÉGZETT KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS ÖSSZEZÉSE

A Kutató gyerekek tudományos konferencia legitimálója és kutatásvezetője, dr. Zsolnai József professor emeritus, az MTA doktora kéri fel évről évre a zsűritagokat (kutatókat, egyetemi oktatókat). A KGYTEK-döntő zsűritagjait aszerint kéri fel, hogy az adott évben mely tudományágak területéről került az országos döntőbe a pályamunkák zöme. E tudományágak minősített és aktív képviselőit, kutatóit hívta meg 2008-ban zsűritagként a pályázók előadásainak elemzésére, értékelésére és minősítésére. A zsűri elnöki tisztét ő vállalta a nyelvtudomány képviselőjeként. A bírálóbizottság tagjai 2008-ban: dr. Beke Angéla PhD (biokémia); dr. Czakó Kálmán PhD (természettudományok); Erostyák Zoltán néprajzkutató (néprajz); dr. Falus Iván habilitált egyetemi tanár, az MTA doktora (kutatásmódszertan); dr. Löffler Erzsébet múzeumigazgató (történelem); dr. Nádori László, az MTA doktora (sporttudományok); dr. Tóth Pál József CSc (művészetek); dr. Zsolnai Józsefné dr. Mátyási Mária PhD (neveléstudomány).

A zsűritagokat – az előadások elbírálása után – kérdőívek kitöltésére is kértük, hogy segítségükkel pontosabb válaszokat kapjunk az alábbi kérdésekre. (A kérdőíven a feltett kérdésekre maximum 5-5 pontot lehetett adni.)

1. Fejleszti-e a diákok képességeit a tudományos diákköri tevékenység?

A tudományos diákköri tevékenység a diákok kommunikációs és problémamegoldó képességeit 4,8-as, míg szocializációs képességeit 4,5-ös átlagban fejlesztette. A tudományos diákköri tevékenység 4,7-es átlaggal fejlesztette a diákok képességeit.

2. Megjelentek-e a kutatás elemei a tudományos diákköri produktumokban?

A diákok tudományos diákköri produktumaiban a téma bemutatása 4,7-es, a probléma bemutatása és a feltételezés a probléma megoldására egyaránt 4,2-es átlaggal jelent meg. *A tudományos diákköri produktumokban a kutatás folyamatának három fő eleme 4,3-as átlagot kapott.*

3. Pozitív-e a tudományos diákköri diákok attitűdje a tudomány iránt?

A tudományos diákköri diákok attitűdjében az érzékenység a tudomány témái és problémái iránt 4,5-ös; az öröm megjelenése a tudományos tevékenységük eredményének bemutatásakor 4,9-es; a hitelesség megjelenése a munkájuk bemutatásakor 4,1-es átlagot mutat. *A tudományos diákköri diákok pozitív attitűdje a tudomány iránt 4,4-es átlagot ért el.*

4. Megjelennek-e a tudományművelés kritériumai a tudományos diákköri alkotások eredményeiben?

A tudományos diákköri alkotások túlmutatnak a tantárgyi ismeretek szintjén, lezárt tudományos eredményeket, ismereteket mutatnak be 4,4-es átlaggal; ezekben az alkotásokban a tudomány aktuális kutatásai, problémái 3,9-es átlaggal jelennek meg. *A tudományos diákköri alkotások eredményi 4,2-es átlaggal felelnek meg a tudományművelés kritériumainak.*

5. Lehetőséget ad-e az önművelésre a tudományos diákköri tevékenység?

A tudományos diákköri tevékenység közben a felkészítő pedagógusok munkájának megjelenése 3,0, a diákok öntevékenysége 3,4 és a közös munka megjelenése 4,1-es átlagot mutat. *A tudományos diákköri tevékenységben a közös munka 3,6-os átlaggal ad lehetőséget a diákoknak az önművelés technikáinak elsajátítására.*

6. Előkészít-e a tudás alapú társadalomra a tudományos diákköri tevékenység?

A tudományos diákkörös diákok az iskolán kívüli, tudást közvetítő forrásközpontok felhasználására 4,4-es; az önálló ismeretszerzés eredményeiről kommunikálni 4,1-es átlaggal képesek; a tudás felelőtlen alkalmazását követő problémákra felelősen reagálni 3,8-as, a folyamatos tanulási képesség elsajátítására 4,5-ös átlaggal képesek. *A tudományos diákköri tevékenység 4,2-es átlaggal alkalmas arra, hogy a diákokat előkészítse a tudás alapú társadalomban való helytállásra.*

7. Ajánlható-e a tudományos diákköri tevékenység az általános iskoláknak?

A tudományos diákköri tevékenységet minden pedagógusnak 4,4-es; a tehetséggondozó pedagógusnak 4,7-es; minden tanulónak 3,6-os; a tehetséges tanulónak 4,8-as átlaggal ajánlják a zsűritagok. *A tudományos diákköri tevékenységet 4,4-es átlaggal ajánlják a zsűri tagjai az általános iskoláknak.*

A tudományos diákköri pályamunkák, az országos döntőkön elhangzott előadások, valamint a felkészítő pedagógusok és az országos döntő zsűritagjainak körében végzett kérdőíves felmérések elemzése megerősíti azt az előfeltevésünket, amely szerint az általános iskolai tudományos diákkörök bevezethetik a tehetséges gyerekeket a (képességeiknek, ismereteiknek, tudásuknak megfelelő) szubjektív tudományos alkotásba, és felkészíthetik őket a tudomány művelésére (a gimnáziumi TUDOK-os, majd az egyetemi TDK-s tevékenységekre), a tudás alapú társadalomban való helytállásra, az új tudás létrehozására és annak felelős alkalmazására. Előfeltevésünk vizsgálata, igazolása további akciókutatást igényel.



Nagy Katalin Zsuzsa

## A cselekedtetés szerepe a kisiskoláskori angolnyelv-tanításban

Az idegen nyelvek tanulásának növekvő igénye és a már kisiskoláskorban is megjelenő – szülők által elvárt – nyelvtanulási lehetőség felveti a kérdést: hogyan lehet hatékonyan és a gyermekek számára is élvezhetően tanítani az angol nyelvet. A gyakorló nyelvtanár szerző szerint a válasz a gyerekek mozgásszeretében, kíváncsiságában és nyíltságában gyökerezik. Könnyen motiválhatók mozgásos feladatokkal, játékokkal, dalokkal. E feladatok megoldása közben a gesztusok és a mozgás segítik őket a megértésben, tehát a cselekvéshez kötődő tanulási módszerek igazodnak leginkább a gyermekek életkori sajátosságaihoz. A nyelvtanítás elméleti és törvényi hátterének rövid áttekintése után a szerző átfogó képet nyújt a kisiskolás nyelvtanuló életkori jellemzőiről, majd a cselekedtetésre és beszédfejlesztésre vonatkozó irányzatokról.

### BEVEZETÉS: A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA

Mivel a nyelvtudásnak igen fontos szerepe van, az idegen nyelvek tanítására megkülönböztetett figyelmet kell fordítani. A Nemzeti alaptantervben megfogalmazott alapelvek és célok szerint az általános iskolában minden diáknak legalább egy idegen nyelvet kell tanulnia az anyanyelvén kívül. A közoktatásban részt vevő valamennyi diáknak a negyedik évfolyamtól a tankötelezettség végéig kötelező tanulnia élő idegen nyelvet. Az élő idegen nyelv tanításának és tanulásának alapvető célja a kommunikatív nyelvi kompetencia kialakítása, amelynek fogalma azonos a használható nyelvtudással; vagyis az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználat képességét jelenti, és mérése, értékelése a négy nyelvi alapkészség (hallás, beszéd, olvasás és írás) révén lehetséges.

Napjainkban jelentős kereslet alakult ki az idegen nyelvekben való gyakorlati jártasság iránt. Igen nagy felelősség hárul az idegen nyelvet tanító pedagógusokra, hiszen a „többnyelvűség” bizonyos mértékig életünk szociális feltételévé vált, ahogyan a közmondás is tartja: „Annyi életed van, ahány nyelvet beszélsz.” Így a szülők is elvárják, hogy gyermekük használható és dokumentált idegen nyelvi ismeretekkel rendelkezzen minél hamarabb, mivel ez a továbbtanulás, a diplomaszerezés, valamint a későbbi munkavállalás feltétele is. Azt hiszem, mindezt csak úgy lehet sikeresen kivitelezni, ha a nyelvtanulást egységes folyamatként értelmezzük, amelyben már az általános iskola alsó tagozatán megfelelő idegen nyelvi képzést nyújtunk a tanulóknak, és az ott elsajátított szilárd alapokra építhetnek a magasabb iskolafokokozatok.

A kisiskolás korosztály idegen nyelvre tanítása azonban egészen eltérő módszereket, más típusú óravezetést és másfajta nevelői hozzáállást, vagyis teljesen más megközelítést igényel, mint az idősebb korosztályé. Alsó tagozaton különböző mozgásos tevékenységeken, játékokon keresztül valósul meg leghatékonyabban a tanulás. Az angolórán alkalmazható mozgásos tevékenységeknek igen széles tárházuk van. A továbbiakban bemutatom, milyen tudományos irányzatok alapoznak a cselekedtetésre a kisiskoláskori nyelvtanítás hatékonyságának elősegítése érdekében, illetve hogyan építhető be a mozgás a dalokba, mondókákba, nyelvi játékokba, valamint a különböző mesék, történetek eljátszásába a mindennapi tanítási gyakorlatban.

## A TÉMA ELMÉLETI ALAPJAI

### A kisiskoláskori nyelvtanítás törvényi háttere

A Nemzeti alaptantervben (1995) az idegen nyelv oktatása 4. osztálytól kötelező, azonban a közoktatásról szóló törvény 52. §-ának (7) bekezdésében meghatározott időkeret terhére szervezhető nem kötelező tanórai foglalkozás lehet az 1–3. évfolyamon az idegen nyelv tanítását szolgáló tanórai foglalkozás. A szabadon tervezhető tanórai foglalkozások a készségek és képességek fejlesztését, valamint a kerettantervben meghatározott követelményeket kiegészítő ismeretek elsajátítását szolgálják. Ha a személyi és a tárgyi feltételek lehetővé teszik, vagy az iskola hagyományai arra köteleznek, akkor lehet, sőt kívánatos az idegen nyelv tanítását egy vagy több évvel korábban megkezdeni. Így az iskoláknak lehetőségük van a nyelvoktatásra az 1–3. osztályban is. Ennek eredményessége érdekében azonban figyelembe kell venni a kisiskolások életkori sajátosságait, igényeit, érdeklődési körét, mert a cél nem a 4. osztályos tananyag előrehozása, hanem a későbbi nyelvoktatás segítése. A nyelvtanulás az első három évfolyamon tehát játékos ismerkedést jelent az idegen nyelvel. Az Élő idegen nyelv műveltségi terület céljai és tartalma összhangban vannak az alaptanterv többi műveltségi területének céljaival és tartalmával, valamint az Európa Tanács ajánlásaival.

### A kisiskolás mint nyelvtanuló

Azt szokták mondani, hogy „a tanításban is kettőn áll a vásár”, nincs tanár diák nélkül, azaz az eredmény a tanulótól és a tanártól egyaránt függ. Elkerülhetetlen tehát, hogy részletesen jellemezzük a diákot, oktatásunk célszemélyét, esetünkben a kisiskolás korosztályt (6–8 évesek). A jellemző az életkori sajátosságok tükrében végzem a következő szempontok köré csoportosítva:

- nyelvkészség,
- motiváció,
- játékoság,
- szemléletesség,

- tevékenykedtetés,
- mozgás,
- angol nyelvű óravezetés.

## Nyelvkészség

„Fő összetevői: a halláskészség, a hangok egymástól való megkülönböztetésének érzéke, a hallás és írás kapcsolata, azaz vizuális vagy auditív típusú-e a diák, s e kettőt miként hangolja össze, a nyelvtan iránti fogékonyság, hogy a nyelvtani formákat, a hangokhoz hasonlóan fel tudja-e ismerni, értelmezni tudja-e a nyelvet, a verbális emlékezet, a szavakra emlékezés akár bemagolás, akár asszociációk segítségével.” (ZERKOWITZ 1988, 36.)

A kisiskoláskori nyelvoktatás indítékaként az a fejlődés-lélektani tény szolgál, hogy a kisgyermekekben még ép a nyelv naív átvételének képessége, ezáltal nagy nyelvi érzékenységgel és erős utánzóképeséggel rendelkeznek. Ennek eredményeként gyorsan tanulnak meg új szavakat, kifejezéseket környezetük szituációiból. A nyelvtanulás a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épülhet, hiszen még magyar nyelvük is folyamatosan gazdagodik új szavakkal, a felnőttek beszédéből sem értenek meg minden szót, így ez az életkor közelebb áll az anyanyelv elsajátításának természetes szakaszához. A kisiskolások szóhasználatát még inkább a konkrétság jellemzi. Ennek előnye, hogy kevés absztrakt szóra van szükségük, így könnyen elsajátítják a szavakat hallás után – utánzással. Életkori sajátosság a hallóreceptorok és az artikulációs bázis rugalmassága is. A hangrepció és a hangreprodukciónak legnagyobb foka pedig a 4–8 éves kor közötti periódusra tehető. Gyorsan fejlődő világunkban a gyerekek mindennapi életének részévé vált a televízió, a számítógép és egyéb technikai eszközök, amelyek közvetítésével a mindennapi életben is sok idegen szóval találkozhatnak, hallják és értik ezeket. A különböző angol nyelvű televíziós csatornák révén nem szokatlan fülüknek az angol nyelv hanglejtése, intonációja sem. Helyes minta alapján hamar elsajátítják, és tartósan rögzítik a szavak kiejtését és a mondatok intonációját. Ráadásul ebben az életkori periódusban a gyerekek befogadó készsége igen fejlett. Hajlékony hangképző apparátusuk révén könnyen tudják utánózni az idegen nyelv hangjait és hangkapcsolatait. Hangképzési bázisuk pedig még igen alkalmas a különböző, a magyarban ismeretlen hangok pontos képzésére, míg a serdülőkorú gyerekeknek már hosszasan és tudatosan kell az artikuláción dolgozniuk (HALLIWELL 1996).

A kisiskoláskorú gyermek „megismételhetetlen értékekkel” rendelkezik. Ha kisiskoláskorban kezdjük a nyelvoktatást a végeredmény tökéletesebb lesz; a korán kezdők ugyanis behozhatatlan előnyhöz jutnak a hallás utáni értés és a kiejtés terén is. Legkedvezőbb kor a kezdéshez a 6–8. év, mert akkor még nagy az „én” befogadóképesége, nem kritikus a befogadó, nincs kialakult, zárt énképe. A Piaget-féle fejlődési sorban a szenzomotorikus és a formális operációk szakasza közé, pontosabban a formális operációk szakasza elé kívánták a nyelvtanulás kezdését időzíteni, hogy az elsajátítás könnyebb és eredményesebb legyen.

A gyermekek nyelvérzékét vizsgálva sokat foglalkoznak a tudósok a szenzitív periódusok elméletével is. Bebizonyították, hogy az agyi plaszticitás és a nyelvtanulás összefügg egymással. A *Tanulás tudománya és az agy kutatás* elnevezésű projekt is ezt az összefüggést vizsgálta három fórum keretén belül. Az első tanácskozásra New Yorkban került sor 2000 júniusában. A tanácskozás fő kérdése az volt, hogy eldöntse, melyik elmélet a meghatározóbb az agy működése és fejlődése szempontjából. A plaszticitás, az egész életen át tartó alkalmazkodás gondolata vagy a szenzitív periódus elmélete, mely szerint az agy meghatározott életszakaszokban fogékonyabb bizonyos dolgok elsajátítására. A tanácskozás által elfogadott jelentés sok fontos megállapítást tartalmaz a kisgyermek-kori tanúlással kapcsolatban, beleértve a nyelvtanulást is. Megállapították, hogy minél korábban találkozik egy gyerek az idegen nyelvvel, annál könnyebben és gyorsabban sajátítja el. A későbbi elsajátítás során a nyelvtanulás hatékonysága nem csökken, csak nehezebb a tanuló számára, mivel abban a biológiailag meghatározott életkori szakaszban nem jutott hozzá azokhoz a releváns tapasztalatokhoz, amelyek megkönnyíthetnék azt. Ezen a tanácskozáson hívta fel a figyelmet dr. Helen Neville arra, hogy az idegen nyelv tanulása a megértést és az alkalmazást egyaránt magában foglalja, az agyban viszont a nyelvtannak, illetve a szemantikának más-más neurológiai rendszer képezi az alapját. A nyelvtan elsajátítása során az agy bal féltekének frontális területe lép működésbe, míg a szemantikai feldolgozás, vagyis a szótanulás során a hátsó laterális terület aktiválódik mindkét féltekén. Az agy két féltekéjének más-más képességekre való specializálódási folyamata, lateralizációja kamaszkorban zárul le. Ezt megelőzőleg könnyebben, gyorsabban megy a nyelvtanulás, mivel hasonlít a természetes nyelvelsajátítás folyamatához. A gyermekben ötéves korig a nyelvközpontok a két agyféltekében hasonlóak, tehát hozzávetőlegesen bármelyikük betöltheti a nyelvtanulási funkciókat. A differenciálódás az anatómiai felépítésben és a pszichikus funkciók felosztásában fokozatosan megy végbe, így tízéves korra az agy egyes centrumai már végleges formában specializálódnak. Különböző vizsgálatok bizonyítják, hogy például a feltételes reflex szóbeli megerősítéssel történő kialakításához az ötéves gyermeknél csak három, míg a tizenkét évesnél már kilenc megerősítésre van szükség. Ráadásul a korai időszakban elkezdett idegennyelv-oktatás még támogathatja is az anyanyelvi beszédnevelést, ugyanis az idegen nyelv sajátos artikulációs követelményei szélesebb skálájúvá teszik az anyanyelvi artikulációs bázist. Az agy persze egész életen át, folyamatosan képes új szemantikai információk felvételére, csupán a lateralizációt követően aktívabb működés, nagyobb erőfeszítés szükséges az új ismeret elsajátításához.

## Motiváció

„A motiváció alapja a belső késztetés szükségletek kielégítésére, azaz hiányérzetek megszüntetésére.” Ausubel 1968-as tanulmányában az alábbi hat szükségletet tartja motíválóknak:

- az ismeretlen felfedezésének igénye, kíváncsiság;
- a környezetre való hatás igénye, beavatkozás;

- szellemi és fizikai aktivitás igénye, mozgás;
- szellemi, érzelmi, környezeti hatások igénye, ráhatás;
- a fentiek rendezése, interiorizálása, problémák megoldása, tudásigény;
- az elismerés, befogadás igénye, énkép-kiteljesedés (ZERKOWITZ 1988, 26.).

Az egyes fejlődési szakaszokban más és más motívumok ösztönzik leghatásosabban a gyermeket a tanulási folyamatban való aktív részvételre. A különböző motivációk folyamatosan erősítik, kiegészítik egymást. A pedagógus elsődleges feladata, hogy megtalálja az adott fejlődési fok legmegfelelőbb motívumait, és azoknak megfelelően alakítsa és értelmezze a gyermek elé állítandó feladatokat.

Az agyműködés során elektroencefalográffal mérhető elektromos hullámok jönnek létre, amelyek négy frekvenciasávban keletkeznek. Kisiskoláskorban ezek közül igen gyakoriak az úgynevezett „Téta hullámok”, amelyekből másodpercenként 4-7 ciklus jön létre. Ez az állapot a könnyen befolyásolhatóság állapota, melyben a gyermek könnyen befogad új információkat.

Az iskolába kerülő gyerekeket általában hajtja az ismeretlen felfedezésének vágya, egyfajta kíváncsiság; nagyon örülnek az új tudásnak, büszkén használják a megtanultakat. Ha pedig azt tapasztalják, hogy a környezetük még meg is dicséri őket megnyilatkozásaikért, akkor a sikerélmény még tovább motiválja őket. Már óvodáskorban megkezdődik, de kisiskoláskorban még inkább megfigyelhető a gyerekeknél a nagymértékű tudásszomj, az érdeklődés, a felfogás frissessége, illetve a rácsodálkozásra való hajlam. Míg a kisiskolásnak igen erős belső mozgatója a dolgok megszerzésének vágya, az utánzás, a sikerre törekvés, a tetszés elnyerésének igénye; addig a kor előrehaladtával az önkéntelen nyelvelsajátítási készség csökken. A korai nyelvoktatás a latens tanuláshoz hasonlítható, hiszen a nyelv elsajátításának folyamata spontán módon, konkrét, hétköznapi tevékenységformákhoz kötötten megy végbe a gyerekekben. Figyelmük, amely minden megismerő tevékenység alapját képezi, önkéntelen és tudatos is egyben. Mivel azonban a tudatos figyelem tapadása függ a feladat milyenségétől, ezért fontos, hogy a nyelvoktatás játékos, színes feladatokon keresztül valósuljon meg, melyek érzelmileg vonzóak a gyermek számára, így szinte észrevétlenül megy végbe az ismeretelsajátítás. Az önkéntelen bevézés eredményeként verbális-logikai emlékezetük igen jó (PINTER 2004).

A pedagógus személye és az általa teremtett meleg érzelmi légkör is jelentős motivációs tényező. Egy-egy dicsérő szó, szeretetteljes bátorítás vagy egy biztató mosoly is jutalomértékű lehet a gyermek számára, ezáltal ösztönző, motiváló hatású. Erre épülhet a sokoldalú szemléltetés, a mozgás, a játék, ezek egyfajta önkéntelen figyelmet váltanak ki a gyermekből, további cselekvésre készítve őt. Szem előtt kell azonban tartani, hogy a gyerekekre jellemző az új élmények átélésének igénye, emiatt egy bizonyos idő után a legélvezetesebb tevékenység, játék iránt is csökken az érdeklődés, telítettség jöhet létre, ezért folyamatosan gondoskodnunk kell a motiváció felfrissítéséről (HALLIWELL 1996).

## Játékosság

A gyermekek fő tevékenységi formája a játék, ezen keresztül ismerik meg a világot. A játék számukra érdekes, önmagában is motiváló tevékenység, melyben mindig szívesen részt vesznek, ezáltal a játék biztosítja a gyermekek bekapcsolását az aktív tanulás folyamatába. Az idegennyelv-oktatásban a játék teremti meg az utat a gátlásmentes szóbeli közlés felé. A játék nem produktív tevékenység, motívumát nem az eredmény, hanem maga a cselekvés határozza meg. A játékosság elve az oktatás folyamatának dominánsan játékos megszervezését jelenti. Ezt a domináns szerepet azonban csak az életkori sajátosságoknak megfelelő szinten folyó játék töltheti be. A játékos alapon nyugvó oktatás korlátlan lehetőségeit kihasználva tudjuk maximálisan kamatoztatni azokat az életkori előnyöket, melyeket az idegennyelv-oktatás szempontjából a kisiskolás korosztály magában hordoz. A 6–8 éves gyermek figyelmét 10–15 percig képes a feladatra összpontosítani. Játékos szituációkban, melyekben a gyermekek örömmel vállalnak szerepet, ez az időtartam növekszik, biztosabb a spontán beszédre való hajlam, így az aktivizálhatóság, a gyermekek fogékonysága, érdeklődése, figyelme a legmagasabb szintet éri el.

„A játékos tanuláskor a szórakozás és az öröm áll az előtérben a rivalizálás és a sikerorientáltság helyett. A gyermekek szívesen vesznek részt a játékban, közben könnyen tanulnak, ami segíti őket az iskolai sikerek elérésében. A játékok fejlesztik a koncentrációképességet és a logikus gondolkodást. A játékok során a gyermekek megszokják a szabályok betartását, és csiszolják nyelvi kifejezőképességüket. A játékok lehetőséget adnak a gyermekek olyan fejlesztésére, ami szórakoztatja őket. A játékkal sikerülhet megtapasztalni a tanulás okozta örömet és felkelteni az új dolgok iránti érdeklődést. Egyidejűleg erősíteni lehet az önértékelést, az önállóságot és az önbizalmat.” (FRIEDL 2002, 10–11.)

## Szemléletesség

A gyerekeknek fejlett a képi és a szituatív emlékezete. Ha az új anyag tanítása színes, érdekes képekkel, játékokkal, mozgásos tevékenységgel történik, akkor a reprodukálás gyorsabb, a bevésés tartósabb. A gyakorlás is annál eredményesebb, minél többféle asszociációt kapcsolunk a megfelelő ismerethez. A tárgyakkal végzett tevékenységek egy idő után interiorizálódnak, azaz belsővé válnak, rögzülnek, és általánosulva jártassággá alakulnak. További fejlesztés eredményeként a jártasságok automatizálódnak, és készségekké válnak.

## Tevékenykedtetés

A gyerekek szívesen végeznek manuális tevékenységeket, amelyek sok szó, kifejezés, nyelvi fordulat természetes bevezetésére kínálnak lehetőséget (pl. olló, ragasztó, nyírás, műveleti sorrend). A kicsik pedig örömmel veszik használatba az így elkészített bábokat, társasjátékokat, egyéb eszközöket. Az elkészült tárgyak különleges katalizátorként működnek kom-

munikációs játékok (párbeszédek, szerep-, dramatikus játékok) elindításakor, hiszen általuk máris biztosított a ráhangolódás, a pozitív érzelmi viszonyulás. Az így felkeltett gyermeki érdeklődés, motiváció pedig megteremti az aktivitás feltételét. A kézműves tevékenységek tudatosan magukban hordozzák a szóbeli nyelvhasználatot; az örömmel végzett tanulás elősegíti azt, hogy a tanultak maradandóak legyenek.

## **Mozgás**

Az emlékezés hatékonysága függ a tevékenység lefolyásától. A kisiskolások emlékezete elsősorban cselekvéses tapasztalataikhoz, élményeikhez kötődik. Legkönnyebben konkrét tartalmakat, szemléletes jelenségeket képes felidézni. Gondolkodásuk közvetlen érzéki tapasztalatokhoz, gyakorlati cselekvésekhez kötődik. Együtt van jelen a tárgyi-cselekvéses és a szemléletes-képi gondolkodás. Lételemük a mozgás, így a mozgással kísért szavakat, mondókákat, verseket lényegesen hamarabb elsajátítják, mint azokat, amelyeket csak képekkel illusztrálunk, hiszen a mozgásos tevékenység nagymértékben aktivizálja őket, ezáltal hatékonyan összekapcsolható verbális tevékenységgel is. A nyelvtanulást is megkönnyíti, ha a konkrét tárgyakat, fizikai cselekvéseket jelentő szavakat tényleges fizikai cselekvéssel kapcsoljuk össze. Fontos tehát, hogy az új szavakat különböző szituációkban, változatos összefüggésekben hallják és utánozzák, hiszen a szavak különböző helyzetekhez, cselekvésekhez kapcsolódva válnak a gyerekek sajátjává. Mindez igaz a gyakorlóórákra is. Azokat is úgy kell felépíteni, hogy mozgással kísért, változatos, a gyermeket aktivitásra készítető feladatokból épüljenek fel, hiszen a mozgás a gyermeki aktivizációs szint emelésének egyik leghatékonyabb eszköze.

## **Angol nyelvű óravezetés**

A kisiskoláskori nyelvoktatás szóbeli kezdő szakasszal indul, amely hasonló az anyanyelv elsajátításához, hiszen amikor a kisgyermek beszélni tanul, kezdetben hallás után ismételi szavakat, és fokozatosan jut el a beszéd egyre magasabb szintjére. A nyelvtanulás tehát a természetes nyelvelsajátítás folyamatára épül. Így a nyelvórákon is kezdettől fogva alkalmazhatjuk az idegen nyelvű óravezetést, hiszen a pedagógus kézmozdulatokkal kísért, cselekvésre készítető felszólításai, illetve az egyszerű, rövid, gyakran visszatérő utasítások gazdag nyelvi környezetet biztosítanak. A gyerekek így hamar hozzászoknak az angol nyelvű óravezetéshez, valamint rájönnek arra, hogy figyeljék a pedagógus beszédét és mozgását is, vagyis a verbális kommunikációt kiegészíti a metakommunikáció, amelyet a gyerekek megpróbálnak utánozni. Ez az időszak az éneklődés fontos szakasza, amelyben a tanító személyiségének, véleményének meghatározó jelentősége van a gyermeki énkép és önértékelés kialakulásában. A gyermeket hajtja a megfelelés vágya, ennek érdekében komoly erőfeszítésekre képes. A pedagógusnak varázssereje van, minden megnyilvánulása fontos a gyerekek számára, emiatt fokozott jelentősége van a pedagógus kifejező, szép beszédének, hiszen elsődleges mintaként szolgál. Az utánzás során megismert nyelvi elemek, szavak, alapmondatok kész egységként használhatók fel a későbbi kommunikáció során is. Az a tapasztalatom, hogy ha a feladatok érdekesek,

változatosak, motiválóak, akkor a gyerekek törekcszenek arra, hogy megértsék az angol nyelvű utasításokat. A tanár szerepe tehát nem más, mint felkelteni a gyerekek kíváncsiságát, érdeklődését. És ha kezdettől fogva hozzászoknak az angol nyelvi közeghez, akkor természetessé válik számukra, hogy angolórán ők is angolul szólaljanak meg. Nem lesznek gátlásosak, ha tudják, hogy hibázhatnak is, anélkül, hogy a többiek kinevetnék őket, vagy büntetést kapnának érte. Szívesen beszámolnak élményeikről, fontos, hogy erre alkalmuk legyen. A nyelvet tehát eszközként használják, nem elvont tananyagként alkalmazzák (HOLLÓ–KONTRÁNÉ–TIMÁR 1996).

## A cselekedtetésre és a beszédfejlesztésre épülő irányzatok bemutatása

### **Kommunikatív nyelvtanulás (Communicative Language Learning)**

A kommunikatív nyelvoktatás, amely az úgynevezett kommunikatív kompetencia kialakítására irányul, a 20. század hetvenes éveiben kezdett kialakulni, de csak a nyolcvanas, kilencvenes években teljesedett ki. Célja olyan szintű készségek kialakítása, amelyek segítségével a diák nemcsak egyszerűen használja, hanem jól is használja a nyelvet (HOLLÓ–KONTRÁNÉ–TIMÁR 1996).

A kommunikatív tanításnak öt fő elve van.

- A szükségletekre alapozott céltudatosság, azaz ezt azért tanulom, mert erre meg erre fogom tudni felhasználni.
- A holisztikus hozzáállás, azaz a kommunikáció mindig több információt ad, mint részeinek az összege; a kommunikatív helyzetnek megfelelő viselkedés egészét, teljességét tanítjuk a gesztusoktól a hanghordozáson át a funkciók formális kivitelezéséig.
- Maga a tanulási folyamat is legyen kommunikatív, legyen benne információhiány, lényegkihámozás, ne állhasson formális gyakorlásokból.
- Cselekvés és tanulás egysége: tegyük is, amit mondunk.
- A hibázás nem bűn, hanem hipotéziseken keresztül közelítés a helyes megoldáshoz; a hibából lehet a legjobban tanulni, aki nem hibázik soha, az nem tanul jól.” (JOHNSON–MORROW 1981, 23.)

A felsorolt elvekből látható, hogy a kommunikatív nyelvoktatásban egyaránt fontos a nyelvhasználat, illetve annak szituációkban betöltött szerepe, amelyhez a készségek integrálására van szükség. Mind a négy nyelvi alapkészség – a hallott szöveg megértése, az olvasott szöveg megértése, a beszédkészség, az íráskészség – fontos. A készségek fejlesztésének sorrendje függ az adott tanulási céltól és a tanulócsoporthoz. Ez az irányzat azonban abban különbözik a többitől, hogy különleges jelentőséget tulajdonít a globális, illetve a szelektív hallás és olvasás utáni megértésnek. A nyelvtant inductív módon magyarázza a szövegből vett példán keresztül. Az elemzést követően ugyanis a tanulók állapítják meg a szabályt, amelyet gyakorlás, végül szituációkban való alkalmazás követ. A fejlesztendő készségeknek megfelelően a gyakorlatok igen sokszínűek, van köztük szerepjátszás, nyelvi játék, történet elmondása, valamint hanganyagok feldolgozása különböző kérdések, kiegészítendő szövegek, képek segítségével.



A tanulás fő forrása tehát a tanulóársak és a saját viselkedés, valamint annak megerősítése; egy információhiány megszüntetése az idegen nyelvű kommunikáció révén. Fontos a szituációkban történő gyors, sikeres, azonnali reagálás. A tanár szerepe a hagyományos tanárszerephez képest átalakul: animátor, aki a csoportmunka irányítására, fokozására, megfelelő keretek között tartására törekszik, és megerősíti a jó megoldásokat (HOLLÓ–KONTRÁNÉ–TIMÁR 1996).

Összegezve: a kommunikatív nyelvtanítás nélkülözhetetlen, hiszen azokat a gyakorlati készségeket fejleszti, amelyek létfontosságúak a mindennapi helyzetekben való sikeres társalgáshoz.

### **Csendes Mód (Silent Way)**

Silent Way a neve Caleb Gattegno módszerének, amelynek legfőbb jelszava, hogy a tanár maradjon csendben, amennyire csak lehetséges, a tanuló viszont kapjon minél több szereplési lehetőséget. A tanulást problémamegoldó, kreatív, felfedező tevékenységnek tekintik. A tanulónak vissza kell jutnia abba a lelki állapotba, amelyben anyanyelvét tanulja. Az eredményes tanuláshoz *csendes figyelem*, majd *aktív kísérletezés* szükséges. A nyelvtanulást a személyiség kibontakozásának eszközeként kezeli. A „tanítás” a tanítandó nyelvi jelenség egyszeri bemutatását és a jelentések nonverbális eszközökkel történő feltárását jelenti. Ezután következik a tanuló szerepeltetése, produkciójának formálása, a tanulók interakciójának irányítása valamilyen módon, de a tanárnak csendben kell maradnia.

A tanár használhat gesztusokat, faliképeket, egyéb eszközöket, segítheti tanítványait pantomim- és bábjátékkal. A tanár írja a forgatókönyvet, válogatja össze a kellékeket, adja meg a hangnemet, modellálja a cselekvéseket, kijelöli a szereplőket, kísérletezésre buzdít, bírálja az előadást, de csak a legvégső esetben szólal meg, ha a tanulók nem tudják javítani egymás hibáit.

„A tanulás tehát a szó szoros értelmében önképzés: az egyén saját maga felelős azért, amit tesz, önmagát alakítja, tudatosan használja saját magát mint eszközt, és az eredménye bizonyos mértékig független a külvilágtól, mert csak azt látja meg benne, amire felkészült, amit saját magából bont ki. Önállóan választja ki a környezetéből az őt érdeklő információt, jelene részben a múltjából fakad, részben jelen idejű döntéseivel átszerkeszti a múltját.” (ZERKOWITZ 1988, 88.)

A módszer újdonsága abban van, hogy a tanár a tanulók munkáját indirekt módon irányítja, illetve tanítványait autonóm és felelős magatartásra neveli.

### **Teljes Fizikai Válasz (Total Physical Response)**

A Total Physical Response, röviden TPR a beszéd és a mozgás koordinációjára épít, a nyelvet motorikus cselekvések segítségével kívánja elsajátíttatni. A teljes fizikai válasz módszere annak a ténynek a továbbgondolásából született, hogy a kisgyermek is sokkal többet ért, mint amennyit mondani tud. Ebből következik, hogy az idegen nyelvet tanulónak is meg kell

adni a lehetőséget, hogy előbb cselekedhessen, vagyis aktivizálja a jobb agyféltekét, és csak ezután elemezze azt, ami történt a bal agyfélteke segítségével. Ezzel elkerüljük azt, hogy a nyelv-tanuló már az első lépéseket is passzív módon, csupán magyarázatok alapján tegye meg.

A módszer James Asher kaliforniai pszichológus professzor nevéhez fűződik, aki kollégájával, Kunihirával a következő kísérletet végezte. A japánul tanuló kísérleti csoportot négy részre osztották. Az első csoport japán utasításokat hallott, és egy modellt utánozva a tanulók maguk is végrehajtották a feladatokat, például az ajtóhoz mentek, felvették a tollat, leültek a székre. Ugyanezeket az utasításokat magnóról játszották le a másik három csoportnak. Ezek közül az első csak nézte a modell mozgását, a második az utasítások angol megfelelőjét is hallotta, a harmadik csoport olvashatta az utasítások fordítását. A kísérletből kiderült, hogy a bevésés gyorsabb, ha a tanulók végzik is a feladatokat, mint ha a nyelvi formát cselekvés nélkül tanulják, hiszen legjobban az a csoport emlékezett vissza és értette meg később az utasításokat, amely korábban cselekedve tanulta azokat. A teljes fizikai válasz azonban nem egy átfogó, az egész tanulási folyamatra kiterjedő egységes rendszerként értelmezhető, inkább egyéb tanítási eljárások kiegészítőjeként, hiszen sok szót, nyelvtant meg lehet a teljes fizikai válasz auditív-motoros eszközével gyorsan és tartósan tanítani.

„A TPR legfőbb célja a szóbeli tevékenységi formák kialakítása a kezdő szakaszban. Bármilyen feladatokat is tűzön maga elé a tanár, azokat cselekedtetve, a felszólító mód segítségével kell megvalósítania. Fő kritériuma a prezentálhatóság, a taníthatóság a módszer keretein belül, elsősorban a jelentésre koncentrálva. Jellemző módszere a szerepjátszás, a diavetítő használata. A szerepek a hétköznapi élet szituációihoz kötöttek, a diavetítés a tanári beszéd vizuális támogatója, amelyet felszólító mondatok, kérdések követnek. A TPR késlelteti a társalgást, a mintegy 120 órás kezdő szakasz utánra teszi. Asher szerint minden valódi társalgás meglehetősen absztrakt, amely a célnyelv nagymérvű interiorizációját igényli. A módszer nem mond le az olvasásról és az írásról sem, de ezeket inkább csak a tanult struktúrák és lexikai egységek elmélyítésére használja az imperativusok után.” (KUNIHIRA 1968, 35.)

A teljes fizikai válasz alkalmazása esetén mind a tanulók, mind a pedagógus szerepe egészen más, mint a hagyományos tanórai keretek között. A kezdő szakaszban a tanulók legfőbb feladata a figyelmes hallgatás és a cselekvések végrehajtása egyénileg vagy közösen. A tanár bátorítja tanítványait, hogy ők maguk is vállalkozzanak a beszédre saját természetes tempójukkal, ha már elég bátorságot éreznek hozzá, vagyis akkor, amikor már elegendő nyelvi anyag „vált belsővé bennük”. Így a tanulók fejlődésével párhuzamosan a tanár egyre inkább háttérbe szorul a nyelvórán, és „csupán” a facilitátor szerepét tölti be. Ő az, aki meghatározza a tananyagot, bemutatja az új anyagot, illetve összegyűjti, elkészíti a segédeszközöket. Minden egyes órára alaposan fel kell készülnie, hogy gördülékeny legyen az óra, de a tanórán már egyre kevesebb szerepet kap, fő feladata a tanulás lehetőségeinek biztosítása a tanulók számára. A kezdő szakaszban még elegendő a tanári hang, a tanári cselekedet, gesztus. Később azonban egyre több szemléltetőeszközre van szükség a szituációk megteremtéséhez. A bonyolultabb nyelvi fordulatoknál, szituációknál a tanárnak különösen kell ügyelnie arra, hogy a be-

mutatás egyértelmű, egyféleképpen értelmezhető legyen, mivel nincs anyanyelvre fordítás, tehát a szó jelentését a tetteből következtetik ki a tanulók. Fontos szabály az is, hogy ne legyen parancsolgatás, ide gyere, oda vidd, hanem kedves, vidám, de pontos, fegyelmezett felszólítások, mozgások kövessék egymást. A megfelelő interiorizációt követően a felszólításokat maguk a diákok is mondhatják, de minden tanulónál ki kell várni az időt, mire megszólalásuk beérik. Fontos pozitívuma a TPR-nak, hogy a nyelvtanuló már az első órán igen sok mindent megért. Ennek a gyors és látványos haladásnak igen jelentős motivációs értéke van, lelkesíti a tanulókat a nyelvsajátítás folyamatában. A módszer kidolgozója azonban óvja a tanárt attól, hogy mindezt félreértelmezve, lebecsülje a nyelvtanulás nehézségeit, és túl gyors tempóra kapcsoljon, feladva ezzel a fokozatosság elvét (ZERKOWITZ 1988).

A hibajavítás és az értékelés szintén az első nyelv elsajátításához hasonló, spontán jelzésekhez nyúlik vissza: kezdetben a szülők alig javítják gyermekük megnyilatkozásait, de később egyre kevésbé toleránsak a nyelvi hibákkal szemben. A kezdő szakaszban a nyelvtanárnak is tartózkodnia kell a gyakori hibajavítástól, mivel az gátlásossá teszi a tanulókat. Az idő múlásával azonban egyre több tanári beavatkozás lehetséges, illetve szükséges a tökéletesítés érdekében, ám a tanár sohasem válhat türelmetlenné a tanulói hibákkal szemben.

Ennél a módszernél tehát kezdetben a mozdulatokkal kísért megértés fontosabb a beszédnél; a bevésés viszont gyorsabb, mert a tanulók maguk hajtják végre a pedagógus felszólító mondatait, utasításait. A tanulók csak később kezdenek el idegen nyelven beszélni, de ez így természetes, hasonlóan a kisgyermekhez, aki anyanyelvén is először többet ért meg, mint amennyit mondani tud.

### **Tapasztalati tanulás**

A 20. század társadalmi, politikai, gazdasági, tudományos és technológiai fejlődésének hatására felgyorsult a szociális és gazdasági változások sebessége. Az iskolában elsajátított tudás egyre kevésbé volt elegendő, egyre több kiegészítésre szorult. 1967-ben Philip H. Coombs *Az oktatás világválsága* című művében felismerte, hogy alkalmazóképes tudásra van szükség, de ez szemben áll a hagyományos tudással, amely nem élethelyzetekhez kötődik, csupán reprodukáló tudás. Az oktatás hatékonnyá tétele érdekében ő fogalmazta meg először a Lifelong Learning, vagyis az élethosszig tartó tanulás fogalmát, amely a 21. század alapvető jelmondatává vált. Mindezt az információk gyors változásával indokolta, amely megköveteli tőlünk a folyamatos megújulást. Életünk folyamán valóban egyre több ismeretet és készséget kell elsajátítanunk, hogy meg tudjunk felelni a környezetünk támasztotta elvárásoknak. Ez csak úgy valósulhat meg, ha megtanulunk tanulni. Ehhez képességeket, kompetenciákat kell kialakítani és fejleszteni. A kompetencia összetett fogalom, magában foglalja az ismereteket, képességeket, készségeket és egyfajta attitűdöt, tehát érzelmi-motivációs alapja is van. Ha a három összetevő közül bármelyik sérül, akkor a kompetencia nem alakul ki. Mindezek kialakítása másfajta oktatást igényel.

- Ismeretmennyiség helyett a hangsúlyt a minőségre kell fektetni!
- Nem mozaikszerű ismeretekre van szükség, hanem komplex rendszerlátásra. Ezt segíti elő például a projektmódszer.
- Ki kell építeni az összefüggések logikai hálóját, amelyben kevés önmagában a bevésés, helyette megértett ismeretekre van szükség!
- Nem a pedagógus a megismerés egyedüli forrása, mert mellette a megismerés eszközeit, a forrásokat kell a tanulók számára elérhetővé tenni, vagyis fontos a tevékenységpedagógia is.
- Ki kell alakítani a tudás megszerzésének belső indítékát, tehát egyfajta érzelmi alapot az önfejlesztő képességek kialakításához.
- Fontos szerepe van a másokkal való együttműködési készségnek is, hiszen ez az úgynevezett teammunkák során nélkülözhetetlen.

Összegezve: új, motiváló, cselekedtető módszerekre van szükség, melyekkel a tanulás interaktív folyamat; differenciálással megteremtik a tanulók optimális terhelését, ezáltal az elért kis eredménynek is tudnak örülni, így sikerorientálttá válnak. Coombs hangsúlyozza Montessori gondolatát: „Taníts megfigyelni, hagyd gondolkodni!”. Elemzése és megoldási javaslatai világméretű vitát indítottak el, és utat találtak a nemzetközi oktatáspolitikai koncepciókba is. A témával foglalkozó szakirodalom *Paul Lengrad* *Introducing to lifelong learning* (1970) című jelentésétől számítja a koncepció megszületését, ennek csúcspontja az 1996-ban kiáltott élethosszig tartó tanulás európai éve volt (COOMBS 1967).

A tapasztalati tanulás atyja a német *Kurt Hahn*, aki a személyiségfejlesztés folyamatában az *aktív tapasztalatszerzésen alapuló tanulásra* helyezte a hangsúlyt az elméleti tudás megszerzése helyett. Az iskolában a tanulókat hierarchikus rendszerbe sorolta, és a magasabb pozícióban lévőtől várta el, hogy jó példával járjanak elől, illetve koordinálják az „alacsonyabb rendűeket”. Mindez azonban azt is jelentette, hogy ha a fiatalabbakat mégis valami csínytevésen kapták, akkor az idősebb, magasabb tisztséget betöltő tanulók részesültek a legkomolyabb büntetésben, mivel az ő felelősségük volt a fiatalabbak megóvása a rossz magatartásformáktól.

*David Kolb* továbbfejlesztette *Kurt Hahn* gondolatát. A tapasztalati tanulás folyamatát négy szakaszra bontotta:

- a konkrét tapasztalat és a cselekvés szakasza;
- a megfigyelés és az értékelés szakasza;
- az absztrakció és a fogalomalkotás szakasza;
- a tanultak kipróbálásának szakasza.

A készség- és személyiségfejlesztés legadekvátabb formája a tapasztalati tanulás színtere. A tanulási folyamatban a részt vevők – az adott témát feldolgozva, saját tapasztalatokra építve, a csoport többi tagjával interakcióban – élményszerűen, közvetlen módon sajátítják el az új ismereteket, amelyek általában be is épülnek a viselkedési repertoár-

jukba. A tapasztalati tanulást akkor éri el valaki, ha felismeri, hogy milyen különböző szituációkban tudja hasznosítani a tanult magatartásokat, cselekvéseket. Ez a magatartás gyorsabban és hatékonyabban alakul ki, ha az egyén modell- és mintahelyzetekben, megfelelő feladatokon gyakorol, illetve ismeri a megtanulni kívánt magatartásra vonatkozó tudnivalókat.

## ÖSSZEGZÉS

A kisiskoláskorban kezdett nyelvtanulás haszna tapasztalataim szerint nem elsősorban a korán megtanult szavak, kiejtés, nyelvtani szerkezetek számában mérhető, hanem a nyelvtanulás iránti pozitív hozzáállásban, motiváltságban, magabiztosságban rejlik, amely emlékezetes, humoros, kellemes hangulatú órákon szerzett életteli élményeken alapul. A cselekvésközpontú idegennyelv-tanításnak köszönhetően a gyerekek közvetlen kapcsolatba kerülnek az angol nyelvvel. Ezáltal a nyelvtanulás kezdettől fogva összekapcsolódik a valódi étellel, melynek során a gyerekek az angol nyelvet a nyelvi cselekvés eszközeként használják, hiszen maradó tudás csakis öntevékenységgel, a tanuló aktív közreműködésével sajátítható el.

Elsődleges célunk, hogy a gyerekek megismerjék és megszokják az angol nyelv hangzásvilágát, ritmusát, fejlődjön beszédértési készségük, és önbizalmat szerezzenek a szóbeli megnyilatkozáshoz. Leginkább a játékos, mozgásos tevékenységekre építhetünk, hiszen a gyerekek így tanulnak leghatékonyabban. A siker pozitív érzelmeket kelt a tanulóknak; megszületik a megismétlés óhaja, hogy újra átélhessék ezeket az érzelmeket. Ha gondoskodunk arról, hogy minden gyermek érezzen legalább egy parányi dicsőséget minden órán, akkor tudása – számára észrevétlen módon – a szemünk láttára folyamatosan gazdagodik. A fejlesztés iránya a pozitív érzelmi légkörben szervezett játékos, motorikus tevékenységekkel egybekötött indirekt ismeretelsajátítástól az aktív ismeretszerzés igényének kialakításáig vezet.

A korai nyelvtanítás elsődleges feladata nem más, mint felkelteni a gyerekek érdeklődését az idegen nyelvek iránt, építve a kicsik kíváncsiságára, nyitottságára, hiszen ebben az életkorban nagyon fogékonyak az új dolgokra, így könnyen motiválhatók. A módszerek, eljárások megválasztásakor mérlegelni kell a didaktikai feladatot, a csoport sajátosságait. Minél színesebb a pedagógus egyénisége, bővebb a módszertani repertoárja és eljárásrendszere, annál több lehetőséggel rendelkezik ahhoz, hogy a gyerekekkel eredményes együttműködést valósítson meg.

A kisiskolások fő életkori sajátossága az utánpótlás, a játékos és a mozgás szeretete. Közel állnak hozzájuk a versek, mondókák, dalok, szeretnek rajzolni, színezni, így „észrevétlenül” lehet új ismeretekhez juttatni őket, szinte játszva ismerkedhetnek az angol nyelvvel, hiszen olyan módon tevékenykedhetnek, amely érdeklődésüket és játékszükségletüket egyaránt kielégíti.

A szóbeli előkészítő szakaszra épülő kezdő szint, amely az első három évet foglalja magában, az úgynevezett nyelvi cselekvés fázisa. Ebben az életkorban a gyerekek közlések, kíváncsiak, szívesen beszélnek az őket körülvevő világ dolgairól, így kellő előkészítéssel és irányítással fokozatosan, lépésenként könnyen bevonhatók a közös beszélgetésekbe.

Ezt segíti a különböző mesék, jelenetek eljátszása sok mozgással és cselekvéssel összekötve, páros vagy csoportmunkában, hiszen ebben az időszakban kifejezetten nyitottak a közös munkára, melyben közvetve együttműködési készségük is fejlődik.

A mozgással kísért dalokon, játékokon, verseken, rövid meséken keresztül már a kezdő szakaszban olyan alapot kapnak, amelyre eredményesen építhetünk majd. Az ebben az időszakban szerzett tapasztalataik, sikerélményeik hozzájárulnak ahhoz, hogy a későbbiekben is pozitívan viszonyuljanak a nyelvtanuláshoz.

## IRODALOM

- ASHER, KUNIHIRA (1968): In Budai László dr.: Amit az amerikaiak fontosnak tartottak. *Idegen nyelvek tanítása*, 1988, 2. sz. 35.
- COOMBS H. PHILIPS (1967): Az oktatás világválsága. In Óhidy Andrea: Lifelong learning – az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006, 11. sz.
- FRIEDL JOHANNA: *Az iskolai siker titka – a játék*. Deák és Társa Kiadó, Pápa, 2002, 10–11.
- HALLIWELL SUSAN (1996): *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman, London and New York, 3–8.
- HOLLÓ DOROTTYA – KONTRÁNE HEGYBÍRÓ EDIT – TIMÁR ESZTER: *A krétától a videóig*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996, 9–11., 21–29.
- JOHNSON K. – MORROW K.: *Communication in the classroom*. Longman, 1981, 23.
- PINTER ANNAMARIA: *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press, 2004.
- ZERKOWITZ JUDIT (1988): *Tanítsunk nyelveket!* Tankönyvkiadó, Budapest, 26., 36., 88.

## Kerekasztal-beszélgetés Kokas Klára életművéről, a jövő lehetséges irányairól, kutatási területeiről és a műhelyekről

*Az életmű értékelése, méltatása Kokas Klára 80. születésnapja alkalmából 2009-ben elkezdődött. Most, a halála utáni légkörben felmerül a hogyan tovább kérdése, a jövő lehetséges iránya. Hogyan illeszthetők pedagógiájának fontos alapvetései a mai magyar pedagógiai gondolkodásba, intézményrendszerbe? Vajon a 21. század elejére nyitottakká váltunk-e az ő tanítására? Felfogjuk-e a jelentőségét a személyes figyelemnek a tanítási-tanulási folyamatban, a kreativitásról, az innovációról szóló megfigyeléseinek, a korai fejlesztés szükségességének? A beszélgetés résztvevői ezekre a kérdésekre keresnek választ.*

A beszélgetés a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen készült 2010. június 8-án Deszpot Gabriella művészetpedagógus, főiskolai docens (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar), Garamszegi Valéria tanító (Zebegényi Szőnyi István Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény), Hollós Máté zeneszerző (a Hungaroton vezérigazgatója, a Magyar Zeneszerzők Egyesületének elnöke), Nemes László Norbert igazgató (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Kodály Intézet), Pállay József művész-tanár (Budai Nagy Antal Gimnázium), Pásztor Zsuzsa egyetemi oktató (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem és Eötvös Loránd Tudományegyetem), Urbánné Varga Katalin adjunktus (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar) részvételével. A moderátor Tóth Teréz volt.

*Kokas Klára tudása a gyermekekről, a kreativitásról jóval megelőzte a korát: ez a tudás egy olyan időszakban született, amikor Magyarországon nem volt értő-befogadó közege, ezért a nyugati világban talált igazán lehetőséget a kibontakozásra. Vajon a 21. század elejére nyitottá váltunk az ő tanítására? Felfogjuk-e a jelentőségét a személyes figyelemnek a tanítási-tanulási folyamatban, a kreativitásról, az innovációról szóló megfigyeléseinek, a korai fejlesztés szükségességének. Kokas Klára mindig hangsúlyozta, hogy a nyolcvanas években a szülők már neki drukoltak, s kiálltak mellette, hozták a gyerekeket a foglalkozásokra.*

**PÁSZTOR ZSUZSA:** Harminc évvel ezelőtt kaptam az első felkérést Kokas Klárától, hogy elemzéseket készítsek a csoportjába járó gyerekek zenére improvizált mozgáskompozícióiról. Ez a korai tanulmányom a kecskeméti Kodály Szeminárium által megjelentetett füzetben látott napvilágot 1980-ban. Ekkor írtam le először, hogy a Kokas-pedagógia helye az általános oktatásban van mint a zenei nevelés alapozása és kiegészítése. Akkoriban ez az el-

képzés utópiának tűnt, és az is maradt egészen mostanáig. Kokas Klára zseniális felismerése a mozgással kísért zenehallgatás lélektani hatásáról és az erre felépített egyedülálló nevelési módszere harminc éven át mindvégig az oktatás perifériájára szorult. Kokas Klára meghalt, és mi csak most kezdjük felfogni munkájának jelentőségét. Ám még ma is leküzdhetetlennek tűnő akadályok nehezítik a Kokas-módszer iskolai adaptációját. Elképzelésem szerint elsőként az egyetemeknek kellene lépéseket tenniük ebben az ügyben, és választható tantárgyként akkreditálniuk kellene a Kokas-pedagógiát. Oktatói azok a pedagógusok lehetnének, akik Klára tanítványai voltak, majd évtizedeken át együtt dolgoztak vele, és ma is tanítanak az ország különböző pontjain működő műhelyekben, de ami a legfontosabb, tisztán megőrizték a Kokas-pedagógiát. Ezt azért szeretném kiemelni, mert tudjuk, hogy sokan használnak Kokas-elemeket a hatékonyabb tanulás-tanítás érdekében, de a legtöbben mindenféle mással ötvözik ezeket.

A Kokas-pedagógia a felsőfokú képzés nyomán bekerülhet a közoktatás rendszerébe. Helyet kaphat az általános iskolai ének-zene oktatásban, valamint a napközis munkában. Beiktatható még az óvodai foglalkozásokba, itt viszonylag könnyen lehet időt találni erre. Fontos helye lenne a középiskolában, ahol manapság meglehetősen nehéz a hagyományos ének-zene oktatást megvalósítani a tanulók elutasítása miatt. A kétkedőknek számos jó példa adhat bátorítást a Kokas-tanítványok gyakorlatából. Pár évvel ezelőtti felejthetetlen élményem egy osztálynyi kezelhetetlennek ismert kamasz fiú katartikus mozgásimprovizációja Bartók *Szeretők táncol* című darabjára. Biztos vagyok benne, hogy elhivatott, tehetséges emberek a középiskolás fiatalok számára is meg tudják nyitni a mozgásos zenei megközelítés útját. Ehhez viszont, ahogy említettem, a felsőoktatáson keresztül nyílik lehetőség.

**PÁLLAY JÓZSEF:** Kezdetben, a nyolcvanas évek közepétől valóban utópiának tűnt, hogy a Kokas-pedagógia bekerüljön az oktatásba. Az iskolák máig a tananyag szorításában léteznek, de ezen belül viszonylagos szabadságot kaptak a kollégák, amivel számolhatunk. A XXII. kerületben elindult egy kísérlet, Bolyki Krisztinával megalapítottuk a Budafoki Kokas-műhelyt. Igyekszünk alulról építkezve eredményeket elérni, megpróbáljuk bemutatni a kerületben dolgozó kollégáknak, hogyan működik a Kokas-pedagógia a gyakorlatban. Nyílt napokat tartunk óvodáknak, iskoláknak, s azok a kollégák, akik késztetést éreznek, részt vehetnek a Klára által alapított akkreditált pedagógusképzésen. Nagy segítség lenne, ha később egyetemi, főiskolai Kokas-képzés keretében tudnák fejleszteni ismereteiket, képességeiket.

**URBÁNNÉ VARGA KATALIN:** Az ELTE Gyógypedagógiai Karán tanítok, s örömmel jelenthetem, hogy a felsőoktatásban, jelesül nálunk már megtörténtek az első lépések a Kokas-módszer megismertetésére. A rendszerváltozás után a főiskolai karon lezajlott tantervi reform keretében, a terápiás szemlélet terjedésével lehetőség nyílt arra, hogy a jövőendő gyógypedagógusok saját élményen keresztül betekintést nyerjenek a Kokas-módszerbe, s kicsit megtapasztalják, mit üzen, mit szeretne elérni az a szemlélet, megközelítési



mód, amelyet Klára képviselt. Ha a felsőoktatásba akarjuk integrálni a Kokas-pedagógiát, tapasztalataim szerint néhány problémával szembesülnünk kell. A hallgatók többsége fél a zenéléstől, nem érzi annak jelentőségét legalábbis iskolai keretek között, és nem mer hangot adni, énekelni. A „terápiás” szemléletű zeneoktatás során – melyet kollégáimmal célként tűztünk magunk elé – mi, zenetanárok azt tapasztaltuk, ahhoz, hogy a leendő gyógypedagógusok a gyerekek elé merjenek állni, és hangot adjanak, először a bennük lévő gátlásokat kell oldani, a zenéhez való viszonyulásukat kell pozitívvá hangolni. Ehhez alakítottuk a tantárgyakat, igazítottuk azok szemléletét.

A másik nehézséget szintén a belső gátlás okozza: a felnőtt hallgatók többsége nem mer felállni és spontán mozogni önmaga (!) és mások előtt. A gyerekeknek ez nem nehéz, ők átélik a zenét, fantáziával dolgoznak vele, és hozzá tudják kapcsolni a mozgást. A felnőttek, akiknek a felettes énjük működik, és esetleg nem a megszokott közeg és társak veszik körül őket, már nehezen hangolódnak erre. Amikor még a Kokas-tanfolyamra jártam, akkor is tapasztaltam ezt részt vevő kollégák viselkedésében, a velük való beszélgetés során: a felnőtteknek jóval nehezebb elérni azt a teljes belső szabadságot, amely egy gyerekben még megvan. Klára szerint nemcsak a teljes figyelem képességét irtjuk ki a gyerekből, hanem a belső szabadságot is. Ezt nagyon nehéz megtalálni, s bizony Kokas Klárán kívül kellett hozzá a „másik oldal résztvevői” is, akik képesek voltak fogadni ezt a lehetőséget, és élni is tudtak vele. Ezért én nem a módszer taníthatóságánál kezdeném, hanem a szakemberjelölt belső szabadsága megszületésének elősegítésénél. Szerintem ez a kulcs, s ezt mindenki csak az önmagával való munkán keresztül érheti el, amihez például a képzésben lehetne segítséget nyújtani. S miután nagyon fontos lenne, hogy Klára szellemi hagyatékát hiteles emberek közvetítsék, nem elég megtanulni a koncepció alapelveit, a zeneválasztás szempontjait stb. A belső szabadság – lásd Klára „zöld könyvének” (*A zene felemeli kezeimet...*) első lapjain az erről írtakat – elérése a legfontosabb, s egyben ez a kiindulási alap. Ha ez megvan, szinte magától jön az elfogadás, az érzékenység, az élményt előhívó kérdés megfogalmazása stb. Véleményem szerint ehhez a belső szabadsághoz saját élmény útján minden pedagógusnak el kellene jutnia, hiszen erre nemcsak Klára módszerének használatakor volna szükségünk. Képzelnék el, mi tudnánk-e olyan spontán, ugyanakkor mély átéléssel mozogni mások előtt is a zenére, mint ahogy Klára tudott? De biztosan elfogadóbb, nyitottabb, felszabadultabb pedagógusaink lennének, ha ilyen tapasztalatok érlelnék őket.

**DESZPOT GABRIELLA:** Az én szűkebb szakmám a vizuális kultúra és a média területe, Klárához 1987-ben jártam. Amit ott tanultam, azt próbáltam vidéki rajztanárként az óráimba beleszövegetni. A nyolcvanas évek alternatív, reformpedagógiai hulláma kedvező környezetet teremtett, bár ezzel nem akarom kisebbiteni Kokas Klára munkásságát: ő e nélkül is kidolgozta volna a módszerét. De azt mindenképp érdemes megjegyezni, hogy a légkör kedvező volt, hagyták, hogy csinálhassa. Ekkor is iskolán kívül működött. Egyetérték Katival, olyan személyiség tudja ezeket a módszertani elemeket működtetni, aki alkalmas erre. A módszert elemeiben meg lehet ismerni, de az még nem biztos, hogy

működik az adott közegben. Az alkalmas személyiségen kívül bizonyos érettség és nyitottság is kell hozzá. Az is lényeges elem Klára módszerében, hogy inkább informális közegben működik igazán. Egy iskolában kevés olyan pedagógus van, aki új szemmel tud nézni a gyerekekre, ezért elveszhet a lényeg, az, hogy ott új lehetőségeket, új szerepeket kap az illető, és nem a régi skatulyákban topog. Van egy inkognitórésze is a Kokas-foglalkozásoknak: más közegbe kerülök, nem ahol már leosztályoztak kettesre, hanem itt új alapokra rakhatom önmagammat és megítélésemet is. A gyermekközpontú, illetve alternatív iskolákban ez jól megvalósítható. Egy poroszos szemléletű intézményben is alkalmazhatom a Kokas-módszert, de ott valószínűbb, hogy a rendszer fel fogja őrölni.

*Az életmű értékelése, méltatása tavaly, Kokas Klára 80. születésnapja alkalmából elkezdődött, most, a halála utáni légkörben felmerül a hogyan tovább kérdése, a jövő lehetséges iránya. Kérdés, hogyan illeszthetők a mai magyar pedagógiai gondolkodásba, intézményrendszerbe módszerének fontos alapvetései, melyek közül néhányat említek: ~ a teljes figyelem velünk született képesség, de fokozatosan elrontjuk (minket körülvevő zajokkal); ~ a teljesítmény kényszerétől, mámorától még meg nem mérgezett szabad gyermeki képzelet tud nyitottan szárnyalni, alkotni, újat létrehozni, a zene „üzenetét” befogadni, sőt alkotni belőle; ~ a kreativitás fejlesztéséhez a tanítónak nem nyesegetni, metszeni kell a gyerek lelkét, gondolkodásmódját, hanem ápolni a benne áramló szabad és teremtő képzeletet; ~ a kreativitás működésének feltételei között a teljes figyelem képességének és a nyitottságnak nagyobb szerepe van, mint a műveltségnek, intelligenciának; ~ ennek csúcsa az igazi együttműködés, az igazi csoportmunka: örömteli, gazdag, szeretetteljes, ez megmutatkozik a gyermekek közös táncában, alkotásaiban; ~ ebben a közegben létrejön az áram, kiválik az ötlet, megszületik a gondolat; ~ transzferhatások mutathatók ki a személyiségfejlődésben, különböző más képességek fejlesztésében.*

**NEMES LÁSZLÓ NORBERT:** Úgy gondolom, a Kokas-pedagógia többféleképpen jelenhet meg a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. Megjelenhet abban a formában, ahogyan Kokas Klára saját óráit didaktikailag felépítette (pl. névénekléstől az utolsó igazán bensőséges gyertyás jelenetig), de elképzelhető úgy is, s én inkább ezt látom a követendő útnak, hogy pedagógiájának alapelveit a pedagógus az adott helyzethez, körülményekhez, lehetőségekhez igazítva adaptálja. Csak néhányat említenék: teljes figyelem, csend, önkifejezés, kreativitás, nyitottság, elfogadás, tolerancia. A Kokas-pedagógia bizonyos alapelvei csodálatosan harmonizálnak Kodály Zoltán korszakos jelentőségű zenepedagógiai koncepciójával (a zenei nevelés fontossága a kisgyermekkortól kezdődően, a klasszikus remekművek és a népzene mint pedagógiai repertoár, éneklés, aktív befogadás, tapasztalat alapú pedagógia). Akkor miért nem talált még több követőre Klára az oktatáspolitikai irányítói és a zenepedagógia jeles képviselői között az elmúlt évtizedekben? Egyre többen töröm a fejem, hogy jelen körülményeink között valóban megvalósulhat-e az olyan típusú elmélyült zenei foglalkozás a közoktatás teljes spektrumában, mint amilyenre Kodály vagy Kokas Klára gondolt? Kialakítható-e egy olyan iskolai környezet, ahol nem

kell harcolni azért, hogy a *Kis éji zenét* meghallgatjuk-e vagy sem? Létrehozhatunk-e egy olyan iskolarendszert, amelynek jól körülhatárolható belső értékrendje van, és amellyel mindenki azonosul: az önkormányzati vezetőtől az iskolavezetőn, a teljes tanári karon át egyetértés van azzal kapcsolatban, hogy a zeneoktatás fontos, és az a szemlélet is fontos, amelyet a Kokas-pedagógia közvetít. Elképzelhető, hogy egy alternatív iskolahálózatban biztosabb és jobb körülményeket tudunk teremteni az ilyen típusú pedagógiai gyakorlatnak.

**URBÁNNÉ VARGA KATALIN:** Emlékeztetni szeretném mindnyájunkat Dobszay László könyvére, amely *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról* (1991) címmel a kecskeméti Kodály Intézet gondozásában jelent meg. A Kodály-koncepciót összefoglalva többek között felhívta a figyelmet arra, hogy a Kodály-módszer többek közt azért nem működött, illetve nem működik, mert a többi tantárgy képviselői nem tudják, miért érdemes és fontos a zenével foglalkozni, s ezzel az attitűddel tulajdonképpen akadályozzák is az ének-zene elfogadottságát. 2002-ben a Zeneakadémián szerveztük meg a *Hang és Lélek* című konferenciát, amely arra igyekezett felhívni a figyelmet, hogy a társadalom szempontjából roppant fontos a művészeti oktatás, hiszen mindazok a tulajdonságok, készségek, kompetenciák, amelyeket a gyerekek a zenetanulás során megszereznek, mind feltételei annak, hogy kreatív, önbizalommal rendelkező, kötelességtudó, megbízható, szakértő emberekké váljanak, és a társadalom hasznos tagjai legyenek. Utópisztikusnak érzem, hogy létrejöjjön egy ilyen mértékű egyetértés a zene fontosságáról. S azt is nehezen tudom elképzelni, hogy egy Kokas Klára pedagógiáját alkalmazó új – ugyanakkor Kodály elveire alapozó, hasonló szemléletű – iskolarendszert teremtsünk, amikor éppen most épül le az ének-zenei általánosiskola-hálózat, amely Kodályhoz kötődik.

**GARAMSZEGI VALÉRIA:** Nekem az a nagy szerencsém, hogy Klára első akkreditált tanfolyamán vehettem részt, s attól kezdve óvodában művelhettem ezt a „varázst”, hogy Pállay Józsefet idézzem. Majd az óvodásaimmal átkerültem az iskolába: így azok a gyerekek, akikkel az óvodában kezdtem a Kokas-módszert, most harmadikosok, s ők alkotják az iskola legjobb osztályát abban az értelemben, hogy nyugodtak, kiegyensúlyozottak, elfogadók, szeretik egymást, s ez látszik a tanulmányi eredményeiken is. A húsz gyerekből tíz kitűnő vagy jeles. Olyan szépen fejlődött a személyiségük, hogy öröm nézni. Ebben nagy szerepe van Klári pedagógiájának. Van remény, hogy lehet másképp csinálni. Igen, a kollégákat meg lehet „fertőzni”. Az óvodában ismét van egy óvónő, aki szívvel-lélekkel végzi az akkreditált Kokas-továbbképzést. Így újból el lehet kezdeni az alulról építkezést. Amikor átkerültem az iskolába, az igazgató is nyitott volt, azt mondta, hogy „oda teszed a Kokast, ahová tudod”. Az első két évben a technika, a rajz és a magyar tantárgyba fért (az éneket nem én tanítom). Ebben az évben jutottam oda, hogy a kollégák érdeklődni kezdtek. Meg kell találni az útját, hogyan vigyük tovább ezt a csodát, amit kaptunk. Klára rengeteg hallgatóját küldte el hozzánk, Zebegénybe, hogy nézzék

meg a foglalkozásainkat. Mindenki egyetértett abban, hogy nőtt a lelkesedésük, amikor a gyakorlatban látták a módszert. Nekünk, akik tanultuk, folytatnunk kell, s mindig lesznek olyanok, akik nyitottak és érdeklődők.

**DESZPOT GABRIELLA:** A belső képalkotási képesség óvodáskorban fontos életkori sajátosság, az ideovizualitás kora, és ez a szakasz sokáig fenntartható: érdemes lenne a Kokas-pedagógia longitudinális követéses dokumentálása óvodától kezdve. A jó dolog terjed, önmagát fogja szervezni. Minőségi tanúsítvánnyal ellátott bemutató helyek hálózatát kell működtetni, ahol minőségi Kokas-pedagógiát lehet látni. Ezt megfontolásra javasolnám az Agape Zene-életöröm Alapítvány kuratóriumának.

**GARAMSZEGI VALÉRIA:** Az élmény megmarad a gyerekekben. A szakkörökre bejöttek negyedikes gyerekek, akikkel még óvodáskorukban „kokasoztam”, s nem kellett semmit magyaráznom nekik, mindenre emlékeztek: névéneklésre, táncra, rajzolásra. A gyerekek kedvesek, szelídek, egészen más a lelkük! A Kokas-pedagógia legnagyobb eredményét az érzelmi nevelésben látom.

**PÁLLAY JÓZSEF:** Kezdetől fogva az a kérdés motoszkált bennünk (Klárában és a munkatársakban), hogy miképpen illeszthető be ez a pedagógia az iskolarendszerbe. Harcot kell vívnia annak, aki elkezd; ha a vezető melléje áll, akkor könnyebb a dolga, utána már csak a kollégákat kell megnyerni, először elég egy-két lelkes ember. Én a nagyon kis lépésekben tudok gondolkodni, mert nehéz azt a vasbeton monstrumot megmozdítani, melyet közoktatásnak nevezünk. Ha megteremtjük a lehetőségeket, még ki kell dolgozni a finansziális hátteret. Pályázati pénzeket is be lehet vonni, európai uniós alapokból. Továbbá meg kell oldani a módszer felügyeletét, kidolgozni a minőségbiztosítási rendszerét (mennyire autentikus az a módszer, amellyel a kolléga dolgozik). Kell ösztönző rendszer is, hogy az ember érezze, fontos, amit csinál.

Klára nemcsak a gyerekek kreativitását fejlesztette, hanem saját magát is. Elképesztő változásokon ment keresztül. Ezt abból lehetett látni, amit csinált. Dobogókón, a balatoni vitorlázásain és a görögországi elvonulásain ezzel foglalkozott, és töltődött. Írt, és közben feltöltődött. A Kokas-pedagógiával foglalkozó kollégáknak keresztül kell menniük ezen a fejlődésen. Ezt rutinból nem lehet és nem szabad csinálni! Amit Klára létrehozott és művelt, az a pedagógia művészi szintje. Aki ezt csinálja, önmagát kell művészi szintre fejlesztenie, át kell lépnie abba a tartományba, ahol már alkotni lehet! Nagy veszély a középszerűség, mert az iskolákban a szabályost értékelik, ami egy kicsit is eltér, az furcsa, és kivetik maguk közül. A transzferhatások kérdése szintén nagyon fontos. Erre lehetne objektív mérési rendszert kidolgozni, s alkalmazni olyan csoportoknál, amelyek óvodától felmenő rendszerben működnek. Természetesen erre volt már példa. Tudjuk, hogy a Kokas-módszer transzferhatásai kimutathatók a matematikai logika, az empátia, a tolerancia területén. Ha a pedagógia formanyelvén szólunk, akkor talán több embert lehet megnyerni az ügynek.

**PÁSZTOR ZSUZSA:** A hetvenes években éppen Klára kezdeményezésére indult el a Barkóczi Ilona és Pléh Csaba nevéhez fűződő vizsgálat, amely a hagyományos, Kodály-elvű iskolai énekoktatás transzferhatásait vizsgálta. Most is lehetne egy olyan longitudinális vizsgálatot elindítani, esetleg európai uniós források segítségével, amely óvodáskortól tízéves korig vizsgálná a Kokas-módszer transzferhatásait.

*Kokas-műhelyek országsszerte működnek, több száz Kokas-tanítvány tanult Klára akkreditált pedagógus-továbbképző tanfolyamain. A Kokas-féle komplex művészeti nevelés, művészetpedagógia Deszpot Gabriella által is leírt főbb pillérei meghatározhatók, elsajátíthatók, szabályszerűségük világos, betartható. Mégis felmerül, vajon tanítható/tanulható/fejleszhető-e a teljes figyelemmel megvalósított zenébe merülés, a befogadás élménye, amely aktív szabad mozgásos átváltozásokhoz, a gyermekek teremtő képzelete által létrehozott narrációkhoz, illetve vizuális alkotásokhoz vezethet. Milyen módon érdemes értelmezni a képzelet alkotásait? Tudományos módon interpretálhatók, vagy a művész, a beleérző-befogadó-alkotó hozza létre a hiteles értelmezéseket, amikor egy zenére létrejön egy gyermeki alkotás, illetve élmény akár mozgásos, akár narratív, akár vizuális? Mindkettőre van példa: előbbire Pásztor Zsuzsa írása, utóbbira Klára művei.*

**PÁLLAY JÓZSEF:** Az ember pozitív energiák között képes a csodára. Ezt élhettük át Klára környezetében, ez a kisugárzás érezhető a filmekben, és jelen volt szinte tapintható módon az emlékünnepeken is. Olyan pedagógia kell, amely pozitív energiákat bocsát ki.

**URBÁNNÉ VARGA KATALIN:** Klára teljesen át tudta magát adni a zene és a mozgás örömeinek, s ezt sugározni is tudta. Aki erre vállalkozik, annak hosszú utat kell megtennie. Ezt abban az iskolai/pedagógiai keretben, amelyben most az énekoktatás történik – s amelyben ma még osztályozni is kellene, ami teljesen ellentétes Klára nézeteivel –, nem hiszem, hogy el lehet érni. Véleményem szerint ehhez szabadabb, rugalmasabb keretekre van szükség, és a tanár részéről önismereti úton, belső élményeken keresztül vezet az út ide. Aki ezt a fejlődési utat meg tudja tenni, az hasonló belső gazdagodáshoz, élményekhez tudja hozzásegíteni a résztvevőket.

**PÁSZTOR ZSUZSA:** A zeneakadémiai művészképzés is hasonlóképpen működik: Liszt Ferenc óta megvannak itt a szigorúan meghatározott követelmények, keretek, tantervek, tanmenetek, vizsgák, és ebben a közegben felnőnek sugárzóan nagyszerű művészek, de kikerülnek kisebb tehetségek is, akikből ez a többlet hiányzik. Ez a tapasztalat ismét az akkreditált felsőoktatás mellett szól. Valamely tudománynak vagy művészeti képzésnek akkor van igazán biztos talaja és jövője, ha bekerül az állami oktatás rendszerébe. Amíg magánműhelyekben tenyészik a szó pozitív értelmében, csodás vegetáció jöhet létre, de amíg nincs állami támogatása és kerete, addig egy tollvonással elsöpörhető, nincs tekintélye, csak egy csodabogár a többiek szemében. A szabályozott rend nem ellensége a művészi szabadságnak. Szigorú keretek között is felnőhet a zseni, mint ahogy itt a Zeneakadémián is csodálatos tehetségek kaptak szárnyra.

**HOLLÓS MÁTÉ:** Kulcsfontosságú kérdésnek tartom, hogy kiket képezhetünk tanárokká ezen a területen, és mivé akarhatjuk fejleszteni az iskolát. Ki lehet indulni abból az optimumból, hogy csak azok foglalkozzanak Kokas-pedagógiával, akik erre termettek, s akik olyan intuícióval, olyan zsenialitással indulnak neki, mint amilyenel Kokas Klára. És akkor lesz fél kezemen megszámolható ember, aki ezzel jól tud foglalkozni, ezek az emberek itt ülnek az asztal körül. És ennyi mindig lesz magától. De ha azt akarjuk, hogy ebből iskola legyen, akkor verbalizálni, szisztematizálni kell azt a tudást, amelyet Kokas Klára ránk hagyott.

**NEMES LÁSZLÓ NORBERT:** Egyetemi képzés kapcsán nemcsak oktató-, hanem kutatómunkára is gondolunk. A Kokas-pedagógiával kapcsolatban nagyon fontos kutatások indultak el, emlékeztetnék mindenkit Pásztor Zsuzsa előadására, ami a totális zenei élmény és a mozgásos improvizációk összefüggéseiről szól. A Kokas-pedagógián belül vannak az alapelvek, és van a módszer. Azt gondolom, nem az utóbbi a lényeg, mert nem tudom, hogy ezt a folyamatot képes-e valaki olyan elbűvölően, olyan csodálatosan, olyan érzelmi-lelki gazdagsággal és hitelességgel csinálni, mint ahogyan Kokas Klára tette. Világosan definiálni kell az oktatómunkát, a kutatómunkát, a koncepciót, az alapelveket és a módszerességet.

*Milyen eszközei vannak a tudománynak, a pedagógiának-pszichológiának, illetve a vizuális művészeteknek (elsősorban a filmnek) a módszer lényegének megragadásához? Mivel gazdagította ezeket a területeket a Kokas-módszer? A film elsősorban a gyerekek alkotásainak rögzítésére szolgál, vagy újabb jelentéstartalmakkal gazdagíthatja a felfedezést, az élményt?*

**DESZPOT GABRIELLA:** Felmerül bennem a cél vagy eszköz problémája. Klára műhelyében nem a produktum volt a legfőbb cél, hanem az a folyamat, amely alatt megszületik valami a közös együttlétben. Minden foglalkozása egy kompozíció volt, művészi módon megkomponált együttlét. Ismerni a Kokas-módszer elemeit, szükséges, de nem elégséges feltétel. Sajnos kevés a kommunikáció a művészeti tárgyakat tanító szakmák és a pedagógusok között. Ha összefognánk, akkor talán a művészeti oktatás és nevelés elfoglalhatná méltó helyét a köztudatban, és nem szorulna a perifériára. Tehát lehetne elsajátítható módszertana a tárgynak. S ha a pedagógus személyisége alkalmas arra, akkor kinyílhat, mert Klára módszere annak a személyiségét is fejleszti, aki azt csinálja. Csak az tud kreatívan működtetni valamit, aki maga is kreatív, alkotó, adaptív személyiség. A művészeti nevelésben és a terápiában maga az út a lényeg, a művészeti oktatásban inkább a produktum, ami lehet esztétikus (szép, tökéletes). A zenepedagógus-képzésre is lehetne adaptálni a Kokas-módszert első körben, ott is célként és eszközként kezelve. Nem biztos, hogy eleinte mindenki alkalmas lesz a Kokas-pedagógia működtetésére, de a személyisége fejlődhet. Ha művészi pályán van, a művészi ambícióira is lehet utalni, hogy ez őt fejleszteni fogja, a transzfer tényleg működik, bár nehéz elcsípni, nehéz kutatni ezt a hatást. Művészet és tudomány határán vagyunk: tudományosan kell leírunk valamit, ami mégiscsak művészet.

**PÁLLAY JÓZSEF:** A Kokas-varázs vizuális valóságát én is úgy látom, hogy a folyamat a fontos benne: ez egy nevelési út. De ha ez a folyamat gazdag és élményt ad, a zalaszabari házfestés mutatja, akkor az eredmény is minőségi. Én e között összefüggést látok. Sokat kell a gyerekeknek is ismerkedniük az eszközzel, kapnak bizonyos instrukciókat, de a vizualításban is fontos cél a szabadság fenntartása. Itt nincs direkt tanítás: csak ezeket a színeket használd, ezt nem használhatod. Tiltás nincs benne. És mindig csak dicsérünk, Klára alapelve volt, hogy dicsérni, ösztönözni kell. Nem baj, ha a kép nem sikerült. Nem baj, ha túl zavaros. A következő más lesz. Mert a gyerek pontosan érzi, hogy ez most nem lett annyira jó. És tudja, miért nem jó.

**URBÁNNÉ VARGA KATALIN:** Kodály szerint, ha cél és eszköz összhangban van, s ha ég a lélek tüze, akkor megszületik a művészi szép.

*Nemcsak a Kokas-foglalkozások működtek szabályozott keretek között, de Klára a zenéket is rendkívüli gondnal válogatta össze: tudunk hangulatokhoz illeszthető, illetve gyógyító zenékről. Szigorúan „szép” zenéket hozott a gyerekeinek: Mozart, Beethoven, Bach, barokk zeneszerzők, Kodály, Bartók, illetve népzene. A foglalkozásokon énekeltek, s kerülték a tematikus zenéket, mert abban a képzelet nem tud kibontakozni. Hogyan történik a válogatás? Mi a titok? Mi a módja? Tágítható-e a zenék köre?*

**HOLLÓS MÁTÉ:** Szinte bármilyen művészi zene használható erre a célra. Talán még a tematikus – pontosabb elnevezéssel: programatikus – zenék is. Ugyanakkor tudom, hogy ez bonyodalmas dolog, mert ha a programatikus zenének a tartalmát ismerjük, akkor nyilván azt akarjuk illusztrálni. Nagyon érdekes volna csak kísérletképpen programzenét adni a gyerekeknek, ráadásul olyat, amelyiknek nem ismeri a történetét: vajon mit hoz ki belőle? Vajon annak, amit ő táncol vagy rajzol a zene nyomán, van-e valami távoli köze ahhoz, amiről az a zene szól? A Kokas-pedagógia vagy -varázs célját tekintve azt gondolom, szinte bármilyen zene használható, lehetne akár olyan műveket is megnevezni, amelyeket az emberek nem neveznének par excellence szép zenének, mégis megindíthat valamit a gyerekekben, ami önkifejezésre készíti. Akármilyen zenére odafigyelünk, azzal kapcsolatba tudunk kerülni, és a Kokas-pedagógia lényege éppen az odafigyelésből indul ki.

**GARAMSZEGI VALÉRIA:** Igen, nekem pontosan az a tapasztalatom, hogy a gyerek bármikor hajlandó Bachot vagy Mozartot hallgatni. Egyszer megemlítettem nekik, hogy Bach zenéje okosít, és a matek felmérőhöz bevittem a Bach-zenét. És görcs nélkül, nyugodtan, kiegyensúlyozottan dolgoztak. Következő alkalommal a legizgulósabb kisfiú megkérdezte dolgozat előtt: Most nem hozol be egy kis okosító zenét? Bevittem, és Händel zenéjére írtak azt, ami eszükbe jutott, és fantasztikus fogalmazások születtek!

**DESZPOT GABRIELLA:** Talán szabad egy külső szemlélőnek is megszólalnia a zeneválasztás tárgyában. Amikor még a Budapesti Művelődési Központban fölvettem Klára zenei anyagait, számomra ezek kerek kompozíciók voltak. Valamennyi darab olyan, mint egy

kis történet: benne egy harmónia, amely megbomlik, jön egy konfliktus, amely küzdelemhez, harchoz vezet, és ezután újra visszaáll a harmónia. Ahogyan egy klasszikus történetben, kompozícióban megjelenik. Éppen ezért tud megjelenni benne a narráció. Ezért találnak benne a gyerekek történeteket, és ezért tudják eljátszani. Nem mindegy, milyen zenét válogatott Klára: a kis mikrovilágokat szedegette ki a nagy zeneirodalomból, és ezeket vitte be a gyerekeinek. Nem mindegy az sem, hogy mikor. Sőt valamikor a gyerekek választottak.

**PÁLLAY JÓZSEF:** Ne feledjük, hogy kezdetben a Kokas-műhely komplex esztétikai-művészeti-pedagógiai kísérletként indult. Klára találta ki, hogy a zene-mozgás mellett a képzőművészet, a vizuális kifejezés is szerepet kapjon. Éppen ezért el tudnám képzelni, hogy egy iskolában a rajzos és az ének-zenét tanító pedagógus együttműködik, párt alkot. A hatékonyság növelhető, a komplexitás szimbolikusan is megnyilvánul.

*Mit gondolnak a Kodály–Kokas-életmű folytonosságáról? Beszélhetünk erről? Kiegészíti, folytatja, esetleg ellenkezik vele, kibont egy akár Kodály számára is ismeretlen világot?*

**NEMES LÁSZLÓ NORBERT:** Hangsúlyozni szeretném, hogy Kokas Klára pedagógiája a Kodály-filozófiában gyökerezik. Kodályhoz személyes élmények fűzik Kokas Klárát, és az alapelv, hogy a zenepedagógia lényege a zenei élmény, a mesterművekkel, a klasszikus remekművekkel, a népzene legszebb dalaival való találkozás, a kodályi vonulatot jelenti. A másik kodályi elv az aktív befogadás. Ugyanakkor mégis alapvetően különbözik a Kokas-megközelítés a kodályitól. Hiszen Kodály a zenei írás-olvasáson keresztül közelített a befogadáshoz. Kokas Klára ezzel szemben új utat talált a totális zenei élmény létrejöttéhez: a hat-hét éves gyerek is be tudja fogadni Bartók műveit úgy is, hogy még nem tudja elolvasni, vagy nem tudja elénekelni. Zsigereiben érzi, összes érzékszervével le tudja tapogatni – ahogy Pásztor Zsuzsa fogalmazott – a zene lényegét.

**PÁSZTOR ZSUZSA:** Arra a kérdésre, hogy kibont-e a Kokas-pedagógia Kodály számára is ismeretlen világot, egyértelműen igennel válaszolnék. A Kokas-pedagógia megnyit egy olyan világot, amelyet Kodály minden bizonnyal elfogadna. Elismerné, és örülne neki. Hatalmas érték, hogy a gyermek tökéletesen át tudja élni és be tudja fogadni a magasrendű zenét abban az életkorban, amikor még intellektuálisan nem képes megközelíteni azt. Hiszen nem minden gyermek tudja végigjárni azt az iskolás lépcsősört, amely a szolmizálástól elvezet a Bach-fűgákig. És ha egy gyermek valami okból kimarad a zeneoktatásból, vagy a zeneoktatás nem megfelelő, akkor egész életében kívül marad a zeneművészet birodalmán. De ha már óvodáskorban eljut Bach és Beethoven befogadásáig, mint ahogy ez a Kokas-műhelyekben történik, akkor ezek az értékek mindörökre az övéi lesznek. És ennek Kodály tanár úr nagyon örülne.



*A másság elfogadása is természetes volt számára és gyerekei számára is. Vajon ez a szemlélet milyen lehetőségeket rejt magában? Milyen új, elfelejtett vagy éppen nem ismert tudásokhoz vezet? Mi ennek a jelentősége a jövőnkre nézve? Mi erről a tapasztalata a terápiaival foglalkozó szakembereknek?*

**HOLLÓS MÁTÉ:** Két dolog különleges egybeesésével találkozunk. Egyrészt: a zene mindenkié, s nem csupán az elhíresült pedagógiai értelemben, hanem ezúttal abban, hogy a zene lelket tisztító tartalma mindenkit szolgál a hallók világában. Mindenkit képes segíteni érzelmei átélésében, felemelni, meghatni, burokba foglalni, vagy épp az élete által rá kényszerített ketrecből kitörni, katartikus élményhez jutni. Erre bizonyos mértékig még a művészi szempontból értéktelen zene is alkalmas, legföljebb esztétikai élményt nem nyújt. Másrészt: Kokas Klára alapvetően gyógyítani akar. Miként a művészet általában. A művészet többségében egészségeseknek szól, akik életük bizonyos pillanataiban, akár rendszeresen is rászorulók, kiszolgáltatottak. A fogyatékkal élők is rászorulók, kiszolgáltatottak. A zene fiziológiai hatása révén a tudat(osság)on túlról segít átlépni világunkba, de egyben kétirányú utca: átvisz a tudaton túlra úgy, hogy nem kell álomba merülnünk, éberem élhetjük meg a transzcendenciát. A Kokas-„pacientúrában” sokaknak már a test zene általi megmozdítása is gyógyító. De mindenkinek nyújtja a lélek gimnasztikájának élményét.

**URBÁNNÉ VARGA KATALIN:** Klárának a mássággal kapcsolatos viszonyában, nézeteiben számomra példaadó, hogy az épek is gazdagodhatnak lelkileg a bármely okból segítségre szoruló emberekkel való kapcsolatukban. Az épek részéről ez – az emberség gyakorlásán túl – egy tanulási lehetőség a lelkierőről vagy más kultúráról. Gyógypedagógusként sok tanult tudással és begyűjtött tapasztalattal rendelkezem e téren, mégis ez a szemlélet érzékenyebb, szélesebb horizontot adó. Úgy érzem, ez a megközelítés még inkább hozzásegítené az embereket a másság elfogadásához, s a segítségre szorulóknak is könnyebbé tenné a segítség és az élethelyzetük elfogadását. Miután a saját élményű tanulás a leghatékonyabb, úgy gondolom, a társadalmat és a „másságot hordozókat, megélőket” is úgy lehet közelíteni leginkább egymáshoz, ha ilyen célú találkozási/tapasztalási/ismerkedési lehetőségeket biztosítunk számukra, mint ahogy Klára is megtette Náditündér és a csoportja esetében. Az az ember, aki személyes és emberi kapcsolatba kerül bármilyen „bélyeget viselővel”, biztosan nem tud utána általánosítva nyilatkozni a hasonló „megbélyegzetekről”. Ugyanakkor nagyon fontos a hogyan kérdése: az előkészítetlen integráció többet árt, mint használ! Az átgondolt, emberségesen és türelemmel lebonyolított, előkészített közelítés viszont nagyon jól tenné. Ha sikerrel tudnánk ezt a folyamatot segíteni, biztosan enyhülnének az ellenérzések, feszültségek az emberek között, s ez minden szempontból és mindenkinek jó lenne. De a „jó munkához idő kell!” Sem sürgetni, sem erőszakolni nem jó, bármilyen helyes és fontos a cél. Akik nehezebben értik meg, fogadják el ezt a célt, azok is emberek, s azoknak is vannak jogaik, például arra, hogy segítsék őket az elfogadásban. Most úgy érzem, erre nem figyelünk eléggé.

**GARAMSZEGI VALÉRIA:** Egy óvodai tapasztalatom jut eszembe: Attila autista tüneteket mutató kisfiú volt, amit a szülők egyáltalán nem tudtak elfogadni, s a „homokba dugták a fejüket”. Eleinte, ha szóltunk hozzá, befogta a fülét, eltakarta a szemét, hátat fordított nekünk. A csoport többi tagja teljesen ép volt. Egyáltalán nem csináltak „ügyet” abból, hogy Attila hozzájuk sem szól, egyedül játszik mindig. Szokása volt, hogy nagy fakockákkal körbekerítette magát, s visított, ha valaki a birodalmába lépett. A többieknek csak egyszer kellett elmagyarázni, hogy kérdezzék meg tőle, átmehetnek-e a „kertjén”, s ha azt feleli, nem, akkor kerüljék ki. Így tettek, nem csodálkoztak, nem kérdezősködtek, abszolút nyugalommal elfogadták a helyzetet. Amikor a szakirodalomban utánanéztem a betegségnek, leginkább az gondolkodtatott el, hogy a pszichológus szerint ezek a betegek abszolút egészségesnek tartják magukat, s ha valamin, akkor azon csodálkoznak, hogy mi miért vagyunk „mások”, miért nem úgy viselkedünk, mint ők. Ugye milyen érdekes? De hogy befejezzem a történetet, a „Kokas-foglalkozás volt” az, amelynek segítségével utat találtunk Attilához. Eleinte csak a sarokban gubbasztva szemlélődött, aztán lassan mozdulni kezdett, elmondta, mivé változott. A mesélések során egyre közelebb húzódtam hozzá, mintegy véletlenül nekem dőlt, ritkán ugyan, de lassan kapcsolatot keresett a többiekkel is, például „négykezeset zongoráztak” a fűtőtesten. Amit most próbálok röviden leírni, az három év munkája volt. Nagycsoportos korában, amikor valamelyik társa azt mesélte, hogy nyuszi volt és nagyon búsult, mert mindig ellopták a répáját, Attila közbevágott: De én répa voltam, és elültettem magamat a kertedben, hogy mindig legyen répád! Ugye nem kell magyaráznom a fejlődés mértékét, mélységét. A többiek nem csúfolták, nem közösisítették ki, ha játszott velük, elfogadták, ha nem, akkor békén hagyták. De említhetnék egy friss példát a Vivante csoportból, ahol az egyik kisfiú mozgássérült, csak járókerettel tud járni. Őt is természetesen elfogadták a többiek (csak a legkisebb kislány kérdezte meg súgva, hogy miért megy olyan „izével”). Sokszor „táncoltak” vele, kapcsolódtak az ötleteihez. Azt olvastam egyszer, hogy minden betegen született ember „szeretkövet”, aki azért született ilyenek, hogy minket szeretetre, toleranciára, elfogadásra tanítson. Kár, hogy ezt olyan ritkán vesszük észre!

**PÁLLAY JÓZSEF:** Nádítündér, a mozgássérült lány sokszor szerepel Klári filmjein. Velünk volt Ravennában is a Duende forgatásán. Sokat cipeltem. Számára minden foglalkozás boldog, felejthetetlen élmény volt. A filmekben is a valóság látszik. Érzései leolvashatók az arcáról. A többiek teljes természetességgel és figyelemmel fogadták maguk közé. A leghitelesebb persze egy riport lehetne vele egyszer. A vakokkal és a Down-kórosokkal készült filmek Klára módszerének hihetetlen távlatairól, terápiás erejéről és humanitárius hasznáról győznek meg bárkit, aki érzékeny erre. Az empátia és a tolerancia fejlesztésének rendkívüli lehetősége ez az épek számára. Ezek az alap emberi értékek közé tartoznak, a boldog élet alapjai. Éppen ideje lenne a Kokas-módszert ezen a területen is rendszeresíteni. Gazdag ország az, amely ekkora értéket veszni hagy.

Eszterág Ildikó

## Tantervi változások 1989 és 2010 között

*A rendszerváltás óta az oktatás prioritásként jelent meg a különböző kormányok politikájában. Ezeken a területeken a döntéshozóknak egymástól eltérő problémákkal kellett szembesülniük. Egyrészt a munkaerőpiac gyorsan változó igényeivel, másrészt azzal a dilemmával, hogy miként őrizzék meg az oktatás minőségét az extenzív bővülés körülményei között. A tanulmány a közoktatási változásokkal foglalkozik, különös tekintettel a tartalmi szabályozás rendszerének módosulásaira.*

A kétpólusú világ felbomlásának következtében radikális politikai-gazdasági és társadalmi változások történtek a posztkommunista országokban, beleértve Magyarországot is. A változások érintették az élet minden területét, így az oktatás teljes rendszerét is, és kihatással voltak annak szerkezetére, szervezetére, irányítására és tartalmi szabályozására. Ezek mikéntjét a mindenkori oktatáspolitikai prioritásai határozták meg.

A folyamat elején a hangsúly a közoktatás rendszerének átalakításán volt, összefüggésben a szabadság és autonómia értékeinek megjelenésével. E szakaszban a már a rendszerváltás előtt megindult decentralizációs folyamat felgyorsult, és az általános és középiskoláknak lehetőségük nyílt a hagyományos 8+4 évfolyamos szerkezet átalakítására 6+6-os, illetve 4+8-as szerkezetté. Ezzel egyidejűleg megkezdődött az új „magtanterv” fejlesztése, amely már az átalakult, decentralizált oktatási rendszer szempontjait tekintette meghatározónak. A folyamat végére elkészült a kétszintű, normaorientált érettségi rendszer, amely a tanulói teljesítmények összehasonlító mérésének a lehetőségét is megteremtette.

Az elmúlt tíz évben, a folyamat szempontjából a második szakaszban, az oktatáspolitikai három területre fókuszált: a szakképzésre, a felnőttoktatásra és a felsőoktatásra. Ezeken a területeken a döntéshozóknak egymástól eltérő problémákkal kellett szembesülniük. Egyrészt a munkaerőpiac gyorsan változó igényeivel, másrészt azzal a dilemmával, hogy miként őrizzék meg az oktatás minőségét a felsőoktatás extenzív bővülésének körülményei között. A továbbiakban a közoktatási változásokkal kívánok foglalkozni, különös tekintettel a tartalmi szabályozás rendszerének módosulásaira. Mondandómat az állami szabályozó dokumentum, a Nemzeti alaptanterv (NAT) ki- és átalakulásának időrendje vezérli.

## 1. SZAKASZ: 1989–1998

A magyarországi polgári demokrácia kialakulásának története és jellege szemléletesen leírható a jogrendszer változásain keresztül. A tárgyalásos úton, folyamatos kompromisszumokkal kialakított demokratikus viszonyrendszer alapvetően a valamikori Szovjetunió strukturális válságának és a magyarországi gazdasági csődhelyzetnek köszönheti létét. Megalkotása egy új hatalmi-politikai elitnek köszönhető, közöttük jelen voltak a korábbi uralkodó párt reformerei és az elsősorban értelmiségiekből verbuválódott új pártok politikusai.

A Nemzeti Kerekasztal tárgyalásainak eredményeként létrejött a harmadik magyar köztársaság új közjogi rendszere, szakpolitikai kérdések azonban nem körvonalazódtak. S bár mindegyik rendszerváltó párt nemzeti ügyként kezelte az oktatást, az 1990. május 23-án esküt tevő szabadon választott magyar kormány programjában mindössze hét oldal foglalkozik a közoktatás helyzetével. E dokumentumban a korábbi, ideológiailag erőteljesen áthatott oktatási rendszer gyökeres átalakításának igénye fogalmazódik meg alapvetően két lényegi elemre fókuszálva: a decentralizációra és a rendszer szerkezeti átalakítására, ami egyben az egyes intézménytípusok funkciójának változását is jelentette. A változtatási szándékok háttérében a vezető kormánypárt nosztalgikus politikai elképzelései húzódtak, amelyek azonban a már korábban elindult változásokra támaszkodhattak.

Az 1985-ös közoktatási törvény ugyanis a decentralizáció, az autonómia és az alternatíva lehetőségének kimondásával megteremtette az iskolák szakmai önállóságának a feltételeit, megszakítva az addig a pártállam által centralizáltan irányított, ideológiailag determinált, tartalom- és folyamatvezérelt szisztémát. És bár még évekig számos egyéb rendelkezés korlátozta e lehetőségek tömeges érvénysülését, az új közoktatási törvény életbe lépéséig, azaz 1993-ig ez a törvény volt a változások kiindulópontja. E törvényt módosította az utolsó pártállami parlament 1990 márciusában úgy, hogy lehetővé tette pedagógiai intézmények létesítését magánszemélyek és egyesületek számára, és megengedte az iskoláknak, hogy maguk határozzák meg pedagógiai feladataikat.

Mind a fenntartói jogok kiszélesítése, mind az intézményi autonómia biztosítása a tartalmi változások irányát is meghatározta. Olyan eszközre volt szükség, amely megteremti az egységes szabályozás feltételeit, és képes tolerálni a pedagógusok szakmai szabadságát. A korábban kizárólagosan működő nyolc évfolyamos általános iskola a középiskolai rendszer átalakulása miatt a 4. és a 6. évfolyam után is veszített tanulói számából, akik négy, hat és nyolc évfolyamos középiskolákban folytathatták tanulmányaikat, amelyek a rendszerváltás után eltérő fenntartói körrel és teljesen önálló programokkal jelentkeztek. S bár a kezdeti időkben a tartalmi szabályozás átalakításával kapcsolatban kétféle irányzat létezett a szakmán belül – egy állami vizsgarendszerrel, illetve egy „vegyes”, azaz a kimeneti vizsgával és egy magtanterv típusú bemeneti eszközzel szabályozó szisztéma –, végül a szakma többsége által elfogadott magtantervi koncepció érvényesült, amely a rendszerváltó pártok körében is elfogadottá vált.

A tantervi munkálatok elkezdéséről szóló 1989-es minisztériumi döntéstől a Nemzeti alaptanterv 1995-ös rendeleti úton történő megjelenéséig az alaptantervnek hat változata készült el. Ez idő alatt három kormány váltotta egymást: egy reformkommunista, egy keresz-

tény-nemzeti érzelmű és egy szocialista-liberális. A kormányváltások nem csupán politikai változást jelentettek az ország életében, de jelentős értékrendbeli differenciákat is hordoztak, amelyek erőteljesen befolyásolták az egyes alrendszerek működésének alakulását.

A társadalmi viták kereszttüzeiben formálódó magtanterv különböző koncepcióit megvitaták a szakma képviselői: tanárok, igazgatók, oktatáskutatók, oktatáspolitikusok, minisztériumi hivatalnokok, érdekképviselők. Az oktatáskutatókból és egyetemi emberekből álló tantervkészítők munkáját alapvetően szakmai szempontok határozták meg, és az oktatás modernizációjának elkötelezett hívei voltak. A tantervi viták is e szempont szerint folytak, és az egyes tantervi változatok is ennek megfelelően alakultak ki. A keresztény-nemzeti elkötelezettségű kormány számára azonban elfogadhatatlannak bizonyult egy értéksemleges szakmai koncepció, így a vita a szakmai kérdésekről a politikai értékek síkjára terelődött, amelybe egyre inkább adminisztratív úton avatkozott be az oktatási kormányzat. A szakemberekből álló tantervkészítők és az ideológiai szempontokat követő minisztériumi adminisztráció közötti éles ellentét akkor oldódott fel, amikor miniszterváltásra került sor. Az apparátus új vezetői elköteleződtek a Nemzeti alaptanterv kiadása mellett, így végül kompromisszumos megoldás született.

Újrdefiniálták az alaptanterv fogalmát és funkcióit, és a kétszintű tartalmi szabályozás helyett háromszintű bevezetését határozták el a szakmával egyetértésben. E szerint a Nemzeti alaptanterv első szinten alapelvekből és követelményekből, második szinten a különböző iskolatípusokra készített kerettantervekből állt volna, a harmadik szint az iskolák helyi tanterveit képviselte. Az eredeti elképzelésekben körvonalazódott meghatározás, miszerint a központi tanterv a kötelező iskolázás közös alapkövetelményeit tartalmazza, amelyeket az iskolák helyi viszonyaikhoz igazítva adaptáltak volna, alapelvekre és követelményekre módosultak, a kétszintű tartalmi szabályozás háromszintűre változott. Mielőtt azonban akár az alapelvek, akár a követelmények életbe léphettek volna, kormányváltásra került sor, és az új liberális miniszter új irány szabott a Nemzeti alaptanterv fejlődésének. Olyan személyt jelölt az ágazat államtitkárának, aki az addigi tantervi munkálatok független szakértőjeként a folyamatok egyik irányítója volt. Általa a szakma került az apparátus élére, és a politikai értékrend összemosódott a szakmai értékrenddel.

A modernizációs szakmai érvek közel álltak a liberális oktatáspolitikai elvekhez. Az egybeesés a NAT véglegesítése szempontjából kedvezőnek bizonyult. Mire azonban erre sor került, a viták hangsúlya a szabályozás kérdéseiről a NAT által gerjesztett oktatási modernizáció egészének problémáira tevődött át. Ennek ellenére gőzerővel folytak a NAT véglegesítésének munkálatai, amelyeket 1994 decemberétől 1995 tavaszáig országos vitasorozat kísért. A NAT6-ot végül 1995. október 5-én fogadta el a kormány, majd ezt követően a parlament módosította a közoktatási törvényt, hozzáigazítva azt az új tartalmi szabályozó rendszerhez.

A hatályba lépő Nemzeti alaptanterv „iskolatípusok felett álló szabályozási dokumentumnak készült”<sup>1</sup>, amely a közös és minimális műveltségi tartalmakat (az ismeretek kb. 50%-át) műveltségterületekbe rendezve határozta meg, illetve kiegészítette azokat a műveltségterületek felett álló, azok mindegyikét átható kerettantervi elemekkel. A horizontális

1 BÁTHORY ZOLTÁN: *Maratoni reform*. Önkonet, 2001, 157.

rendezőelv kiegészült egy vertikális szempontsorról, ugyanis az ismereteket angol mintára két nagy szakaszra (1–6. évfolyam; 7–10. évfolyam) és négy kisebbre (4., 6., 8., 10. évfolyamok vége) osztották, kitöltve ezzel a kötelező iskoláztatás teljes vertikumát. A hagyományoktól eltérően a tantervben nem jelentek meg tantárgyak, mint ahogy tantárgyakhoz kötött óraszámok sem, csupán a műveltségterületek tanítására fordítható időkeret szakaszonkénti százalékaránya minimumhoz és maximumhoz kötve. A központi tanterv nem rendelkezett arról sem, hogy az egyes műveltségi elemeket mikor kell tanítani, viszont a követelmények nemcsak ismeretekre, hanem képességekre is vonatkoztak.

Az iskolák a NAT-ot olyan közös alapként hasznosíthatták, amely rugalmas alkalmazkodást tett lehetővé a helyi adottságokhoz (szociológiai státusz, szülői elvárások, pedagógiai lehetőségek). Az iskolai tantervek tartalmának kialakítása tehát két szinten, a központi és a helyi kívánalmak figyelembevételével történt. Az iskoláknak két év állt rendelkezésükre, hogy a NAT-ot bevezessék, helyi tantervüket 1998. szeptember 1-jén kellett életbe léptetniük felmenő rendszerben, elsőként az 1. és 7. évfolyamokon.

Annak ellenére, hogy az implementációhoz sok és sokféle támogatást kaptak az intézmények (tantervi adatbank, továbbképzések, elektronikus információs rendszer, információs irodák, kiadványok), nem jutott nyugvópontra a NAT körüli vita. A viták sarokpontjai egyrészt a gyakorlati megvalósítás nehézségein, másrészt értékrendbeli differenciákon nyugodtak.

#### *Gyakorlati nehézségek*

1. A tanterv újonnan kialakított vertikális rendszere a magyar közoktatás teljes szerkezeti átalakításának üzenetét hordozta.
2. A NAT modernizációs tartalmainak a bevezetése csak nagy nehézségek árán volt beilleszthető a tudomány alapú tantárgyi rendszer keretei közé.
3. Mivel a tanterv csak a kötelező iskoláztatás időszakára vonatkozott (16 éves kor), nyitva maradtak az érettségit közvetlenül megelőző két évfolyam (16–18 éves kor) tartalmi szabályozásának kérdései.
4. Csak a NAT kötelező bevezetésének évében készültek el a tartalmat kimeneti oldalról szabályozni hivatott dokumentumok, az új vizsgarendszer követelményei, így a pedagógusok erről az oldalról sem kaptak támpontokat a 11–12. évfolyamok funkcióira vonatkozóan, ami kitöltetlen úrként bizonytalanná tette a felkészítő munkát.
5. A 6+4-es szerkezet a hagyományos tananyag átstrukturálásának kényszerét hozta magával, amely a ciklusos és kronologikusan oktató tantárgyak esetében megoldhatatlan feladatot jelentett amiatt, hogy a ciklus megtört az általános iskola végén.
6. A pedagógusoknak nem voltak sem elméleti, sem gyakorlati ismereteik a tantervkészítés terén, és nem érezték feladatuknak azt.
7. Mivel semmilyen tervezési ismerettel és gyakorlattal nem rendelkeztek, az iskolák nem tudtak mit kezdeni a szabadon maradt 50 százaléknyi időkerettel, és ahhoz sem értettek, hogy a magtantervhez képest erősen kötött 50 százaléknyi ismeretet milyen módon lehet szabadon értelmezve kibővíteni.

### Érték- és érdekdifferenciák

1. A tanterv horizontális és vertikális szerkezetének változása az általános iskolai tanárok egzisztenciáját érintő kérdéssé vált.
2. A tantervben megjelenő új műveltségi elemek bevezetése nem szakmai, hanem egzisztenciális kérdésként vetődött fel a pedagógusok körében, hasonlóan az óraszámok százalékos intervallumban való megadásához.
3. A szociálliberális kormány a tanterv segítségével két régi „pedagógiai és oktatáspolitikai – sőt talán még társadalmpolitikai – deficit megoldására tett kísérletet: az általános képzés nyolc évének tíz évre és az elemi fokú képzés négy évének hatra emelését.<sup>2</sup> E mögött az a nem titkolt demokratizálási szándék húzódott meg, hogy az általános művelődés minden 14–16 éves tanulóra kiterjedjen, biztosítva ezzel a középiskola és az egyetem expanzióját. De megjelennek fejlődés-lélektani, pedagógiai érvek is az alsó tagozatos oktatás hat évfolyamra történő emelésének szándékában. Ennek az iskolák közti átjárhatóságot biztosító és társadalmi egyenlősítő szándéknak a középosztály érdekeit szem előtt tartó középiskolai érdekképviseletek rendre ellene hatottak.
4. Az iskoláztatás által megvalósítandó demokratizálás (társadalmi mobilitás) iskolaszerkezeti változásokkal történő kiprovokálása sokkal inkább az érdem alapú, semmint a származás alapján történő szelekciót preferálta, ami már nemcsak a középiskolák, de a középosztály egészének érdekeit is sértette.
5. A középiskola utolsó két évének bizonytalanságai a négy évfolyamos középiskolák hagyományosan erős presztízsét és funkcióit kérdőjelezték meg.

## 2. SZAKASZ: 1998–2002

Bár egy korabeli reprezentatív felmérés adatai szerint az iskolák a bevezetés időpontjáig elkészítették helyi pedagógiai programjaikat, a bizonytalanság a NAT bevezetésével kapcsolatban nem csökkent, a viták nem ültek el. Az akkori vezető ellenzéki párt, érzékelve a helyzetet, kezdeményezte a NAT bevezetésének elhalasztását a tantervek minősítésének és a pedagógusok kompetenciáinak hiányára hivatkozva. Ez a cél választási programjukban is megjelent.

Kormányra kerülve az új nemzeti-konzervatív kurzus immár nem ideológiai, hanem a nagyon is aktuális politikai pragmatizmus talajáról kezdett hozzá a NAT revíziójához. Az 1999-ben újra módosított közoktatási törvény ugyan érvényben hagyta a NAT-ot, de az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségterületekre épülő kerettantervek által kívánta megoldani, felelevenítve a NAT5 három szintű szabályozást meghatározó koncepcióját. A törvény értelmében minden iskolatípusra készültek kerettantervek, beleértve ebbe a 8+4-es szerkezettől eltérő iskolákat is.

A kerettantervek nem a 10., hanem a 12. évfolyam végéig szabályoztak, kiküszöbölve a 11–12. évfolyamon keletkezett tartalmi űrt. Az iskolaszerkezetet két szakaszra bontották: 1–8. évfolyamon az általános műveltséget megalapozó alapfokú, és iskolatípustól

<sup>2</sup> BÁTHORY ZOLTÁN: *Maratoni reform*. Önkonet, 2001, 157.

függően a 9–12. vagy 13. évfolyamig tartó középfokú szakaszokra. Ez visszatérést jelentett a rendszerváltás előtti szerkezetéhez, bár a törvény rendelkezett a kerettantervtől való eltérés lehetőségeiről is, bevezetve a kerettantervi akkreditáció intézményét, fenntartva így a tanári szabadság nem olyan rég kivívott jogát. „A kerettanterv tartalmazza a nevelés-oktatás meghatározott kötelező és közös követelményeit, a tananyag, illetve a követelmények teljesítéséhez szükséges óraszámot, a kerettantervtől való eltérés szabályait, valamint a követelmények teljesítésére rendelkezésre álló kötelezően, illetve szabadon felhasználható időkeretet, továbbá ezek felhasználásának szabályait.”<sup>3</sup>

A kerettantervi munkálatok háromféle bizottságban folytak: a 12 évfolyamra tervező tantárgyi bizottságokban, a tantárgyi tartalmak és követelmények illeszkedését négyévenkénti keresztmetszetben vizsgáló ún. horizontális iskolatípus-bizottságokban, illetve a kerettantervtől való eltérés lehetőségeit szabályozó eltérési bizottságban. Az elkészült kerettantervek két részből álltak. Egyrészt egy adott iskolatípushoz és iskolafokozathoz kapcsolódó általános cél- és feladatrendszerből, a tantárgyi rendszerből, a tantárgyhoz köthető évfolyamonkénti éves óraszámából, másrészt a konkrét tantárgyi kerettantervekből, amelyek fejlesztési követelményekből, a minimális tantárgyi tartalmakból és a továbbhaladás feltételeit meghatározó követelményekből álltak. A NAT modernizációs tartalmai (tánc, dráma, mozgóképkultúra, emberismeret) nem kaptak egész éves önálló időkeretet, hanem ún. szabadon szervezhető 1-2 féléves modulokba kerültek, amelyek bevezetéséről az iskolák önállóan rendelkezhettek. Kötelező új tantárgyként viszont minden iskolatípusban megjelent az etika és az osztályfőnöki óra, a gimnáziumokban a filozófia.

Az iskoláknak 2001 szeptemberére kellett helyi tanterveiket a kerettantervhez igazítaniuk. A változásokról társadalmi vita már nem folyt, de az intézményeknek és érdek-képviselői szervezeteknek kiküldött kérdőívek visszajelzései szerint a pedagógusok üdvözölték a változásokat, hisz azok kiküszöbölték a NAT körüli problémák egy részét, és a visszarendezés révén eloszlatták az egzisztenciális bizonytalanságot.

### 3. SZAKASZ: 2002–2010

A kerettantervek bevezetése anélkül írta felül a NAT szabályozó erejét, hogy ténylegesen hatályon kívül helyezték volna azt. Így a parlamenti választások eredményeként ismét hatalomra kerülő szociálliberális kormánynak csak a kerettantervek kötelező jellegét kellett megszüntetnie, hogy visszatérhessen saját, négy évvel azelőtti oktatáspolitikájának folytatásához. Ezt követően a liberális miniszter elrendelte a NAT felülbírálatát, elsődlegesen azért, hogy kiküszöböljék azokat a hibákat, amelyek a bevezetést nehezítették.

A korrekcióra azonban már egy átalakult környezetben került sor. 2003 az Európai Unióhoz való csatlakozás éve volt Magyarország számára. Ez az időszak az unió életében éppen annak a korszaknak a kezdete, amikor a korábban a tagállamokra hagyott okta-

3 HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2000, 180.



tási kérdések közösségi szinten is felértékelődtek. A lisszaboni folyamatnak nevezett oktatáspolitikai az „egész életen át tartó tanulás” jegyében újrafogalmazta az oktatásról vallott korábbi felfogásokat. E paradigmaváltás fókuszába az emberi cselekvőképesség kérdése került, és alapvetően megváltoztatta a nemzeti oktatáspolitikák dimenzióit. A figyelmet a globális folyamatokra irányították, erőteljesen fókuszálva a versenyképesség munkaerőpiacot befolyásoló szempontjára. Mindez jelentős hatással volt a szabályozási, tantervi és értékelési szisztémákra. A folyamathoz Magyarország úgy csatlakozhatott, hogy a fejlesztésekhez a kohéziós alapokból jelentős uniós támogatási pénzek álltak a rendelkezésére.

A változtatások koncepcionális kérdései különböző programokban kerültek megfogalmazásra: az I. Nemzeti Fejlesztési Tervben, az egész életen át tartó tanulás fejlesztésének stratégiájában, Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájában, az Új Magyarország Fejlesztési Tervben. Ami ebből a tartalmi szabályozás kérdését érintette, az a már fent jelzett paradigmaváltás fogalmával írható le.

Az új kormány nem módosított a tartalmi szabályozás háromszintű rendszerén, de az egyes szintek szerepét a NAT-felülbírálat során jelentősen módosította. Megerősítést nyert a NAT stratégiai funkciója, így az oktatás szemléleti-elvi alapvetéseinek elsődleges dokumentumává vált. Egyben az oktatás egységességének alapidokumentuma maradt, iskolatípusok felett álló szabályozó, amely meghatározza a közvetítendő műveltség fő területeit, a közoktatás tartalmi szakaszait (1–4., 5–6., 7–8., 9–12. évfolyamok), és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat. A hangsúly az „egész életen át tartó tanulás”-ra való felkészítés és az esélyegyenlőség politikájának jegyében egyértelműen a fejlesztésre helyeződött, amit az EU-s koncepció alapján a kulcskompetenciák definiáltak. Ezek szellemében megerősödtek a keresztterületi tartalmak, és a megőrzött tíz műveltségterület belső logikájának rendszere gyökeresen átalakult. Kimaradtak a „részletes követelmények”, a kánon jellegű ismeretek, és a fejlesztési feladatokat nem a műveltségi tartalmakhoz rendelve határozták meg. Két nevelési ciklus helyett az „új” NAT a fejlődés-lélektani sajátosságokhoz jobban illeszkedő iskolázási szakaszokban értelmezi a feladatokat, amelyeket kompetenciaterületenként a fejlesztés logikája szerint egymásra épülő tevékenységek sorozata határoz meg. Erre a szisztémára lényegesen könnyebben ráépíthető a közoktatás-fejlesztés másik sarokpontjának tekinthető kétszintű érettségi követelményrendszer.

A tartalmi szabályozás második szintjén a szabadon felhasználható kerettantervek és a. programcsomagok vannak. Funkciójuk az, hogy a NAT feladatrendszerét az iskolákban felhasználható módon, részletesen kifejtve közvetítsék. 2004-ben jelent meg az a rendelet, amely meghatározza a kerettantervi minősítés feltételeit, ez később kiegészült a programcsomagok minősítésének kritériumaival. Egyik sem kötelező dokumentum, hanem ajánlások rendszere, amelyek céljaikban, tantárgyi és fejlesztési módozataikban, témakörökben, követelményeikben az intézményi felhasználáshoz kínálnak alternatívákat. A programcsomagok ezen túlmenően eszközkészletet is tartalmaznak: részletes pedagógiai koncepciót, tankönyveket, tanítási modulokat, a szemléltetés és az értékelés eszközeit. Ezek fejlesztésére és implementációjára jelentős uniós forrásokat fordított a kormány.

A harmadik szint értelemszerűen az iskolák pedagógiai programjának szintje, amely magában foglalja a részletes tantervet is. Ennek átalakítására 2004. szeptember 1-jéig volt lehetőségük az iskoláknak, ekkor kellett bevezetniük a 2003-as NAT-ot első évfolyamon, felmenő rendszerben. Az, hogy ehhez milyen segédeszközöket vettek igénybe, a saját kompetenciájuk körébe tartozott. A lényeg az volt, hogy az elkészült helyi tantervek megfeleljenek a kompetencia alapú oktatás koncepciójának. Tény viszont, hogy ebben az időpontban csak a 2000-es kerettanterv szerepelt a minisztérium „tantervbankjában”, a paradigmaváltó szabályozó bevezetését nem kísérte széles körű társadalmi vita, csupán néhány száz intézmény és az érdek-képviselői szervezetek véleményét kérték ki.

A tartalmi szabályozás ebben a szakaszban vált vegyes rendszerűvé a kilencvenes évek eredeti elképzeléseinek megfelelően. Egyrészt 2001 óta zajlanak az ún. kompetenciamérések, másrészt 2005-ben bevezetésre került a kétszintű érettségi rendszer. Mindkettő erős szabályozóként hat vissza mind az általános iskolák, mind a középiskolák munkájára. E standardizált mérőeszközök koncepciója annak jegyében született, hogy mind az intézmények, mind az oktatáspolitikai rendelkezésére álljanak olyan adatok, amelyek egzakt módon alkalmasak a közoktatás teljesítő képességének vizsgálatára, illetve valódi jogositványokat adnak a rendszert elhagyó diákok kezébe a felsőoktatásba való bekerüléshez.

Ami a jelenlegi helyzetet jellemzi: A NAT 2003 módosítására 2007-ben ismét sor került. Ez azonban már nem jelentett koncepcionális változást, csupán az európai referenciakerethez való igazodást. Így markánsabbá vált a kompetencia alapú oktatás hangsúlyozása, és bővült az általános fejlesztési elveket és értékeket tartalmazó bevezető rész, valamint módosultak a kiemelt fejlesztési feladatok. Az implementáció megkönnyítése és hatékonyabbá tétele érdekében jelentős fejlesztések indultak a kompetencia alapú oktatás gyakorlati támogatására. Öt kiemelt kompetenciaterülethez programcsomagok készültek minden iskolatípusra és minden évfolyamra, és számos kerettantervet akkreditáltak.

Mivel egy 2005-ben készült reprezentatív felmérés szerint az iskolák kétharmada a 2000-ben kiadott kerettantervek alapján végezte munkáját, az oktatási kormányzat két körben is pályáztatta az intézményeket a kompetencia alapú oktatás meggyökereztetése érdekében. Több száz iskolában pályázati keretből finanszírozták a pedagógusok felkészítését, többletmunkáját, ebből fedezték a programcsomagok felhasználását segítő eszközök beszerzését. Hogy milyen hatékonysággal, arra majd a jövőbeni kutatások adnak választ.

\*

Ha a magyarországi tantervi változások eseményeit összegezzük, egyértelműen megállapítható, hogy az a rendszerváltás óta prioritásként jelent meg a különböző kormányok politikájában. Vagyis mindenki nemzeti ügyként kezelte. E tény önmagában is előfeltételez valamiféle egyeztetést-egyetértést. Ehhez képest azt látjuk, hogy a Nemzeti alaptanterv fejlesztése, bevezetése és módosulásai nem pusztán és nem is alapvetően a politika felett álló szakmai egyeztetés folyamatában alakult, hanem belső pártpolitikai értékrendek érvényesüléseként, illetve külső, elsősorban gazdasági érdekviszonyok kényszereként. A cik-

likus és folyamatos változások odavezettek, hogy volt olyan időpillanat, amikor egyszerre háromféle (egymásnak akár ellentmondó) szabályozás volt érvényben, és ezek akár egyetlen intézmény falain belül is létezhetek. A szakíró által reformhullámvásútként, a praxis által azonban reformkóoszkként értékelt folyamatnak azonban nincs vége. A májusban hatalomra került keresztény-nemzeti kormány a NAT felülbírálatát végzi.

## IRODALOM

HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1998.

HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003,

HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.

Rostás Rita

## Stressz és iskola

### Konferencia a Parlamentben

Áradnak felénk az erőszakról szóló hírek, egyre gyakrabban kerülnek napvilágra olyan esetek, amelyekben az agresszív megnyilvánulások iskoláskorú „elkövetőkhöz”, iskolai helyszínekhez kötődnek. Az országos és helyi szervezetek egyaránt érzik, tenni kell valamit. Az Iskola Biztonságáért Bizottság egy év alatt több mint 150 csatlakozó intézménnyel meghirdette az Erőszakmentes iskola mozgalmat. A váci iskolavárosban az Egészséges Ifjúságért Alapítvány immár 15 évvel ezelőtt a kortárssegítés megindításában látott lehetőséget a diákság mentális egészségének javítására. A program egyik állomásaként került sor az Országgházban 2010 tavaszán a Stressz és iskola címmel rendezett nyílt napra.

A plenáris előadásokat a szakma közismert tanáralakjai tartották. Czeizel Endre orvos-genetikus, Az Egészséges Ifjúságért Alapítvány elnöke A tizenévesek egészségvédelme című előadásában kiemelte, hogy az utóbbi időben megváltozott a család felépítése. A korábban három generáció együttélésén alapuló nagycsaládokat, amelyekben az anyák termékeny időszakukban nemritkán tizenegyszer is szültek, felváltotta a nukleáris család. Ma átlagosan 1,3 gyerek van egy-egy családban, a gyerekek 54 százaléka egyke. Ez a tényező hátrányos a szocializáció szempontjából, a testvérkapcsolatok hiányában nincs kivel megbeszélni a gyermeklét nagy kérdéseit, nincs alkalom a testvéri veszekedések közben az egyenrangú konfliktuskezelés elfogadható módjának begyakorlására. Az otthoni féltés, illetve a társas helyzetek keltette bizonytalanság hozzájárul a stresszbetegségek, lelki sérülések nagyobb arányú megjelenéséhez, gyakoribb a gyomorfekély, a magas vérnyomás, a fiatalkori depresszió. Hiába irányul fokozottabb figyelem a család szemé fényére, a fiúkat mind a mai napig „elfelejtik” felvilágosítani a szüleik, így néhányukat felkészületlenül éri a pubertás kezdetét jelző éjszaki pollúció. Czeizel professzor beszámolt olyan esetről, amelyben a tizenéves azért kereste fel a rendelőt, mert úgy hitte, ágybavizelő lett.

Az egykék önállósulási törekvése is több harccal jár a családban, s ez is hozzájárul ahhoz, hogy több kamasz ellenállóvá, dacossá válik, s a kortárs csoportokban a stresszoldás nemkívánatos eszközeivel, a drogok különféle fajtáival, dohányzással, alkohollal kezdenek el élni. Ebben szerepe van a médiának is, amelynek hírközlő és szórakoztató funkciója felértékelődött, celebsztárok váltak követendő mintává, s a tanítás, ismeretterjesztés háttérbe szorult. Czeizel Endre megemlítette azt is, hogy bár a Nemzeti alaptantervben megjelenik a családi életre nevelés, az iskolák gyakran nem töltik meg valódi tartalommal azt.

Ranschburg Jenő pszichológusprofesszor, az Országos Gyermekvédő Liga tiszteletbeli elnöke az iskolai agresszióról beszélt. Csoportosításában háromféle agressziót különböztetett meg. Természetesnek, kivédhetetlennek tartja a vetélkedő, *rangsorképző* agressziót, amely a 10–13 éves gyerekek birkózásaiban, sportversenyekben játszik szerepet. A csaták szimbolikussá is tehetők, de az egymás közti rivalizálások tetteles formát is ölthetnek. Megjelenhetnek az erőfitogtató ütközések, amelyekre jellemző, hogy megközelítően azonos fizikai erejű gyermekek fordulnak egymással szembe, „face to face” harcolnak, ha a szoros vagy átvitt értelmében sérül a három lépés távolság. Tulajdonképpen előnyösebb lenne, ha mi, nevelők nem szembesítenénk naponta a gyerekeket a köztük lévő fizikai különbségekkel. Elkerülhető lenne például a magasság alapján képzett tornasor, ne kelljen mindig ugyanannak a gyereknek hátulról *felélnie a nagyokra*, ne ő legyen mindig a *lenézett*.

Az élet velejárói tehát az efféle a csatározások. A gond nem azokkal van, akik ezekben részt vesznek, ők a legkevésbé problematikusak. Azokra kell odafigyelnünk, akik félrehúzódnak, kivonják magukat az ilyen helyzetekből, közülük választ ugyanis áldozatot a *kötekedő* agresszor. Az agresszió gyakorta válaszreakció (reaktív agresszió). A tanulók kedvelt érvelése, hogy a másik kezdte, s a szülők is elfogadhatónak tartják, ha gyerekeik nem hagyják, megvédik magukat. De megfigyelhető, hogy a gyerekek egy része nemtől függetlenül nem tud különbséget tenni a tényleges, szándékos bántás és a véletlen cselekmények között. Ők mogorvák, a világot fenyegetőnek érzik, állandóan támadást tételeznek fel, s válaszul nekimennek mérettől függetlenül bárkinek. Van esélyük rá, hogy kötekedővé váljanak, akik aztán kifejezetten keresik az áldozatukat, és szívtelenül, hónapokon keresztül cikizik, kínozzák az önmagukat megvédeni képteleneket. Örömeiket lelik abban, hogy rászállnak a – többnyire valamilyen stigmával rendelkező – bátortalanra, sütkéreznek a népszerűségben, melyet az erőszakkal kivívott hatalmuk által megkapnak a csoport tagjaitól, élvezik, hogy a figyelem középpontjába kerülnek. Nem érzik át a másik helyzetét, nem szégyenkeznek magatartásuk miatt, kifejezett büszkeséggel tölti el őket, ha a mobiltelefonok felvevő funkciója segítségével újra átélhetik a történeteket, többször, többen ismerkedhetnek tetteikkel. S az áldozat valóban védtelen. Nincs kihez fordulnia. Szüleinek hiába panaszkodik, a kezükben nincs igazán eszköz a helyzet javításához. A pedagógusok gyakran összetévesztik a jogos panaszt az árulkodással, és vagy mindkét gyermek védelmére kelnek, vagy leintik a hozzájuk fordulót. A gyermek pedig tűr és szenved, nő benne a feszültség, amely végül kirobbanhat belőle. Meggondolatlanul tör, zúz, rombol. Ranschburg Jenő szerint a közelmúlt fegyveres diáktámadásai erről a töről, a *gyengeségből eredő kegyetlenségből* fakadtak.

A stressz fogalmát a konfliktus kérdésköréhez hasonlította az azóta elhunyt Popper Péter pszichológus, író, egyetemi tanár. Azt fejtegette, elvárható-e a *stresszmentes iskola* egy *stresszes társadalomban*. Mintha mindkettő esetében a hiányukat tartanánk az elérendő, ideális állapotnak. Pedig ha úgy fogalmaznánk, környezetünk tagjaitól nem tényleges, csak megjátszott tiszteletet várunk el, a gondolataikat nyugodtan rejtsek véka alá, feltehetőleg többen tiltakoznának. Aki mindig, minden helyzetben alkalmazkodik, az jellemtelen, karakterdeficit. A konfliktusokon túl új lehetőségek nyílnak meg, ez a fejlődés útja. Nem az az a baj, ha összeütközésbe kerülünk másokkal, hanem az az a baj, ha nincs működőképes

megoldási stratégiánk, ha ezerszer lépünk bele ugyanúgy, ugyanabba a helyzetbe. Stressz nélkül nincs élet, a stressz pozitív formája az eustressz, amely közben kihívást élünk meg, amely fokozza teljesítőkéességünket. A félelem, a szorongás a distressz, vagyis a károsító, bénító, debilizáló feszültség keletkezéséhez járul hozzá. A túlhangsúlyozott, túl korai teljesítményfelmérések is gyakran ezt váltják ki.

Mit akarunk a gyerekektől? Ezzel a kérdéssel indította Vekerdy Tamás pszichológus (a Waldorf-tanárképzés szervezője és vezetője) az előadását: Leginkább azt, hogy olyanok legyenek, amilyenek mi mondjuk, és ha nem, hát frusztráljuk őket. Keressük, hogy miben rosszak, s ha megtaláltuk, korrepetáljuk őket, korrigáljuk a hibát. Mennyivel jobb helyzetben lennének, ha azt várnánk el tőlük, hogy legyenek olyanok, amilyenek. Vegyük észre azt, amiben jók, adjunk lehetőséget, hogy megmutathassák, miben rejlik erősségük. Hajlamosak vagyunk elfeledkezni arról, hogy az intelligenciának is több összetevője van, s szinte csak az értelmi képességek alapján osztályozzuk a gyerekeket. Vekerdy Tamás kitért arra, hogy egyes helyeken hatodikig osztályozás nélkül is tanítanak. Az elsős gyerekek önmagukat, majd az alsósok egymást, s ötödiktől már a tanáraikat is értékeli a diákok. Az osztályozás minősít, a gyenge jegy az ellenállást, a dacot fokozza. A szöveges értékelés ezzel szemben segítség lehet: megfogalmazza, hogy miben jó a gyerek, és miben kell fejlődnie. Kiemelte, hogy a művészeti nevelésnek, a dráma- és az élménypedagógiának sokkal nagyobb teret kellene kapnia a hazai oktatásban. A munkahelyi beválásokban az iskolai eredmények csak 18 százaléknyi határoznak meg, ennél jóval meghatározóbb az EQ, vagyis az érzelmi intelligencia, amelynek kibontakoztatásához a művészeteken, a játékos elemeken keresztül vezet az út.

A délutáni plenáris workshopot dr. Beer Miklós váci megyéspüspök nyitotta meg, aki egykoron maga is váci középiskolás volt, s sokat tett azért, hogy a zsámbéki épület megsérülése után az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Vácra költözzön, s ezen a helyszínen megkezdődhessen a felső szintű képzés. A kortársközösségek kapcsán a cserkész történetekre emlékezett.

Ritter Ildikó, a stresszmentes iskoláért program kutatásvezetője a délutáni blokk moderátoraként bemutatta, hogyan lehet egy-egy bátorító, mosolygós megjegyzéssel oldani a stresszt a korántsem gyakorlott felszólalókban. Ebben a szakaszban ugyanis a diákoké volt a főszerep. Három városból érkeztek a kortárssegítők, hogy elmondják, miként látják az iskola és a stressz kapcsolatát.

Többen is beszámoltak a kortárssegítésben átélt pozitív tapasztalataikról. A váci középiskolások közül Bartos Bianka csoportosította a szülők által elkövethető hibákat. Megemlítette például a saját ambícióikat a gyerekükkel megvalósítani szándékozó szülőket és azokat, akik szélsőségesen megengedően vagy éppen tiltó módon viszonyulnak gyermekük kéréseihez. Nádai Eszterhez hasonlóan ő is összegyűjtötte az iskolai feszültségforrásokat. Mindketten kiemelték az iskolások magas óraszámából, különóráikból adódó túlterheltségét, a jó tanulók életét nehezítő versenystálló-szellemet. Míg Bartos Bianka azt hangsúlyozta, mennyire fontos az a biztonság, nyugalom, amelyet a kortárssegítők között érezhettek, Eszter hiányolta azt a közösségi teret, ahol lazíthatnának. Vida Gergő azt javasolta, hogy az otthonról

hozott (pl. a szülők válása, egy családi veszekedés miatti) vagy az iskolában keletkező feszültségektől stresszlevezető szobában lehessen megszabadulni, ahol mód nyílna zenehallgatásra vagy párnázott fal ütögetésére. A Boronkay György Kollégium lakói nevében *Hidi Barbara* bejelentette: szeretnék kibővíteni a kortárssegítést, és játékgyűjtésbe kezdtek a váci kórház és a szociális intézmények fiatal lakói számára.

A Szombathelyről érkező középiskolások közül *Danka Dávid* bemutatta, milyen elméleti tudással rendelkeznek a stresszről, és miként épült fel náluk a kortárssegítő program. A felsőoktatást városukból *Takács Anikó* és *Stamf Renáta*, a Savaria Egyetem Egészségfejlesztési Intézetének hallgatói képviselték, akik társult egyetemi karaik bányászoktól átvett hagyományos köszöntésével kívántak a hallgatóságnak jó szerencsét!

A miskolci *Labancz Eszter* felhívta a figyelmünket arra, hogy nemcsak a túlzott elvárások okoznak stresszt, hanem az a csalódottság is, amely a sikeres teljesítést követő közöny miatt keletkezik. Beszámolójából megtudtuk, milyen fontosnak találja a tanórán kívüli közösségépítő együttléteket, amelyeket a szintén miskolci középiskolás *Nagy Nikoletta* is hangsúlyozott.

Két váci pedagógus, *Juhász Erzsébet* és *Jurth Ildikó* rámutatott az internetes játékok veszélyeire, a drogok terjedésére a fiatalok között. Utaltak a kormányok szerepére az értékválság kialakulásában, a pedagóguspálya presztízsvesztésében, megbecsültségének hiányában. Jelezték, hogy több segítő szakemberre volna szükség az iskolákban.

*Lukács Lilla*, aki a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola szociálpedagógus hallgatójaként kapcsolódott be a kortárssegítésbe, saját élményeit foglalta össze: „Öröm volt látni és érezni, ahogy a csendesebb, visszahúzódóbb csoporttagok is keresik egymás társaságát... Számomra nagyon különleges volt, ahogy idővel bizalmukba fogadtak... Visszagondolva arra, amikor én középiskolás voltam, valóban azok a felsőbb évesek és tanárok hagyták bennem a legtöbb szeretetet és a legtöbb pozitív nyomot, akik partnerként kezeltek. Nem elvárásaikkal halmoztak el, hanem jelenlétükkel tudatták, hogy nem vagyok egyedül, nem tévedhetek el, bíznak bennem, s amit elgondolok, az menni fog.”

\*

Hasznos egy ilyen konferencia. Lehetőség a szép pillanatok ismételt átélésére, és elgondolkodásra is késztet. A kitarult világban vágyaink és lehetőségeink közötti olló a gazdasági világválság nélkül is egyre csak nyílik. A kétkeresős vagy egyszülős, a megélhetés vagy álmaik után rohanó családok jóval kevésbé tudják megvédeni gyermekeiket a káros stressz hatásaitól, kevésbé tudják átadni a megküzdési stratégiákat. A fiatalokat a közös étkezések helyett vacsoracsatákkal etetik. A tényleges beszélgetések helyett a műholdak segítségével vannak barátok közt, s a virtuális haverok világában rohan az idő, ahogy az Omega jósolta: „Figyelj nagyon, az időrabló titkon köztünk jár, Varázsköpenyében most is lesben áll. A büfében ülsz, vagy az utcán sétálsz, észre sem veszed, S hirtelen egy évvel lettél öregebb... Középre fekszik harmadiknak, ott is résen áll, Falakon is átmegy, bárhol megtalál...” A kialvatlan, ingerült diákokra az iskolák további terheket raknak. Ezek sem újak, *Karinthy Frigyes Tanár úr* kéremje

néhány éven belül ünnepelheti százéves születésnapját, de az iskola szorongáskeltő légköre ebből a szempontból nem sokat változott. Nincs menekvés a tornaterem fogságából, egy-egy felelés elől. Nem igazán tudunk áttörni a beidegződéseken. Segíthetne, ha tudnánk egyéni fejlesztést nyújtani, de a személyi és a tárgyi feltételek hiányában ez is szinte megvalósíthatatlan. Törvény teszi lehetővé a segítő szakemberek megjelenését, előírás kötelez a gyermekvédelmi feladatok ellátására, ám csak elvétve találkozhatunk felkészített szociálpedagógusokkal az iskolákban.

De inkább örülünk az eredményeknek! Még mindig vannak lelkes, áldozatkész pedagógusok, az ő jóvoltukból szinte mindannyiunknak vannak pozitív iskolai emlékei, követhető tanárpéldaképei. Találhatunk olyan programokat, alapítványokat, amelyek célul tűzik ki gubancaink oldását. Az Egészséges Ifjúságért Alapítvány segítségével négy város (Vác, Szombathely, Miskolc és Pécs) diákjai megtapasztalhatták a közösség segítő, megtartó erejét. A települések középiskoláihoz csatlakozott egy-egy felsőoktatási intézmény, amelyek hallgatói is részt vehettek a programban, felkészítés után vezethettek csoportfoglalkozásokat, s eközben szakmai gyakorlatot szerezhettek. A fiatalok lelkesedése erőt ad. Töltekezzünk ebből!



Harangi László

## Heutagógia versus andragógia

*A heutagógia fogalma és nevelésméleti paradigmája az andragógia kiterjesztése, újraértékelése, ezért nagy a kísértés, hogy a két fogalmat összetévesszük, felcseréljük. Míg az andragógia arra összpontosítja figyelmét, hogy a felnőttek esetében mi a legjobb módja egy ismeretanyag megtanulásának, addig a heutagógia a felnőttek tanulási képességét akarja fejleszteni, hatékonyabbá tenni. A heutagógia a 21. század emberének új viszonya a környezethez, rendszerelméleti visszahatása az irányító szervezetre, vállalatra, városra. A heutagógia a tanulás legszélesebb körű kiterjesztése és dinamizálása. Elsődlegesen a menedzser- és multiplikátor-képzésben adaptálható. Bevonása kívánatos a hazai andragógusképzésbe.*

1970-ben mérföldkőnek számított a nevelésben Knowles javaslata, hogy a felnőtteket más módon kell oktatni, mint a gyerekeket. Ez a megközelítés, amelyet andragógiának nevezünk, élesen elválik a hagyományos gyermeknevelési pedagógiától, oktatási módszerektől. Ha azonban az andragógiától továbbmozdulunk, ugyanebben az irányban egy új paradigmához érkezünk, az önmeghatározott tanuláshoz (self-determined learning), amelyet a szakirodalom heutagógiának nevez. (Az ógörög szó jelentése: önrányítás, önzezérlés.) A terminológiát Stewart Hase, az ausztráliai Southern Cross University tanára pendítette meg először és foglalta rendszerbe (From Andragogy to Heutagogy, 2000). A fogalom valójában az andragógia kiterjesztése és újraértékelése, emiatt nagy a kísértés, hogy a két fogalmat összetévesszük, felcseréljük, mindazonáltal a két koncepció sokban különbözik egymástól, ami indokoltá teszi a felnőttkori tanuláshoz ezt az új, önálló felfogását.

### MI A HEUTAGÓGIA?

Az oktatásmélet és a gyakorlat hagyományosan a tanár és a tanuló közötti oktatási és nevelési kapcsolatot tekinti elsődlegesnek. Ebben a felfogásban mindig a tanár az, aki eldönti, *mit* kell a tanulónak tanulnia, és ugyancsak ő az, aki meghatározza, *hogyan* kell az ismereteket és a készségeket oktatni, tanítani. Az elmúlt harminc évben azonban – egyrészt a mindennapi gyakorlat, másrészt a tanulás módjára irányuló kutatások eredményeként – forradalom ment végbe az oktatásban, amelynek következményeként kérdéssé vált a tanár-diák közötti, hierarchikus viszony. Következésképpen az andragógia (KNOWLES 1970, 384.) – bár megújította a felnőttoktatás metodológiáját, amely így szinte általánosan elfogadottá vált – lényegében még mindig fenntartotta a tudást átadó és befogadó személyek közötti függőségi viszony konnotációját.

Ez a forradalom felismerte, hogy a világban a változások felgyorsultak, és ennek során az élet minden területére behatoló információrobbanás megy végbe, amely indokoltta teszi egy olyan oktatási koncepció kidolgozását és alkalmazását, hogy maga a tanuló legyen az, aki meghatározza a tanulás tárgyát, és ő döntse el a tanulás módját. Ebben a világban a merev ismeretek nem készítenek fel a modern közösségekben, munkahelyeken élni és dolgozni, és a tanulás egyre jobban összefonódik azzal, amit cselekszünk. Az újabb és újabb szervezeti struktúrák rugalmas tanulási folyamatot igényelnek, s magának a tanulónak kell meghatároznia, hogy egy adott pillanatban mit és hogyan kell tanulnia, nélkülözhetetlenné téve ezzel az azonnali tanulás (immediacy of learning) készségét. A megváltozott társadalmi és gazdasági környezetre való adekvát válaszadásban „heutagógia” elnevezéssel kerülnek felszínre azok az innovatív eljárások, amelyek a korábbi pedagógiai és andragógiai paradigmák hiányosságait igyekeznek kiküszöbölni. Rendszerelvű teljességgel elégték ki ezzel a felnőtt tanuló szükségleteit a 21. században, megkülönböztetett figyelemmel az egyéni képesség fejlesztésére (HASE–KENYON 2000, 8).

A heutagógia ezzel különös hangsúlyt helyez a *kritikai, önértékelő tanulásra*, az úgynevezett *duplahurok-tanulásra* (double-loop learning), a *nem lineáris tanulási folyamatokra* és az *igazi tanulói magatartás* kialakítására. Így például, míg az andragógia arra összpontosít, hogy mi a legjobb módja egy ismeretanyag megtanulásának felnőttek számára, addig a heutagógia *önmagában az emberek, a felnőtt tanulók tanulási készségét akarja fejleszteni* mint egy adott tantárgyat. Ennek megfelelően, míg az andragógia középpontjában a strukturált oktatás áll, addig a heutagógia figyelme minden formális és informális tanulási kontextusra kiterjed.

Az az elmélet, hogy az emberek megfelelő környezetben tanulásra képesek, és tanulásuk önrányított is lehet, nem új a tanulásról alkotott koncepciók körében, és mint humanisztikus diskurzus nyomon követhető Heider személyközi kapcsolatokra irányuló pszichológiájában (HEIDER 1958), a fenomenológia neveléseméletében (ROGERS 1951), a rendszerelvű gondolkodás felfogásában (EMERY–TRIST 1965), a duplahurok-tanulás (double-loop learning) és a szervezeti tanulás (organizational learning) megközelítéseiben (ARGYRIS–SCHON 1965), nyilvánvalóan az andragógiában (KNOWLES et al. 1984, 382.), a tanuló által szervezett tanulás felfogásában (GRAVES 1993; LONG 1990), az akciótanulás teóriájában (KEMMIS–MCTAGGART 1998), továbbá az emberek többségére jellemző gyakorlati képesség („capability”) felismerésében (STEPHENSON–WEIL 1992) és végül a munkával összefonódó tanulás témakörében (GATTEGNO 1996; HASE 1998). A heutagógia beépíti neveléseméletébe ezeket a megközelítéseket, új elemekkel egészíti ki őket, mindennek során egy neveléstudományi újdonság, egy koherens felnőttnevelési paradigma születésének lehetünk tanúi. Az új diszciplína alkalmazása elsődlegesen a menedzserképzésben, a szervezeti oktatásban és képzésben (organizational learning) és a felsőoktatásban érvényesül.

A heutagógia első olvasásra, a mi fogalmaink szerint hasonlatos az autodidaxizmushoz annyiban, hogy mindkettőnek fontos eleme az önálló tanulás. A különbség azonban az, hogy míg a hagyományos értelemben vett autodidaxis elsősorban a társadalmi okokból kirekesztett fiatalok és felnőttek önálló tanulását jelentette az iskolai tanulmányok pótlása céljából, addig a heutagógia fogalmkörébe a 21. század által felvetett kérdésekre választ adó, gyors, autonóm szakmai képzés és felsőfokú felnőttkori tanulás világa tartozik.

## HEUTAGÓGIA: TÚL A PEDAGÓGIÁN ÉS AZ ANDRAGÓGIÁN

Az andragógiának is egyik sarkalatos eleme az önirányított tanulás, az, hogy a tanár irányelvek és vázlatok rendelkezésre bocsátásával segítséget nyújt a tanulásához, és a tanulók a támpontok birtokában önállóan hajtják végre tanulási feladataikat. Knowles (1970, 7.) szerint az önirányított tanulás: „Olyan tanulási folyamat, amelyben az egyén – mások segítségével vagy anélkül – kezdeményezi tanulási szükségleteinek a diagnosztizálását, kialakítja tanulási célját, megállapítja a tanulásához szükséges emberi és tárgyi forrásokat, kiválasztja a cél eléréséhez szükséges tanulási stratégiát, majd végrehajtja a tanulási folyamatot, és értékeli annak eredményét.” A heutagógia bizonyos értelemben maga mögött hagyja Knowlesnak ezt a tanulásfelfogását, ami nem jelenti azt, hogy tagadná az andragógiát, inkább kiterjeszti annak elméletét, amely magában foglalja a teljesebb értékű önirányított tanulást.

Az új paradigma középpontjában az úgynevezett *duplahurok-tanulás* (double-loop learning) áll. Lényege, hogy a tanulók nem a megszokott, lineáris tanulás szabályait követik, hanem önállóan határozzák meg tanulási szükségleteiket, hajtják végre tanulási feladataikat, és annak is tudatában vannak, hogy miként hatott mindez értékítéleteikre, meggyőződéseikre, gondolkodásukra. Majd keresik az utat ennek a tudat- és attitűdbeli többlet egymás közötti megvitatására, kicserélésére (EBERLE-CHILDRESS 2007). Ebben a magasabb rendű önirányított tanulásban az egyének kérdésszé teszik a vitatott probléma megoldására javasolt célokat, előírt szabályokat, és rámutatnak az esetleges hibákra, tévedésekre. Ez a tanulás divergens módja (coloring outside the lines), amelytől az ismeretek és a készségek elsajátítása kreatívvá válik, és az eredetiektől eltérő szabályok, tervek, stratégiák, következtetések is születhetnek (COOPER 2003). A tanulók bíráló, jobbító magatartása olyan szervezetek és személyek ellen (STEPHENSON-WEIL 1992) is irányulhat, amelyek/akik nem képesek alkalmazkodni a gyorsan változó és bizonytalan kontextusokhoz.

Knowles tanulási definíciója, a heutagógia szerint, lineáris megközelítése a tanulásnak, és valamilyen mértékben a mozdonyvezetőhöz hasonlatos, aki szabályozhatja ugyan a vonat sebességét, de a vasúti pályáról nem térhet le. A heutagógia ezzel szemben tekintetbe veszi az intuíciót és a tanulás „dupla hurok” felfogását, amely nem lineáris és nem szükség szerint megtervezett. Előfordulhat, hogy valakiben egyáltalán nem tudatosodik tanulási szükséglete, de felismeri az új tapasztalatok által való tanulás potenciálját, hasonlóan egy tanfolyami anyagéhoz. Fontosnak tartja, hogy *reflektáljon és elgondolkozzék* azon, ami a hétköznapi életben és a nagyvilágban történik. Felfigyeljen a kihívásokra, módszeresen kételkedjék és erősödjék meg addigi véleményeiben, meggyőződésében (COUGHLAN 2004). A heutagógia magában foglalja a tanulási képesség aspektusát, az akciótanulás folyamatát, a következtetések *levonásának* készségét a környezet állandó vizsgálatakor (environmental scanning), amint ezt az úgynevezett „rendszeralkotás teóriája” (Systems Theory) definiálja (EMERY ed. 1976–1981). A tapasztalatok feletti elmélkedés és a másokkal való párbeszéd (interactions with others) meghaladják a problémamegoldás kompetenciáját azzal, hogy képesek tesznek a megelőzésre, a *proaktivitásra* (HASE-KENYON 2000; HASE-DAVIS 1999).

Ennek értelmében a heutagógia másik meghatározó eleme a (tanulói) *képesség- és képességfejlesztés* (STEPHENSON 1994). Jó (tanulási) képességű (capable people) fiatal, közép- és időskorú felnőttek tudják, hogyan kell tanulni; kreatívak; az önhatékonyág magas szintjén állnak (self-efficacy); a kompetenciákat az új és az ismeretlen helyzetekhez egyaránt képesek alkalmazni, hatékonyan tudnak másokkal együtt dolgozni. A heutagógia felfogása szerint a (tanulási) képesség (ability) a szoros értelemben vett kompetenciákhoz viszonyítottan az egyén holisztikus öngazdagító attribútuma, amelyet a fejlett gondolkodás összetevőjeként megkövetel az embertől a 21. század. A munkára épülő tanulás (GRAVES 1993; HASE 1998) és a minden élethelyzetben való tudatos tapasztalati ismeret- és készség-szerzés (contract learning) a jó (tanulási) képességű emberek két alapvető tulajdonsága. Ezért ez a képességfejlesztés arra összpontosít, hogy miután a felnőttek a megfelelő alapok birtokában vannak, megtanítsa erre a holisztikus kompetenciára úgy, hogy a tanulás a lehető legteljesebb mértékben autonóm, tárgyyszerű és egyéncentrikus legyen. Az emberek jó (tanulási) képességűvé fejlesztése új megközelítéseket tesz szükségessé, többek között a felsőfokú szakképzésben, a menedzsmentképzésben, a felsőfokú felnőttképzésben és a felsőoktatás bizonyos területein.

## A HEUTAGÓGIA ADAPTÁLÁSA A MUNKAHELYI KÉPZÉSRE

A kompetencia mozgalma uralja a felnőttoktatás és -képzés fejlesztését Ausztráliában és más országokban, például Új-Zélandon és Nagy Britanniában (HASE–KENYON 2003). Míg a kompetenciák (ismeretek, készségek, attitűdök) nyilvánvalóan szükségesek a munkahelyek hatékony működéséhez, különös tekintettel a jövő kihívásaira ismert kontextusokban, addig a (tanulási) képesség kifejlesztése az ismeretlen kontextusok esetében fontos, és mint ilyen, túlmutat a kompetenciákon. Arra a kérdésre, hogy a heutagógia alkalmazása milyen mértékű Ausztráliában (megj. területe 7 586 848 km<sup>2</sup>, lakossága 16 807 000 fő), G. Wilmot és C. Barry szociológusok adták meg a választ. *Növekedőben a fejlett gondolkodás a szakképzésben* című kutatási jelentésükben (2002) arról adnak számot, hogy az emberi erőforrás fejlesztésében mind nagyobb mértékben tapasztalható a felnőttkori tanulás heutagógiai megközelítése. Nem meglepő, hogy az új tanulási képesség megalapozása és továbbfejlesztése különösképpen visszhangra talált az online-nal és az e-learninggel kapcsolatos aktivitásokban (KEOGH 2005). Biztató, hogy nemcsak a menedzserképzésben, hanem a legkülönbélebb területeken érdeklődéssel fordulnak a heutagógia felé az adott intézmény hatásának fokozására, így például a problémamegoldás elősegítésére az egészségügyben (KAVANAGH 2006), valamint a műszaki képzésben (EBERLE–CHILDRESS 2007).

A heutagógia azt vallja, hogy egy szervezet, egy intézmény akkor lesz igazán produktív és eredményes, ha minél több jó (tanulási) képességű (capable) menedzsere, irányítója van. Ez nemcsak azért fontos, mert így megalapozottabb az öndeterminált, duplahuroktanulás és a szervezeti képzés (organizational learning), hanem mert az ilyen munkatársak ellensúlyozhatják a merev, rideg irányítást, amely gyakran szorongást, félelmet, feszült légkört vált ki. A kizárólagosan versenyelvű, hajszolt munkastílus ellentétes a heutagógia

szellemiségével. Több ausztráliai szervezetben néhány évvel ezelőtt végrehajtott vizsgálat (HASE–CAIRNS–MALLOCH 1998) kimutatta, hogy a jó képességű szervezetek (capable organization) legfontosabb sajátossága, hogy menedzsereik teherbíró képessége nagy, kapacitásuk erős; segítőkészek, ami erősíti a többiek önbizalmát, ösztönzi az információk áramoltatását, az ismeretek megosztását, és pozitívan hat a tanulói képességekre. „Nyilvánvalóan ezek az elvárások közhelyek, és jó néhány mai menedzsmenttankönyvben olvashatók. Mégis érthetetlen, hogy sok menedzser továbbra sem veszi komolyan az emberekkel való ilyen együttműködés eredményességét” – állapítja meg a jelentés.

A heutagógiai megközelítés az ausztráliai menedzserképzésben a (jó tanulói) képesség fejlesztésére irányul, és nem annyira a szűken értelmezett szakmai kompetenciák elsajátítására. E célból az országban a képzőintézmények számos innovatív eljárást alkalmaznak, amelyek alkalmassá teszik a tanulókat képességük kifejtésére, gyakorlati továbbfejlesztésére. Ahogy ez tetten érhető egy nagy bányaiipari konzernnél és egy építőipari vállalatnál (HASE–DAVIS 1999), valamint más kereskedelmi és kormányzati intézménynél.

A heutagógia legátfogóbb adaptációja a mintegy 15 ezer főt foglalkoztató ausztráliai légi haderő (RAF) központi problémamegoldó és konzultáns stábjának posztgraduális képzése volt, amely teljes mértékben az önmeghatározott tanulásra épült a Southern Cross University irányításával. A tanfolyam hallgatói az így szerzett menedzsmenttudást a tagállamok fővárosaiban adták át szintén heutagógiai módszerekkel (HASE–KENYON 2001, 7.).

## ÖSSZEGZÉS

Ausztrália a világ egyik legfejlettebb országa, ahol az egy főre jutó nemzeti jövedelem az egyik legmagasabb a világon, és sikeresen halad előre az információs sztrádán. A tudás alapú társadalmat eredményesen építi, és polgárait egyre inkább jellemzi az egész életen át tartó tanulás. A felnőttkori tanulás világméretű megmozdulásaiból eredményesen veszi ki a részét (CONFINTEÁK, az UNESCO hamburgi intézetének öt földrészre kiterjedő törvénykezési kutatása, nemzetközi konferenciákon való aktivitásuk). Tanulóvárosaik példaképekül állnak a többi ország előtt. Az andragógia megújítására irányuló törekvések is ebbe a nagyon aktív, szinte nyughatatlan aktivitási folyamatba illeszthetők be.

Mi a heutagógia? Elsősorban a tanulás szinte határtalan kiterjesztése, összefonódása az étellel, munkával, hogy olyan mindennapi és állandó legyen, mint a lélegzet. Másodszorban a tanulás megszabadítása mindenféle kényszertől, hogy aktív, kritikai, polemikus folyamattá váljék, amely hat a személyiségre, a véleményformálásra, a meggyőződésre. Harmadszorban az a célja, hogy a fiatal és a felnőtt mestere legyen a tanulásnak, tudjon bánni vele, alakítsa ki magában és másokban a tanulás képességét, tehetségét. A heutagógia fontos ismerve az ismeretek, az információk, a tudás megosztása másokkal, kollégákkal, barátokkal, ismerősökkel; a párbeszéd, mint a dán Grundtvignál, a felnőttoktatás 19. századi atyjánál. Továbbá tetten érhető benne, mint ahogy ez a tanuló városoknál látható, a kollektív tudat, a szervezeti identitás, hogy ne csak az egyén haladjon, fejlődjön, hanem az üzem, a vállalat, a hivatal mint egy személy.

A heutagógia mindenképpen az andragógia frissítése, ha úgy tetszik „dinamizálása”. Tanulni itt és most, nem várni, mert a változások sürgetnek. Az információ zuhatágában el kell igazodnunk. A heutagógia valójában a 21. század viszonya a környezethez, ugyanakkor visszahatása a „settingre”, a szervezetre, a vállalatra, a városra. Holisztikus, de egyben partikuláris is, hiszen nem fogja át a tanulás teljességét az alapoktatástól a szakmunkásképzésen át a felsőfokú oktatásig. Továbbra is vitathatatlanul szükség van a vérrel-veřejtékkal megszerzett ismeretekre, az alap- és középfokú oktatásra, nyelvtanulásra. Tehát a heutagógia egyre emelkedőbb alapokra épül, azokat fejleszti tovább. Elsősorban a magasabb szintű „multiplikátoroknak” szól, akik megteremtik a lehetőséget a frontvonalon alkotóknak. Munkásoknak, mérnököknek, pedagógusoknak, bolti eladóknak.

A heutagógia nekünk szóló legfőbb üzenete: tanuljunk meg mi is minél jobban tanulni, legyen a tanulásunk minél inkább önértékelő és önmeghatározott. Különösen törekednünk kell menedzserképzésünk fejlesztésére, megújítására, az intézmények képességének növelésére a heutagógia szellemében. A versennyel és rohanással párhuzamosan legyen időnk beszélgetésre, párbeszédre okos dolgokról. Csempésszük be andragógusképzésünkbe ezt az újfajta andragógiát, miközben nem hagyjuk cserben a klasszikust, amely éppen csak meggyökerezett. Tegyük általánossá, értékké a mindennapok tanulását, a tanulás kultúráját!

## IRODALOM

- ARGYRIS, C. – SCHÖN, D. (1996): *Organizational learning II : Theory, method and practice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- COOPER, S. (2003): „Interactive” on-line courses: fact or fiction. <http://www.aect.org/Divisions/jones.asp> Letöltve 2009. 12. 30. 12:40.
- COUGHLAN, R. (2004): *From the challenge to the response, proceedings of the BiTE Project Conference*. Adastral Park.
- EBERLE, J. – CHILDRESS, M. (2007): *Heutagogy: It isn't your mothers pedagogy any more*. New Science Association. [www.nssa.us/journals/2007-28-1/2007-28-1-04.htm](http://www.nssa.us/journals/2007-28-1/2007-28-1-04.htm) Letöltve 2009. 11. 17. 7:53.
- EMERY, F. E. (ed. 1976–1981): *System thinking I-II*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- EMERY, F. – TRIST, E. (1965): The causal texture of organizations. *Human Relations*, 1. sz. 21–32.
- GATTEGNO, G. (1996): *Work-based Learning for Organizations*. Lismore. Paper.
- GRAVES, N. (ed. 1993): *Learner Managed Learning: Practice, Theory and Policy*. WEF and HEC, Leeds: AW Angus & Co. Limited.
- HASE, S. (1998): Work-based learning for organizations. In Stephenson, J. – Yorke, M. (eds.): *Capability and Quality in Higher Education*. Kogan Page, London.
- HASE, S. – CAIRN, L. – MALLOUGH, D. (1998): *Heutagogy and Development. Capable People and Capable Workplaces*. [www.wln.ualberta.ca/papers/pdf/17.pdf](http://www.wln.ualberta.ca/papers/pdf/17.pdf)
- HASE, S. – DAVIS, L. (1999): Developing capable employees. The work activity briefing. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 8. 35–42.
- HASE, S. – KENYON, C. (2000): *From Andragogy to Heutagogy*. UltiBASE, Southern Cross University.

- HASE, S. – KENYON, C. (2001): *Moving from Andragogy to Heutagogy in Vocational Education*. Southern Cross University, Lismore.
- HASE, S. – KENYON, C. (2003): *Heutagogy: A Child of Complexity Theory*. World Wide Web.
- HEIDER, F. (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*. Lawrance Evibaum Associates, Hillsdale, NJ.
- KAVANAGH, D. (2006): *Agreement of May 2006. Incorporating the Protocol on Problem Solving is Called „the six Steps”*. [www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2737734](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2737734)
- KEMMIS, S. – MCTAGGART, R. (1998): *The Action Research Planner*. Geakin University Press, Geelong.
- KEOGH, M. (2005): *Relationships not technology are the keys to online learning*. [www.odla.org/events/2005conf/naref/odla2005.keogh.pdf](http://www.odla.org/events/2005conf/naref/odla2005.keogh.pdf)
- KNOWLES, M. (1970): *Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy*. Association Press, New York.
- KNOWLES, M. ET AL. (1984): *Andragogy in Action*. Jossey Bass, San Francisco.
- LONG, D. (1990): *Learner Managed Learning: The Key to Lifelong learning and Development*. Kogan Page, New York.
- ROGERS, C. R. (1951): *Client Centered Therapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- STEPHENSON, J. (1994): *Capability and Competence: Are they the same and does it matter? Compability*, 1. sz. 3–4.
- STEPHENSON, J – WEIL, S. (1992): *Quality in Learning: Capability Approach in Higher Education*. Kogan Page, London.
- WILMOT, G. – BARRY, C. (2002): *How does learning best occur in VET? What is same of the emerging thinking about VET pedagogy?* Paper presented for NSW TAFE Commission Directors Strategic Directions Workshop, Sydney.

## Mit terem a türelem?

Fontos film kering néhány hónapja szakmai és laikus körökben, félhivatalos és magánvetítésekben, *Ha az embernek van türelme* címmel. Nem hivatásos alkotók jegyzik: a rendező dr. Húvös Éva gyermekpszichológus, a vágó és „mindenes” a férj, Húvös Imre, aki a produkció kedvéért önképzőként sajátította el a vágás technikáját, és csak az operatőr Franyó Attila úzi hivatásból a mesterségét. Az alkotás alapját képező mozgóképanyag nem „művészi”, hanem pszichológiai–szakmai célokkal készült mintegy tizenöt esztendővel ezelőtt a Dob utcai óvodában, ahol Húvös Éva akkor óvodapszichológusként tevékenykedett. Erre épül rá a napjainkban készült anyag, amely egy nehéz sorsú gyermek mai életét, saját és környezete visszaemlékezéseit mutatja be.

A főszereplő az öt-hat éves Márkó az indító képsoron szemmel láthatóan nehezen koordinált mozdulatokkal, de iszonyú erőfeszítéssel kapaszkodik felfelé a csúszda fémvályújában, visszacsúszik, újra nekifog, és győz: felér, és fülig érő mosollyal csúszik le, nyilván hogy újból nekifogjon. Az élete is ilyen: sokszorosan – fizikailag és mentálisan is – sérült, ráadásul anyagilag is súlyosan hátrányos helyzetben élő gyermekként kell eljutnia a felnőttkorig, amikor – már a jelenben – sokszor irigylésre méltó öniróniával, máskor keserűen számol be élete buktatóiról, kudarcairól. És látjuk a sikert, amelyre másfél évtizeddel ezelőtt nemigen kötött volna senki nagyobb összegű fogadást: Márkó egy kerékpárjavító műhelyben dolgozik, van esélye az önellátásra, a – kétségkívül korlátozott, de mégiscsak – emberi életre.

Ehhez – a nem mindennapos akaraterő adottságán túl – olyan ritka konstellációra volt szükség, amelyben pszichológus, szülő, pedagógus, logopédus, óvodai pajtás, szociális munkás, szakoktató, munkaadó egyaránt őszintén elfogadja őt olyannak, amilyen, bízik benne, és – tulajdonképpen – teszi a dolgát. A szülő vállalja, hogy hajnali háromkor kel, elmegy dolgozni, majd viszi a gyereket a különféle gyerekintézményekbe. Az óvónő ölelésével csitítja a dührohamában egy másik gyerekek rontó kisfiút. A logopédus őszinte empátiával (és mellesleg komoly technikai háttérrel) gyakoroltatja a beszédanyagot. A szociális munkás, aki elvből tagadja a szájalom helyénvalóságát, megkeresi és megtalálja az előrébb jutáshoz nélkülözhetetlen pénzforrásokat. A vállalkozó munkát ad neki – bár a fiatalember munkája aligha lesz egyenértékű a társaiéval –, és gesztusának még sincs alamizsna színeze.

A film a pedagógus és pszichológus szakma számára alighanem fontos tanulságokat hordoz, de a „laikus” nézőközönség számára is megragadó alkotás. Azzá teszi mindenképp a főszereplő, aki minden pillanatban megjátszás nélkül önmagát adja. Akkor is, amikor görcsösen, de a státuszától várhatóanál toronymagasan tisztább és választékosabb nyelven számol be iskolai kudarcairól: hiába tanult erejét megfeszítve minden áldott délután hat órát, másnapra minden kiment a fejéből. Akkor is, amikor a kidobott alkatrészekből buherált „hibrid” bringájával hengeg, választékos beszédébe ezúttal félszeng fordulatokat keverve. Nem bírálatként, csupán tényként jegyzendő meg, hogy Márkó természetessége mellett óhatatlanul cseppet „szereplősen” hat egy-egy kamerát érző felnőtt némely gesztusa.



Jól sikerültek az óvodáskort és a felnőttkort egymás mellé állító jelenetek. Márkó visszalátogat egykori óvodájába, és az óvónénitől olyan napszemüveget kap ajándékba, amilyennel – egy felvétel tanúsága szerint – annak idején játszott, „majmoskodott”. A megkapó ismét az a természetesség, ahogy Márkó kiskori önmagát szegyenkezés vagy kompenzálás nélkül vállalja, egyszersemind kamaszos, cseppnyi fensőbbiséggel vegyes öntudattal szemléli.

A vetítések gyakran követi vita, melynek során számtalan súlyos kérdés vetődik fel, ami ismét arra vall, hogy a szerzők telibe találtak. Szó esik arról, mennyiben tekinthető kivételesnek az a konstelláció, amely Márkó sikerét lehetővé tette. Mennyiben teherként egy óvodának vagy iskolának például a finomkodó eufemizmussal sajátos nevelési igényűnek nevezett gyermek (egy hozzászóló megjegyzése: minden gyermek sajátos nevelési igényű). Van-e elég nemcsak és nem is elsősorban intellektuálisan, hanem érzelmileg, pszichésen kellőképpen felkészült pedagógus és pszichológus? Hogyan egyeztethető össze a gyermekekkel – emberekkel – foglalkozó szakma és a hivatal egymással ellentétes logikája? E konfliktus olyan esetekben mutatkozik például, amikor a hivatal a „fejkvóta” kiadása érdekében évente megköveteli a „hátrányosság” igazolását, mert ha a gyermek meggyógyul, vissza kell vonni a kiemelt támogatást. Vagy: mit tehet a szülő, ha a Márkóhoz hasonló, nehezen kezelhető gyerekek naponta megverik az ő gyermekét?

A tágabb keretek között is alighanem lezárhatatlan problémák abszolút közügyek, és csak ismételni tudjuk: a szélesebb nézőközönség számára is bemutatandóvá teszik a filmet.

*Soproni András*

Torgyik Judit

## Fokozati vizsgák a román közoktatásban

*A szomszédos országok oktatásiügyének megismerése új szempontokra hívja fel a pedagógiával foglalkozók figyelmét. A román közoktatásban dolgozó tanárok évek óta rendszeres kreditgyűjtő továbbképzéseken vesznek részt, valamint fokozati vizsgákat tesznek, amelyek sikeres teljesítése szakmai megbecsülésük alapját képezi. A kitekintés érdekes aspektusokkal gazdagíthatja a hazai pedagógusok munkáját is.*

2009 májusában, az Erasmus oktatói mobilitási program keretében lehetőségem nyílt vendégtanárként egy hetet Kolozsvárott, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Tanárképző Intézetben tölteni s a romániai közoktatás életébe is némi bepillantást nyerni.<sup>1</sup> Alkalmam volt néhány magyar tannyelvű közoktatási intézményt meglátogatni (a szamosardói Kós Károly Általános Iskolát, a kolozsvári Báthory Elméleti Líceumot, a Kolozsvári Református Kollégiumot), ahol hospitálásaim során személyesen is megtapasztaltam, hogy a tanítás magas színvonalon, jó minőségben folyik, függetlenül attól, hogy kis faluról vagy sok száz éves hagyományokkal rendelkező iskolaváros oktatási intézményéről van szó.

Természetesen egy mindössze egyhetes tanulmányút nem elegendő ahhoz, hogy teljes, átfogó képet kapjunk az ország oktatásiügyéről, de mindenképpen alkalmas arra, hogy benyomásainkat összevegyjük a hazai tapasztalatokkal, az itthoni oktatásiügy mindennapjaival. Az összehasonlítás kétségtelenül tanulságos.

Tapasztalataim arról győztek meg, hogy sok hasonló vonás mellett számos különbség is felfedezhető a magyarországi és a határon túli oktatásiügyben, amelyek a hazai közoktatás számára is elgondolkodtatóak. Míg a magyarországi közoktatás decentralizációjáról híres, addig Romániában francia mintára megmaradt a centrális oktatásirányítás gyakorlata napjainkban is.

### A PEDAGÓGUSOK KÉPZÉSÉNEK, TOVÁBBKÉPZÉSÉNEK RENDSZERÉRŐL

A romániai tanítóképzés nagyon sokáig hagyományosan középfokon, pedagógiai líceumokban folyt, majd az 1999/2000-es tanévtől kezdve felsőfokúvá emelték (KOVÁCS–FÓRIS-FERENCZI-BIRTA-SZÉKELY 2009). Ma azonban a középfokú tanítóképzés újraindításáért tettek lépéseket.

1 Ezúton szeretnék köszönetet mondani dr. Kovács Zoltánnak és dr. Fóris-Ferenczi Ritának, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Tanárképző Intézete tanárainak, akik lehetővé tették számomra a romániai oktatási tapasztalatok megszerzését, az iskolalátogatásokat, a vendégelőadások megtartását, szakmai segítségükkel hozzájárultak a tanulmány megírásához.

Napjainkban az erdélyi, magyar tannyelvű falusi iskolákban sok helyen tanárhiány mutatkozik, ugyanis a pedagógusok többsége a vonzóbb, nagy hagyományokkal rendelkező, jó nevű városi intézményekben szeretne elhelyezkedni (MANDEL 2000). Ebből adódóan a kis iskolák gyakran arra kényszerülnek, hogy egyes tárgyakat nem szakos tanári képesítésű oktatókra bízzák. Ennek a folyamatnak vet véget az az új rendelkezés, amely szerint az oktatók a jövőben csak szakképzettségüknek megfelelő tantárgyakat taníthatnak. A rendelkezés hatására a mai tanároknak előreláthatóan nem lesz meg a törvényben előírt óraszámuk, egy további szak abszolválása pedig tetemes anyagi terhet ró az amúgy sem túlságosan jól fizetett pedagógusok érintett rétegére.

Különösen nehéz megfelelő oktatókat találni a természettudományi tárgyak tanítására. Például fizikából, számítástechnikából alig akad tanárjelölt az egyetemeken. Gondot okoz a magyar nyelvű szakoktatók hiánya is. Erdélyben a magyar nyelvű felsőoktatásban megfigyelhető a hallgatók létszámának csökkenése, ami a magyarság általános fogyásával, beolvadásával is magyarázható.

Romániában a megüresedett pedagógus-álláshelyeket országsszerte meghirdetett versenyvizsgálással töltik be. A vizsga célja a korrupció elkerülése, a tisztaság szavatolása, az iskola tanulói számára a legrátermettebb pedagógusok megtalálása. Az írásbeli vizsgán elért eredmény alapján helyezkedhetnek el a jelentkezők, a 7-es feletti városi iskolákat célozhatnak meg, míg a 7-es alattiak falusi iskolákba kerülhetnek, ezért a jelöltek igyekeznek minél jobb teljesítményt nyújtani. Mindezek megértéséhez tudnunk kell, hogy Romániában 10-ig osztályoznak, csak az ötös feletti eredmény számít elégségesnek, az ötös alatti eredmény elégtelent jelöl, függetlenül attól, hogy 1-es, 2-es, 3-as vagy 4-es. A vizsga két csoportra osztja a pedagógusjelölteket: a jobban teljesítőket a városi iskolákba, míg a gyengébbeket az amúgy is hátrányban levő falusi iskolákba jutnak, s ezzel mintegy tovább örökítik a társadalomban rejtetten meglévő hierarchikus viszonyokat, továbbadják a hátrányokat, illetve az előnyös pozíciókat.

A versenyvizsga után megszerzett álláshelyen kétévi próbaidő alatt lehet dolgozni, ugyanis csak azonos oktatási intézményben eltöltött két tanév után jelentkezhetnek a pedagógusok a véglegesített tanár (definivat) címet adó vizsgára. S akkor maradhatnak a pályán, ha az előző két évben nyújtott teljesítményük megfelel a munkahely szakmai követelményeinek, elvárásainak. De a mindennapi gyakorlatban a legritkább esetben fordul elő, hogy pedagógusok ne kapnák meg a véglegesített tanári címet, ne véglegesítenék őket állásukban. A közoktatásban véglegesített pedagógusi álláshelyet nyert oktatóknak a tanulás nem ér véget a kinevezéssel, központi dokumentumokban rögzített, rendszeres továbbképzéseken kell a továbbiakban is részt venniük, az élethosszig tartó tanulás jegyében.

Az érvényben lévő romániai előírások szerint a pedagógusoknak ötévente 40 órás továbbképzést kell abszolválniuk, amelyet többnyire a nyári vakáció ideje alatt tartanak. Miközben diákjaik élvezik a hosszú, három hónapos – június közepétől szeptember közepéig tartó – nyári szünetet, addig a közoktatásban dolgozó romániai pedagógusok kötelező továbbképzéseken vesznek részt.

A továbbképzések egyik célja a *kreditpontok gyűjtése*, ugyanis meghatározott kreditszám elérése alapvető feltétele a fokozati vizsgákra való jelentkezésnek, s ennek sikeréhez kötött a fizetési kategóriarendszerben való előrelépés is. Romániában elmaradt a magyarországihoz hasonló ötven százalékos pedagógus-bérrendezés. Fizetésemelést a pedagógusok csak a fokozati vizsgák letételével remélhetnek. A szakmai előrelépés s vele együtt a fizetés emelkedése megfelelően dokumentált szakmai teljesítményhez kötött.

A krediteket azonban nem adják ingyen. Egy-egy továbbképzés résztvevői a képzésekhez kapcsolódóan záródolgozatot is készítenek, amellyel bizonyítják tudásukat, elmélyültségüket az adott képzés, tanfolyam témájában. Romániában pedagógus-továbbképzést szervezhet valamely felsőoktatási intézmény, de a tanfelügyelőségek is. Erdélyben tradicionálisan a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége által szervezett Bolyai Nyári Akadémia pedagógus-továbbképző programjai is sokakat vonzanak. Az egyetemeken folyó továbbképzés szervezői gondot fordítanak arra, hogy az előadók a romániai, illetve a magyarországi neveléstudomány, a pszichológia, valamint az egyes szaktárgyak és a szakmódszertan elismert, jeles művelői közül kerüljenek ki. Szívesen hívnak külföldi előadókat is.

Romániában a pedagógusok bizonyos gyakorlati idő elteltével *fokozati vizsgákat (grad)* tesznek: a véglegesítő vizsgát a II., majd az I. fokozati vizsga követi. Az I. fokozat megszerzése céljából – amely a legmagasabb szint a közoktatási ranglétrán, s egyfajta „mestervizsgaként” is felfogható – hosszabb terjedelmű szakdolgozatot kell írniuk a vizsgára jelentkező gyakorló pedagógusoknak. Ennek kritériuma, hogy az iskolai (óvodai) gyakorlati munkájukhoz kapcsolódjon, és saját empirikus vizsgálatot is tartalmazzon. A pedagógusok véglegesítő vizsgája és az I. fokozati vizsgára jelentkezés között tízévnnyi gyakorlati időnek kell eltelnie.

Az I. fokozati vizsga magában foglalja a *szakellenőrzést* – óralátogatások sorát – is, amelyeken a tanítók, a tanárok egy teljes napi munkáját, tanóráit kísérik figyelemmel a külső tagokból álló, független látogatóbizottság tagjai, legalább négy fő: a tanárképzésben dolgozó egyetemi, főiskolai oktatók és szakfelügyelők. Itt kell kiemelniünk, hogy az erősen centralizált román oktatásügyben még ma is él a *szakfelügyelet* rendszere. A szakfelügyelők napjainkban is rendszeresen látogatják az iskolákat, tüzetesen ellenőrzik az iskolai munka minőségét, az oktatási intézmény megfelelő működését, és erről megadott szempontok szerint minden alkalommal jegyzőkönyv készül. Az iskolalátogatás során a szakellenőrzések jegyzőkönyveinek tartalma vaskos „nagy könyvbe” kerül, amelyben hosszú évtizedekre menően visszakereshető minden szakfelügyelői látogatás, óralátogatás, a fokozati vizsgák iskolai története, az inspektorok véleménye az egyes közoktatási intézményekben. A viszonylag gyakorinak mondható külső látogatások nem kis stresszt okoznak még ma is a pedagógusoknak.

Tanulmányutam során részt vehettem egy I. fokozati vizsgán, betekinthessem annak hagyományos, rituális rendszerébe. A látogatóbizottság Nagybánya környékén, Szamosárdón, a Kós Károly Általános Iskolában vizsgáztatta a jelöltet. Két tagja egyetemi oktató volt a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Tanárképző Intézetéből, egyikük elnöki szerepben, a másik a jelölt témavezetőjeként (aki a vizsgára való felkészülést tanácsaival segíti); a további két bizottsági tag szakfelügyelő volt.

A vizsgára jelentkezett tanító egy munkanapját, négy óráját tekintettük meg (román-, magyar-, matematika-, kézimunkaórát) az iskola harmadik osztályában, melyekhez kapcsolódóan az aspiránsnak portfóliót is kellett készítenie. A bizottságnak a nap kezdetén átadott portfólió tartalmazta valamennyi tanóra részletes óratervét, és az oktatásban használni kívánt, a pedagógus által készített taneszközök kicsinyített másolatát is.

Romániában központi szabályozás írja elő, hogy mit tartalmazzon az óraterv. A pedagógusok a kiadott protokollhoz igazodva, országosan egységes formátumban készítik el óraterveiket a fokozati vizsgákra.

Feltűnő volt a meglátogatott iskolában, hogy a tanító milyen könnyeden használta a különféle munkaformákat, a frontális, a csoport- és a páros munka szép ötvözetével találkozhattunk a tanórákon, s emellett számos saját készítésű eszközt is felvonultatott, gazdag módszertani repertoárt alkalmazott.

A tanítási napot a hazai pedagógusképzésből is klasszikusan ismert *reflexió* követi: a vizsgázó pedagógus a bizottsággal ismerteti, hogy mit kívánt elérni, milyen oktatási célokat tűzött ki, s azok mennyire valósultak meg az oktatási-nevelési folyamatban. Majd a külső visszajelzések következtek, a tanfelügyelők is elmondják szakmai véleményüket, és az egyetemi oktatók is véleményezik az órákat. Végül a jelölt munkájának minősítése következik. Romániában a pedagógusok fokozati vizsgáján 8-tól 10-ig osztályoznak, 8-as vagy annál kisebb osztályzat esetén nem felelt meg a teljesítmény.

Az I. fokozati vizsga második, igen jelentős része az e célra írt *szakdolgozat nyilvános védeése*, amely az osztályteremben folyik, s jelen vannak a vizsgázó pedagógus munkatársai és a külső érdeklődők is. A romániai I. fokozati vizsga folyamata rituálisan megszokott szertartását tekintve a magyarországi doktori védésekhez hasonlítható, csakhogy itt a közoktatásban dolgozó pedagógusok, óvónők, általános iskolai tanítók, tanárok, középiskolai tanárok a főszereplők.

A kellő gondossággal és komolysággal előkészített vizsgán színes, számítógépes prezentációval kísért védeésen a pedagógus részletesen ismerteti munkája célját, a fokozati vizsgára készített szakdolgozatának tartalmát, amelyet hosszú felkészülési idő után nyújt be a bizottságnak. Jelen esetben a szakdolgozat több mint 80 oldalon keresztül mutatta be a választott témát: a mese szerepét a gyermeki személyiség fejlődésében és a fejlődésnek saját tanulóin mért jeleit.

A védeés következő lépéseként a bizottság értékeli a dolgozatot, a jelölt témavezetője ismerteti a dolgozatról írt szakmai, módszertani véleményét. Ezután a bizottság lehetőséget ad a kérdések, megjegyzések, hozzászólások megfogalmazására. A vizsgázó pedagógus kollegái is kifejtethetik véleményüket a szakdolgozatról, illetve támogató véleményüket fejezhetik ki a jelölt eddigi munkájáról. Majd a zárszóban a bizottság elnöke ismerteti a jegyzőkönyvet, s végül nyilvánosan kihirdeti az eredményt.

A kollegiális összetartozásnak, a közösség erősödésének szép példája a romániai I. fokozati vizsga, amelyen egy-egy iskolai tantestület tagjai együtt vesznek részt, vitatják meg társuk eddigi szakmai tevékenységét. A védést hatalmas közös ünneplés követi, amely megerősíti a pedagógust munkájában, állásában, összekovácsolja a tantestületet, fokozza az összetartozás érzését, alkalmat ad az együtt dolgozók informális kapcsolatainak fejlesztésére is.

Magyarországon hiányoznak az ilyen jellegű szakmai megmérettetések és a hasonló volumenű külső visszajelzések a közoktatásban. Pedig nagy szükség lenne rájuk, hiszen a külső értékelők reflexiója ösztönzést ad a megkezdett út folytatásához, ugyanakkor segítő véleményük rámutat a változtatások lehetséges és szükséges irányaira is. Az együtt dolgozók közös megbeszélése, értékelése a szakmai kapcsolatokat is formálja.

Jól tudjuk, hogy a pedagógus munkája a mindennapokban magányos foglalkozás. Különösen a pályakezdők lehetnek bizonytalanok még szakmai-módszertani tudásukban, s ezért a külső szemlélők véleménye jótékonyan hatna napi tevékenységükre. Leginkább az első években szükség lenne a külső segítő megerősítésekre, amelyeket hazánkban a közeljövőben bevezetendő mentortanárrendszer fog vélhetően megadni. A külső reflexió azonban nem csak nekik lenne fontos. A segítő szándékú, az előrevívő professzionális tanácsok tanulási lehetőséget adnak a gyakorlottaknak is a megkezdett szakmai szocializáció folyamatában. Egymástól sok mindent meg lehet tanulni. Olyan jó gyakorlatokra, módszerekre, eljárásokra derülhet fény, amelyekkel a megfigyelők is gazdagodhatnak.

Az oktatási folyamat külső kontrollját más, nem elhanyagolható szempontok is indokolnák a közoktatásban. Gondoljunk a nemzetközi tudásfelmérések kapcsán napvilágra került gyenge hazai eredményekre. Közismert, hogy az oktatás jó minősége az ország gazdasági versenyképességéhez is nagymértékben hozzájárul. A PISA-sokk után nem lehet csupán a diákokat hibáztatni gyenge teljesítményük miatt, szükség lenne az oktatási folyamat egészét közelebbről megvizsgálni, kontrollálni, az eredményességet, a minőséget külső ellenőrzésekkel is lényegesen javítani. Látnunk kell, hogy az oktatás minősége, az elsajátított ismeretek, készségek, képességek, attitűdök milyensége az ország gazdaságának meghatározója; színvonalas voltuk előrelendíti, hiányosságaik fékezik az előbbre jutást.

Az iskolaigazgatók egyedül nem tudják megfelelően betölteni a kontrollőr feladatát, tekintve, hogy pozíciójuk, újraválasztásuk nagymértékben függ beosztottaik róluk formált véleményétől. Másrészt egy matematika szakos tanár vajmi keveset tud szakmailag az énekenéről vagy a testnevelés módszertanáról. Többek között vélhetően ezért is esetlegesek ma már az igazgatói osztálytermi látogatások, tanórai ellenőrzések hazánkban.

Az oktatás jó minősége a pedagógusok lelkiismeretén áll, maguk döntenek el, mit és hogyan tanítanak meg a rájuk bízott diákoknak. A pedagógusok többsége becsülettel eleget tesz ebbéli kötelességének. De a Romániában tapasztalt külső reflexiók, a nyilvános megmérettetések s a rájuk való felkészülés, az egyetemi témavezetővel való konzultációk a folyamatos szakmai fejlődés igényét alakítják ki a pedagógusokban, és elültetik tudatukban a legújabb neveléstudományi, pszichológiai, diszciplináris és szakmai-módszertani eredményeket.

A külső szakmai kontroll, az ellenőrzés más országokban is jelen van, erre nálunk is szükség lenne.

Mindenknek az lenne a leghumánusabb és legmegfelelőbb formája, amit egy másik tanulmányutam során Svájcban tapasztaltam (l. TORGYIK 2006). Gränichenben az egy intézményben azonos tantárgyat tanító tanárok évente egyszer meglátogatják egymás óráját (ketten, hárman, négyen is), majd közös megbeszélés és reflexió során értékelik a látottakat.

Töreksenek arra is, hogy az ugyanazon osztályban, ugyanazt az anyagot tanító tanárok nézzék végig egymás óráit. Minderre előzetes szakmai felkészítést kapnak valamely felsőoktatási intézmény pedagógus-továbbképzésein.

A szupervíziós felkészülés magában foglalja a megfigyelés és a visszajelzés szakszerű szempontjainak elsajátítását. (Pl.: Mire figyelünk egymás óráin? Mi fontos, és mi kevésbé az? Milyen tipikus hibái lehetnek az értékelésnek? Hogyan értékeljük egymást úgy, hogy az előrevívő és építő legyen, ne pedig sértő, bántó, haragra okot adó? Melyek a feedback szabályai? Hogyan lehet a tanítás kölcsönös partnerségben zajló folyamat? Miként lehet a külső reflexió a tanításban segítség?) A reflexiós megbeszéléseket Svájcban alapos pedagógiai-pszichológiai felkészítés előzi meg, amely professzionálissá teszi az órai megfigyelést és a szakmai értékelés folyamatát, illetve tudatosítja, hogy egymástól mit tanulhatunk a tanórai megfigyelések során (l. ACHERMANN–GAUTSCHI–RÜEGSEGGER 2000). A megfigyelésekhez előre elkészített megfigyelőlapokat, segédanyagokat alkalmaznak, amelyeken rögzítik az órák eseményeit.

A szupervízió gyakorlata hazánkban eddig még nem került be a pedagógiai praxisba, inkább a szociális szféra és a pszichológusok alkalmazzák. Holott az óralátogatások tapasztalatainak ilyen jellegű, segítő célú megbeszélése hazánkban is helyet kaphatna. Mindehhez azonban fokozott nyitottságra, kölcsönös bizalomra, segítségnyújtásra, egymás elfogadására, pozitív viszonyulásra van szükség.

Térjünk vissza a Romániában tapasztaltakra! Rendkívül pozitívnak tartom az ottani, folyamatos teljesítményhez kötött előreléptetést, a kreditekben kifejeződő elismerések rendszerét is a szakmai karrierben. A kredittel értékelt továbbképzések rendszeresítése mostanra kialakította az élethosszig tartó tanulás benső igényét a romániai pedagógusokban. Az évek óta jól működő gyakorlat már régen általánosan elfogadottá vált.

## IRODALOM

- ACHERMANN, EDWIN – GAUTSCHI, PETER – RÜEGSEGGER, RUEDI (2000): *Lernpartnerschaften. Im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen*. Fachhochschule Aargau, Aarau.
- KOVÁCS ZOLTÁN – FÓRIS-FERENCZI RITA – BIRTA-SZÉKELY NOÉMI (2009): A romániai oktatási rendszer. In Torgyik Judit (szerk., 2009): *Oktatási rendszerek Európában*. Krónika Nova Kiadó, Budapest, 136–153.
- MANDEL KINGA (2007): A minőség szolgáltatói dimenziói. In Mandel Kinga – Papp Z. Attila (szerk.): *Camogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 95–121.
- TORGYIK JUDIT (2006): Mit tanulhatunk Svájctól? *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 91–98.

Hankiss Elemér –  
Heltai Péter:  
Münchhausen báró  
kerestetik – Mit kezdjünk  
a nagy magyar válsággal?

Médiavilág Kiadó,  
Budapest, 2009

Erdélyi András:  
Krízis és katarzis –  
beszélgetések

Harmat Kiadó,  
Budapest, 2009

Garai László:  
Globális rendszerváltás?  
– gazdaságpszichológiai  
megfontolások a válságról

Népszabadság Könyvek,  
2009

Kataklizmák csapdája

TSR Model Kft.,  
Budapest, 2008

## Oktatás és pedagógia válsággönyvek tükrében

A szellemes cím – Münchhausen báró kerestetik – biztosan kézbe veteti *Hankiss Elemér* és *Heltai Péter* elitünk vagy elitjeink nyolcvanhárom tagjának kérdésekre adott válaszait tartalmazó, *Mit kezdjünk a nagy magyar válsággal?* alcímű kötetét.\* A szerkesztők hat kérdéscsokrot juttattak el a felkérteknek, akik közül nem mindenki válaszolt, de a nyilatkozók között megtalálhatók volt politikusok, miniszterek (Békesi László, Bozóki András), a gazdasági élet húzónevei (Bojár Gábor, Demján Sándor), médiaszemélyiségek (Baló György, Betlen János), tudósok (Csányi Vilmos, Vizi E. Szilveszter), de több jó nevű közgazdász, író, művész is. A kérdéscsokorból rögtön ki is emelnénk egy-két szálát, hogy lássuk, miről van szó. Hogyan jutott idáig a világ? Hogyan jutott idáig Magyarország? S ha már idejutott, hogyan lehetne kilábalni a bajból? Magyarországot miért érinti különös erővel a válság? És ami a legfontosabb: nálunk, Magyarországon milyen gazdasági, politikai, társadalmi intézkedésekre, változásokra, reformokra, milyen társadalmi – szellemi megújulásra volna szükség ahhoz, hogy a jelenlegi válságból sikeres, erős, önmagában és a jövőben bízó országgént kerüljünk majd ki? A válság minden valószínűség szerint átalakítja majd a világot. Ön szerint milyen lesz ez az „új világ”? Milyen új gazdasági, politikai, társadalmi modellek alakulhatnak ki? Mit tanácsolna a társadalomnak, az embereknek? Hogyan viselkedjenek, mit csináljanak a válság ideje alatt? Miként változtassanak életstratégiájukon? Ezek a kérdések – mint látható – konkrétan nem veszik számba az oktatást mint válságterületet, és a kilábalás tekintetében sem említődik meg a nevelés, az oktatás fontossága. Hankiss ugyanakkor ügyes provokátor, hiszen a válaszadók között ő maga is megtalálható. A korábbi kérdé-

\* A kötetet az ÚPSZ 2009. 11. számában Trencsényi László is bemutatta.



sekre azonban újabb „Miért”-ekkel válaszol, és megállapítható, hogy az oktatás itt sem szerepel egyik szempontból sem. A provokáció és annak egy újabb csavarja azonban ül velünk, lehetséges Münchhausenekkel szemben. „Játszom a naivat. Mert a Miért-ek jelentős hányadára kézenfekvő a válasz. De ha kézenfekvő, akkor miért nem történik semmi? Vagy legalábbis miért nem valamivel, vagy akár sokkal több?” – teszi fel végső csavarintott kérdéseit a szerkesztő. A kötet válaszadói közül ezek után Pálinkás Józsefet, az MTA elnökét, volt oktatási minisztert már céltudatosan kiválasztva, úgymond nem csalódunk: itt a nevelés-oktatás kérdése a globális válságproblematika élére van állítva. Eleve abból indul ki, hogy a válság a legmélyén erkölcsi és kulturális természetű. Ennek következményeit olyan tömören fogalmazza meg, hogy érdemes szó szerint idéznünk: „A világ tartósan hitelből él, olyan hitelből, amelynek megfizetését a jövő generációkra hárítja, miközben nem hozza létre és nem neveli fel a jövő generációt.” (266.) Szerinte most kell szembenéznünk azzal, hogy nem folytatható tovább a jövő felélése, mert már a jövő generációja által termelendő értékeket emésztjük fel, mivel olyan nagyságú hitelt hagyunk rájuk, amelyet majd nem tudnak kifizetni. Az MTA elnöke úgy látja, hogy ezek a tendenciák Magyarországra is állnak. Kemény szavakkal szól a magyar társadalomról, amelynek nagy része szerinte elveszítette a józan ítélőképességét, elhitte például, hogy nincsenek szabályok. Elhitte azt is, hogy a jövedelmek egyik napról a másikra tetszőleges mértékben növelhetők a teljesítmények vagy a gazdasági produktivitás növekedése nélkül. Pálinkás rámutat azonban arra is, hogy a politikai intézményrendszer nagysága és instabilitása komoly kockázati tényező Magyarországon. Hangsúlyozza, hogy a politikának és az értő közvéleménynek mindenképpen meg kell állapodnia abban, hogy mi a problémák fontossági sorrendje. Nála az első helyre egy olyan gazdaságpolitika kerül, ahol a stabilitás csak kiindulópont, és a növekedés megalapozását szolgálja. Ezután következik a közteherviselés igazságosabbá tétele. Meg kell újítani az önkormányzati rendszert is. Változtatni kell a jelenlegi szociálpolitikán is, amely sokba kerül, és keveset nyújt. Elengedhetetlen továbbá a gyermeket nevelő családok támogatása, akár az adórendszer módosításával is. És a hatodik helyen következik az oktatási rendszer megújításának a szükségessége, ahol a hangsúlyt a nevelésre, a gondolkodásra való tanításra kell helyezni. Ugyanakkor a továbbtanulásban és a tehetséggondozásban a szakmai szempontoknak kellene kizárólag érvényesülniük. Ezzel lényegében Pálinkás át is adja a stafétát az ábécérendben őt majd nem közvetlenül követő akadémikustársának, Pléh Csabának. Még mielőtt azonban ez bekövetkezne, meg kell még említenünk, hogy a hetedik és egyben utolsó pont az MTA elnökénél a tudományos kutatásban megteendő azonnali lépések az agyelszívás ellen. Pléh Csaba pszichológus és nyelvész szerint a pénzügyi-gazdasági válság kapcsán először a mozgatórugóinkat kell újra vizsgálnunk. Sajátos magyar problémának tartja ugyanakkor a rendszerváltás óta tartó múltba nézést. Úgy látja, szétcsúszott s kezelhetetlenné vált a közoktatás „ahol az egykori elemi iskolai, népiskolai, majd általános iskolai integratív szerep teljességgel megszűnt, egy évszázad törekvéseinek mindenkit előre vivő szőnyegét felgöngyölítve, a demokrácia nagy rock and rolljának nevében”. Arra a kérdésre, hogy Magyarországon milyen gazdasági, politikai, társadalmi intézkedésekre, változásokra, re-

formokra, milyen társadalmi-szellemi megújulásra volna szükség, hogy sikeresen kerüljünk ki a jelenlegi válságból, azt válaszolja, hogy nem egyszerűen az a kérdés, az oktatás merre fejlődjön, hanem az iskola mint a társadalmi szocializáció terepe új indítékrendszereket hozzon napfényre. Figyelmeztet: nem kell félni ezzel kapcsolatban, és eleve lemondónak lenni, a magyar népi kultúra ambiciózus. Egyébként pedig azt a polgári ethoszt kell újra felfedeztetnünk magunknak, amely bízik a hosszú távú sikerben, amelyben lemondásra és aszkézisre is szükségünk lesz. Pléh azonban egész Európát figyelmezteti, legfontosabb az lenne, hogy előre, az új nemzedékekre gondoljon. Ne dőljön be például a maga alkotta bolognai csapdáknak. Gondolja újra felsőoktatását. A felsőfokú képzés igenis legyen kockázatvállalás mind az intézmények, mind a hallgatók számára. Újra vonzóvá kell tenni az országot a fiatal értelmiség számára, de nem kedvezményekkel, hanem világos elvekkel.

Erdélyi András *Krisis és katarzis – beszélgetések* című kötetének tíz jeles értelmiségi az interjúalánya, akikkel a transzformációs válságtól, azaz 1989-től, a mostani világgazdasági válságig húzza meg a diskurzusok ívét. A mindenkinek kijáró rövid személyes bemutatáson túl sem száraz elemzések sorjáznak a könyvben egymást követően, hanem mindenki mint személyiség nyilvánulhat meg az interjúvoló előtt, sőt személyes életútja akár a beszélgetés központi témája is lehet, mint ahogy ez az Alkotmánybíróság (AB) volt elnöke, Bihari Mihály esetében is történt. A cím ígéretének megfelelően valamiféle katartikus hatás például éppen a kárpitosinasból jogásszá, az ország első politológia tanszékének vezetőjévé, AB-elnökké vált Bihari interjújának olvasása közben érheti az embert. A szubjektum felől nézve ugyanis azt mondhatjuk, hogy egy igen sikeres pályafutás rajzolódik ki előttünk, amelynek az alanya azt mondja, hogy a rendszerváltás olyan szabadságélménnyel ajándékozta meg, amelyből a mai napig is táplálkozik. Ugyanakkor viszont azt is mondja: „Minden fiatal nemzedék tehetséges, én legalábbis így tartom. De nem látom őket boldognak! Az egyéni életükben, ott igen, ott megtalálják a harmóniát. De társadalmi közérzetük – onnan valami nagyon hiányzik. És emiatt aggódom értük. A társadalmi közállapotok miatt aggódom a fiatalokért!” A sikeres rendszerváltó tehát nagyon mély erkölcsi és értékválságról beszél, ahová most jutottunk. Az Erdélyi András által emlegetett transzformációs, valamint világgazdasági válság mellett, véleményünk szerint mindenképpen beszélni kell a rendszerváltás válságáról is, s az interjúalanyok is többnyire ezt teszik. Így Bagdy Emőke pszichiáter, Bod Péter Ákos közgazdász, Heller Ágnes filozófus, Illéssy János, a Közép-európai Egyetem üzleti iskolájának oktatója, Kéri László politológus, Korzenszky Richárd, a tihanyi bencés apátság perjelje, Lévy Miklós alkotmánybíró, Oberfrank Ferenc kutatóorvos, bioetikus és Petschnig Mária Zita közgazdász. Az előszót író Sárközy Tamás jogász professzornak igaza van abban, hogy az említett interjúalanyok alapvetően két csoportra oszthatók. Az egyik a transzcendens értékek felől közelít a valóság felé, a másik inkább a tényekből kiindulva jut el odáig, hogy egyaránt a megfáradt európai társadalomról, az aranyborjú imadásáról, a fogyasztói konzumkultúra vagy a gondolatok nélküli tömegdemokrácia veszélyeiről, a rendszerváltozás válságáról értekezzen. Az oktatás, a pedagógia közvetlenül csak a Korzenszky Richárddal készült interjújában

válík témává, aki 1991 és 1994 között miniszteri biztos volt az oktatási minisztériumban. Ő úgy látja, hogy a magyar közoktatásnak volt struktúrája, hagyománya, amely szételsett. A pedagógusokkal mint az oktatás kulcsszereplőivel akkor sem törődtek és most sem törődnek eleget. Figyelmeztet arra, hogy az oktatás nem magánügy, az államnak nagyobb felelősséget kell vállalnia. Az iskolarendszer nem lehet az önkormányzatok, alapítványok, az egyházak feladata, kell hogy legyen közösen képviselhető értékrend. Hozzáteszi azt is, hogy ma sokkal inkább gazdasági vállalkozásnak tekintik az iskolát, mint az emberformálás és a jövőépítés helyének. Pedig kellene a „hiteles helyek”, ahol nem személytelen az oktatás, a pedagógusok szeretik a munkájukat, s képesek és mernek önmagukból adni a diákoknak.

Most két, inkább elméleti jellegű könyvvel szeretnénk folytatni az ismertetések sorát. Garai László *Globális rendszerváltás – gazdaságpszichológiai megfontolások a válságról* című könyvével kapcsolatban érdemes mindjárt megmagyarázni a címet: Mint a szerző bevezetőjében maga is mondja: korábban volt egy glóbusz, amelyben két szuperhatalom, mint két fél glóbusz egymásnak feszülve létrehozta a piacgazdaság teljességgel nélkülözhetetlen gazdaságpszichológiai feltételét, a tökéletes versenyt. Ennek alapján működött a piac diadalmasan. Most viszont az egyetlen szuperhatalom nem tud tökéletes versenyben állni egymással. Most idézzük szó szerint is a Garait: „Komolyan: Biztos-e, hogy nekünk van igazunk, amikor e nélkülözhetetlen feltétel híján próbálunk piacot barkácsolni a glóbusznak. Biztos-e, hogy velünk szemben nem a piacnak van igaza, amikor érvényes összefüggésekre válsággal figyelmeztet? Globális válsággal!”. A kötet, amelynek tanulmányai majdnem három évtized termései, a második modernizációról szóló első felében két nagy blokkot alkot. Az elsőnek az egyének vagy csoportok működésének alapjául szolgáló tulajdonságok, a tudás tömegtermelése a tárgya. A második pedig az értelmezés alapjául szolgáló viszonyok, az identitás tömegtermelése. A könyv második fele a gazdaságpszichológia említett logikája mentén vizsgálja meg, hogy „hol kapott gellert a rendszerváltás”, s ezen belül külön fejezet szól a felsőoktatásról. A második modernizáció elmélete – röviden – azt mondja ki, hogy itt már olyan gazdasági-társadalmi rendszerről van szó, amely a készen kapott emberi erőforrást nemcsak igazgatja és felhasználja, hanem nagyüzemi módon gyártja a gazdaság pszichológiai feltételeit, azaz előállítja a tudást, tehát legyártja a tudás hordozóját. Erre az elméletre alapozva tárgyalja aztán Garai a kompetenciagyártó nagyüzem, a felsőoktatás gazdaságpszichológiai kettősségeinek kérdéseit. Mint mondja, az emberi potenciál kiképzésének és erőforrásként való alkalmazásának is két szempontját tartja szem előtt a gazdaságpszichológia. A technikai folyamatot, amely a személy azon tulajdonságainak kialakítását, karbantartását, megjelenítését jelenti, amelyek együttesen a tudását alkotják. A másik a társadalmi folyamat, amellyel egymáshoz való viszonyaikat adminisztrálják az emberek, ugyancsak kialakítva, karbantartva, megjelenítve a maguk szociális identitását. A gazdálkodás voltaképpen az ember kompetenciájára vonatkozik, amely egyszerre jelenti hozzáértését egy bizonyos felmerülő feladat elvégzéséhez és illetékességét, hogy adott társadalmi struktúrában e feladattal foglalkozzék. Az emberi

feltételek előállítása nem egyszerűen csereszabatos gyártmányok megtermelése, hanem a tudás, illetve hordozójának előállítása, utóbbi pedig egy megkülönböztetett elit része minden társadalomban. És itt jön Garai alapvető megállapítása, miszerint a második modernizációban az egyetem a tudáselit tömegtermelésének paradox feladatát kell hogy megoldja. A hozzáértés és az illetékesség kompetenciája nemcsak a tudás alkalmazását, de a tudás kiképzését is közvetíti. Azaz a felsőoktatási intézményeknek különböző tranzakciókra illetékességet kell nyerniük ahhoz, hogy a hozzáértés kiképzésében részt vehessenek. A szerző szerint mindinkább olyan munkaerőt keresnek a munkaerőpiacon, amely a tudás mellett az autentikus szociális identitás hordozója is. Az identitás kezelése azonban nemcsak a bürokratikus igazgatáson (vizsgák, pályázatok, osztályzatok, bizonyítványok) keresztül valósul meg, hanem a kapcsolati hatások révén is, amilyen a mester és a tanítványok viszonya. Minél inkább a második modernizáció egyetemének tömegtermeléséről van szó, annál inkább a bürokratikus igazgatás felel meg neki. Mindaz pedig, ami az egyetemet a tudást hordozó elit képzésével hozza összefüggésbe, a kapcsolati hatásgyakorlás erejét mutatja. A kettőnek Garai szerint egyensúlyt kell tartania egymással, mint fogalmaz: a tudáselit tömegtermelésében a kiképzett produktumnak egyszerre kell csereszabatosnak és megkülönböztetettnek lennie. Kénytelen azonban megállapítani, hogy a bürokratikus igazgatás túlsúlyban van a kapcsolati tranzakciókkal szemben. Ez abból következik, hogy a bürokratikus tranzakciók rendeltetése döntő módon az igazgatás, és egyre kevésbé annak az előállítása, amit igazgatni kell. Hozzáteszi azt is, hogy azok a tranzakciók, amelyek a tudás és a szociális identitás előállításához kapcsolódnak, egyre rövidebbé válnak, virtualizálódnak. Rámutat arra is, hogy a tranzakció valamennyi résztvevőjét (egyetem, egyén, állam) haszonmaximalizáló érdek kapcsolja egymáshoz abban, hogy cinkosként működjenek együtt egy látszatvilág kialakításában és működtetésében. Mindezzel egyedül a tudásgazdaság kibontakoztatásának érdeke áll szemben, azonban még nem dőlt el, hogy ez az egyetemek révén vagy az átalakuló egyetemek ellenében jut-e majd érvényre. Garai egyébként egy korábban a *Népszabadságban* megjelent és most a kötetbe is felvett írásában kifejti, hogy nemcsak Magyarországon és a rendszerváltozás után jött létre az a tendencia, hogy az oktatásra fordított pénz az első tíz évben reálértékben az egyharmadával csökkent. Ez globális tendencia, akárcsak az, amely a most említettet elrejti, hogy rohamléptekkel emelkedik az oktatásban részt vevők aránya az egyes korcsoportokban. A szóban forgó tíz év alatt Magyarországon két és fél-, háromszorosára nőtt a felsőoktatásban a hallgatók létszáma. Így egy hallgatóra ma ötször-hatszor kevesebb pénz jut reálértékben, mint tíz évvel korábban. Ennek legfőbb oka – gazdaságpszichológiai vizsgálatok szerint – a vasfüggöny némi felhúzásával és a globalizációval felgyorsult elme-elmenés (brain.drain). Ezért ennek a folyamatnak a haszonélvezőinél és kárvalottjainál egyaránt csökken az emberi tőkébe való beruházás hajlandósága. Annak oka pedig, hogy a szűkülő források ellenére egyre többen vesznek részt a felsőoktatásban az, hogy egyre rohamosabban változik a képzés és a diplomaadás viszonya. Ha ugyanis kevesebb tudáshoz ugyanannyi diploma, akkor ugyanannyi diplomához kevesebb tudás

társul. Ez a minőségromlás nem magyar, hanem globális jelenség. Jelentősen több pénz visszaáramoltatása a felsőoktatásba nem oldaná azonban meg a helyzetet, mert ott nem a minőség kiválasztódása történik, illetve nem ott történik a minőség kiválasztódása – mutat rá Garai László. Hangsúlyozza: a szerkezet radikális átalakítására van szükség, ehhez azonban érdemes szem előtt tartani, hogy a felsőoktatás struktúráját nem a rendszerváltás, hanem a globalizáció folyamata torzította el.

Ezzel elérkeztünk utolsó bemutatandó, a *Katalizmák csapdája* című kötetünkhöz, amelynek még a pénzügyi válság kirobbanása előtt íródott, kilenc szerző tollából származó tanulmányai egészükben azt vizsgálják, hogyan csökkenthetők a globalizáció és a vele párhuzamosan futó tudományos-technikai és informatikai forradalom következtében előálló mindenoldalú változásokból, a fejlődésből fakadó veszélyek, kockázatok. Bevezetőjében *Palánkai Tibor* rámutat, hogy a globalizáció komplex folyamat, amely hatással van a társadalmi formáció elemeire, és mélyreható átalakulás hordozója a társadalom fejlődésének és működésének valamennyi szférájában. A globalizációt az egyik legfontosabb töréspontnak tekintti, amit – mint megjegyzi – akár bizonyos fajta kopernikuszi fordulatnak is nevezhetünk. Az információs és kommunikációs technológia forradalmán és a tudás alapú társadalmon nyugszik, szerkezetét pedig posztindusztriális társadalomként lehet meghatározni. Kérdés, mennyire posztkapitalista és posztnemzeti, az azonban bizonyos, hogy a társadalmi viszonyokban s a nemzetállam – mint alapvető integrációs keret – jövőjét illetően új kihívások hordozója. Ez minőségi fordulat és „nagy átalakulás” az emberiség történetében. Figyelmeztet: most az egész emberiség léte és jövője forog kockán, s a fenyegetések hosszú sora közül egy-egy is elegendő a veszélyhelyzet kialakulásához. A kötet egyik kiemelkedő tanulmánya *Kiss Endre* globalizációelmélete, amely szerint a globalizáció alapvetően azt jelenti, hogy az intézmények, szervezetek, „aktorok” a földkerekség egészen képesek egyidejűen, szervezeten és rendszerszerűen funkcionálni, s a maguk javára fordítani a globális működésből fakadó számos előnyt. Ebből a meghatározásból is látható, amit a szerző mond a vele készült interjúban, hogy a politikának és a nagyközönségnek is be kell látnia, hogy a globalizáció definíció szerint nem azonos a nemzetközi tőke működésével, de még a világgazdaság egészével sem. A nemzetközi tőke része a globalizációnak. *Kiss* ugyancsak figyelmeztet, hogy a politika mint rendszer nem funkcionális, tehát definíció szerint nincs köze a globalizációhoz. Ugyancsak felhívja a figyelmet, hogy a globalizáció világában együtt él a funkcionális és a nem funkcionális, s a globalizáció lényegébe van belefoglalva ez a feloldhatatlan különeműség. E nagy tanulmány dióhéjnyi jellemzése után a globalizáció társadalmi új mineműségének elemzésére hívnánk fel a figyelmet. A szerző szerint napjainkban úgy tűnik, hogy a gorbacsovi „történelem vége” maga sem végső tény, de maga is egy szélesebb átalakulási folyamat része. A világ kettéosztottságának megszűnése, az ideologikus szemellenzők eltűnése új víziót vetít elénk, az öndestruktív társadalom látomását. Mint rámutat, az öndestruktív társadalom alapvető összefüggése az államadósság olyan mérvű növekedése, amely lehetetlenné teszi a gazdaság számára, hogy akár a legkedvezőbb konjunkturális feltételek esetén is utolérje az államadósság mértékét. Meghatározása

szerint az öndestruktív társadalom az, amikor a minden szempontból modern, a jóléti korszak utáni magasan fejlett civilizációt a társadalom (az állami intézmények közvetítésén keresztül) nem képes az egyszer már elért szinten fenntartani. Ha pedig az állam kényyszerűen és érzékelhető ütemben kilép az iskolaügyből vagy az egészségügyből, az öndestruktív következmények azonnal nyilvánvalóak. Ebből következően – mutat rá Kiss Endre – az öndestruktív társadalom meghatározó problémája nem egyszerűen gazdasági, a társadalom alapproblémája nem azonos a gazdasági recesszió kérdésével, amelyet egy kedvező korszakban fellendülés követhet csak. A szerző rámutat, hogy a felhalmozott civilizációs vagy humánus értékeket egy ilyen korszak nemcsak hogy nem gyarapítja, de azok egyszerű túlélését sem minden esetben tudja biztosítani. Ebből a szempontból megkérdőjeleződik az állam, a társadalom és a polgár önazonossága. Az említetteknek tehát vagy nincs lehetőségük a nembeli értékek gyarapítására, vagy fel kell élniük, néhan egyenesen el kell pusztítaniuk a felhalmozott nembeli értékeket. Az öndestruktív társadalom jelenünk új és átfogó realitása, amely a társadalmi lét alapfogalmainak újrafogalmazására hív fel – állapítja meg Kiss Endre.

*Hudra Árpád*

## Elmélet és gyakorlat kölcönösen ösztönző viszonya

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának legfrissebb tanulmánykötete a tavalyi év végén jelent meg. Szerkesztői Kozma Tamás és Perjés István. Korábbi és jelenlegi kutatói tevékenységük témaköreikhez is igazítható a 24, tudományos kutatásokon alapuló tanulmány, amelyek tematikai, módszertani sokszínűsége jól érzékelteti a neveléstudományok interdiszciplináris jellegét, a nevelés, oktatás, tanítás-tanulás hétköznapi folyamatainak mély társadalmi beágyazottságát. A legfontosabb problémaköröket jól érzékeltetik a fejezetcímek: *Nevelés és iskola; Tanítás és tanulás; Nyelvpedagógia; Szakképzés és felnőttoktatás; Neveléstörténet; Nevelésszociológia, oktatáspolitiká*. A *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola* című VIII. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott prezentációkból készített írásokat – a fent említett hat alfejezetben – összefoglaló kötet tanulmányai azt hivatottak bizonyítani, hogy elmélet és gyakorlat, a neveléstudományok területén folytatott kutatások eredményeinek pedagógiai gyakorlatba való átültetése, illetve az iskolában folyó nevelési, oktatási tevékenységből származó tapasztalatok rekurzív viszonya valóban érvényesül. Vagyis eredményeik kölcsönösen újabb folyamatok kiindulópontjául szolgálnak egymás területén. A megfelelő együttműködés zálogaként a neveléstudományok különféle ágazatainak kutatói és az oktatási folyamatban részt vevők egymásra hangoltságának megvalósulása esetén a kutatómunka hatékonyabbá, az iskolai munka pedig sikeresebbé válhat. Arra, hogy *hol, kikkel, miért és hogyan* működnek az oktatásban szervező, irányító, megvalósító, szolgáltató, fogyasztó vagy egyéb státuszban megjelenő társadalmi szereplők, illetve miért fontos, hogy sikeres legyen az iskola, miért nem elegendő csupán az, hogy a korlátlan állampol-

Új kutatások a neveléstudományokban 2008.  
Hatékony tudomány,  
pedagógiai kultúra,  
sikeres iskola

Szerk.: Kozma Tamás,  
Perjés István. Kiadja  
az MTA Pedagógiai  
Bizottsága

Aula Kiadó,  
Budapest, 2009

gári hozzáférés igényeit lehetőség szerint kielégítse – függetlenül a társadalmi, térbeli egyenlőtlenségi rendszerektől –, hazánk aktuális társadalmi, demográfiai, gazdasági változásai közepette sokféle válasz adható.

A kötet első és egyetlen angol nyelvű tanulmánya 26 év távlatából átfogóan vizsgálja a kanadai, az amerikai, az afrikai iskolarendszerek átalakítását, fejlesztési trendjeit. A szerző<sup>1</sup> az iskola „rendszer-” jellegének modellálása kapcsán megállapítja, hogy minden aktor helye és szerepe meghatározó az iskolai munka társadalmi hasznosíthatóságának sikerét tekintve.

A tanulmány jól érzékelteti, hogy a kötet szerkesztőinek előszavában megfogalmazott célkitűzés a hazai kutatói, oktatói együttgondolkodáson alapuló pedagógiai kultúrafejlesztés fontosságáról a 21. század fejlett és fejlődő társadalmainak nemzetközi színterén is kulcskérdés.

A nevelési, oktatási folyamatban részt vevő szereplők társadalmi sokszínűsége, egyedisége, individualitása, a neveléstudomány interdiszciplináris jellege is igen széles spektrumúvá varázsolja a kötetben megelevenedő legújabb kutatások témáit. A nevelés, a tanítás-tanulás folyamataiban részt vevők érzelmeinek pedagógiai folyamatokra gyakorolt latens hatásait vizsgáló tanulmányok főként az érzelmek információhordozó erejét vizsgálják. A kutatók felhívják a figyelmet az érzelmeknek a pedagógiai folyamatok (értékelés, óraszervezés) hatékonyságát növelő hatásaira. Az elmúlt évtizedben egyre inkább elterjedt feketepedagógia tárgyköréhez tartozó kutatásokkal szemben a pozitív iskolai élmények tudományos vizsgálata során a tudatos és rejtett tantervek pozitív hatásaira irányítják a figyelmet abból a célból, hogy ezek tudatosításával sikeresebbé, hatékonyabbá válhasson az iskolai munka. Újszerű a negatív és a pozitív élmények forrásainak, a tanár személyéhez, munkavégzéséhez kötődő azonosságok és különbségek feltárásának kutatói értelmezése, még akkor is, ha esetleg az olvasóban felmerülne a kérdés, hogy feltétlenül szükséges-e a tanári spontaneitást, flexibilitást adott esetekben veszélyeztető túlzott önszervezésre, tudatos-ságra törekvés, a pozitív hatású rejtett tartalmak minél teljesebb körű feltárása révén.

A történet- és társadalomtudományi vonatkozású (pszichológiai, szociálpszichológiai, nevelésszociológiai, neveléstörténeti, oktatáspolitikai) tárgykörökhöz sorolható, tudományos igényességgel elkészített problémafeltáró és elemző tanulmányok eredményei alapján kirajzolódik egyfajta módszertani pluralizmus, amelynek jótékony hatása révén többféle megközelítésből is arra következtethetünk, hogy a pedagógusok érzelmei és műveltséget közvetítő stílusa (s hogy mennyire lehet sikeres egy iskolát alapító, szervező, fejlesztő, igazgató szakember függetlenül a kortól, amelyben él) nagymértékben függ attól a társadalmi, kulturális közegtől, amelyben az iskolai interakciók zajlanak. Kézzelfoghatóvá válnak az elmélet és a gyakorlat, a kutatás és a pedagógiai munkavégzés találkozási pontjai. Többek között akkor, amikor a kötetben a nevelési, oktatási intézmények szervezetszociológiai megközelítése kapcsán konkrét szervezői, vezetői viszonyulásokra vonatkozó ajánlásaik megfogalmazásával a szerzők több, hétköznapi gyakorlatban is alkalmazható eszközzel vértetik

1 Barrie Bennett PhD, University of Oregon, Toronto. Associate Professor (egyetemi docens).



fel az olvasót, ezáltal megvalósítható a kulturált, bizalomalapú intézményi struktúra, mely hatékonyabb, előremutató szakmai munkavégzést, igazgatást alapozhat meg. A gazdasági szféra és az oktatási intézmények közötti kapcsolatrendszer, a felnőttképzést folytató intézmények és a képzésben részt vevő tanulói csoportok elvárásrendszerét vizsgáló, csaknem egy évtizedes képzési, együttműködési gyakorlatot, stratégiákat, illetve ezek hiányát feltáró kutatás eredményei fejlődési, fejlesztési utat mutatnak, bár konkrét megoldásmódok vázolására szerzőik nem vállalkoznak. Szervezeti, igazgatási szintekről és a „felnőttek képzési világának” magasságából a közoktatási lépcső alsó fokán „lépkedő” óvodások lélektanára is hangsúlyt helyez a kötet, az intézményi szocializáció folyamatosságának és annak sugallásával, hogy az iskolai életbe való sikeres integráció elképzelhetetlen a korai szociális, társas viselkedési zavarok hatékony kezelése nélkül.

A pedagógiai folyamatokkal, oktatói tevékenységekkel, egy-egy műveltségterülettel, tantárggyal kapcsolatos, empirián alapuló tanulmányok szövegezése, megfogalmazása gördülőkevények, tudományos igényességgel jellemezhetőek, mégis közérthetőek, ezáltal a határtudományokhoz tartozó kutatóknak, doktori hallgatóknak, neveléstudományokkal kapcsolatos mesterképzésekben részt vevőknek éppúgy nyújthatnak hasznos információkat, mint a közoktatási rendszer bármely szintjén hivatást gyakorló pedagógusoknak, intézményvezetőknek. Az infokommunikációs társadalom oktatóinak korszerű ismereteket nyújt a számítógépalapú értékelési-tesztelési rendszerek, módszerek alkalmazásáról szóló tanulmány, amely ráirányítja a figyelmet e módszerek továbbfejlesztésének szükségességére, hiszen a nem megfelelően kidolgozott és alkalmazott számítógépes értékelő, tesztelő rendszerek a tanulói teljesítménymérés során eltéréseket mutathatnak papíralapú elődjeik eredményeihez képest. A matematikai feladatmegoldás, szövegértés, nyelvtanítás-nyelvtudás témakörei mentén szerveződő írásokban előtérbe kerülő, a kor kihívásaihoz és aktuális oktatási irányzatához igazodó, egyéni képességeket fejlesztő konkrét programok célkitűzéseinek sorához jól illeszkedik a tantervek történeti fejlődésmentét, műfaji sajátosságait és a különféle tantervi típusokat, paradigmákat meghatározó tanulmány, amely a nevelési, oktatási munka alapdokumentumának vizsgálatából indul ki, és kapaszkodókat nyújt a sikeresebb mikro-, mezo- és makroszintű megismerő, fejlesztő tevékenységek megvalósításához.

Multikulturális társadalmunkban az iskola világában, így ebben a könyvben is számos ponton előtérbe kerülnek a valamilyen „mássággal” élők, legyenek azok kisebbségi léthez kötődő, nyelvhasználatban, etnikai, kulturális identitás felvállalásában, térségi, területi elhelyezkedés tekintetében marginalizált különbözőségek, amelyek akár együttesen is formálhatják, kijelölhetik a diákok iskolai életútját (második generációs vietnami gyermekek akkulturalizációja; roma gyermekek iskolai integrációjának kérdései); de mindez intézményi szinten (kistelepülési iskolák, közép-európai kisebbségi egyetemek helyzetének, felekezeti és nem felekezeti iskoláknak összehasonlító vizsgálataiban) is megragadható. A nevelésszociológia, oktatáspolitikai alfejezetében a kistelepülési, falusi iskolák szerepét, túlélési stratégiáit vizsgáló tanulmányok egy látszatra egyszerű, ám sok kisgyermekes családban felmerülő kérdés – Ingázzon az iskoláskorú kisgyermek, vagy sem? – kiindulva értekeznek. A szerzők széles körű nemzetközi és hazai, történeti visszatekintéssel is dústított írásaikban jól érzékeltetik,

hogyan a kérdés jóval összetettebb társadalmi, helyi társadalmi, kulturális, gazdasági, oktatáspolitikai problémakör „szőttesében” rajzolódik ki, mintsem hogy csupán a közlekedési nehézségek, földrajzi távolságok oldaláról vizsgálhassuk. Az agglomerációs övezetek aprófalvaiban, a szuburbanizációs körzetek iskoláiban vajon hátrány éri-e a gyermekeket, és ha igen, ezek a hátrányok azonos természetűek, mélységűek-e? A kötet egyik gyöngyszeme a helyi társadalom iskolájának előnyeit, hátrányait is szisztematikusan feltáró tanulmány.<sup>2</sup>

A közép-európai térség kisebbségi felsőoktatási intézményeit célzó, kvantitatív és kvalitatív módszerekkel végzett kutatások publikációi a figyelem középpontjába helyezik az intézmény földrajzi elhelyezkedésével is szoros összefüggésben lévő iskolaszervezeti sajátosságokat, amelyek mentén kirajzolódnak a működési mechanizmusokat meghatározó, a bolognai folyamathoz való viszonyulás fényében értelmezhető stratégiák („igazodás, szegregálódás, hálózatosság”).

Az intézményeket étellel és tartalommal is megtöltő hallgatóság körében folytatott vizsgálatokról szóló tanulmányok szemléletesen, élményszerűen közvetítik, hogy – legyen az iskola a határok egyik vagy másik oldalán, tartozzon a diák/hallgató etnikai, vallási, felekezeti szempontból a többségi vagy a kisebbségi társadalomhoz – az identitásformálásban, a közösségépítésben, így életútjának alakításában is a reciprocitáson alapuló személyes kapcsolatok tudatos ápolására van szükség. Akár a társadalmi, kapcsolati tőkében, akár az azonos nemzeti közösséghez tartozó társak támogató attitűdjeinek hatásaiban rejlő jelentős reintegrációs, reszocializációs lehetőségek kiaknázását hangsúlyozó szerzők<sup>4</sup> írásait vesszük alapul, az alma mater szellemének latens sorsformáló hatását nem vitathatjuk.

A 363 oldal terjedelmű, a közölt tanulmányok angol nyelvű absztraktjait is tartalmazó kötet tudományos jelentősége – a fent ismertetett hazai és nemzetközi szintén iskolarendszereink átívelő neveléstudományi kérdések aktualitásának, a kutatási témákhoz választott korszerű és releváns módszertani eszközök mintaszerű alkalmazásának ismeretében – egyértelműen kimondható.

Homoki Andrea

2 Forray R. Katalin: *Falusi kisiskola a lokális társadalomban*. 245–255.

3 Kozma Tamás: *Kisebbségi intézmények a bolognai folyamatban*. 278–294.

4 Pusztai Gabriella, Takács Tamara, Szolár Éva

Szakmai szerkesztők:  
Aáry-Tamás Lajos  
és Aronson, Joshua

Complex Kiadó, 2010

## Iskolai veszélyek

A közelmúltban jelent meg Aáry-Tamás Lajos és Joshua Aronson szakmai szerkesztésében a napjaink társadalmát élénken foglalkoztató, az iskolai agresszió okait és megnyilvánulási formáit kutató, a téma átfogó elemzésére vállalkozó tanulmánykötet. Aktualitását erősíti a pedagógusok és a gyermeknevelési szakemberek többségének véleménye, miszerint az elmúlt évtized során teljesen megváltozott a diákok attitűdje és motivációja.

Napjainkra az iskola olyan szociális színtér lett, ahol a pedagógus és a diák közös viselkedési kultúrájának részévé vált az iskolai agresszió. A műben az agresszív viselkedés előfordulása, elszenvedési és elfogadási mértékének vonatkozásai, illetve egyéni és intézményi szinten történő megjelenése is értelmezésre kerül.

Az iskolai erőszak mint téma a 2008. március végi három – egymástól független – eset sajtópublicitása után vált közbeszéd tárgyává, nem minden előzmény nélkül. A szerkesztők a társszerzők munkáin keresztül bemutatják, hogy az erőszak már az óvodában és az általános iskolában is jelen van. A könyvben húsz szerző munkájának bemutatásával, valamint nemzetközi és hazai médiamegjelenések, illetve jogi esettanulmányok ismertetésével és a 2009 júniusában lezárt kutatások statisztikai elemzésével hitelesen mutatják be az agresszió megnyilvánulási formáit a pedagógusok, a diákok és az oktatásban részt vevő vezetők véleményén keresztül.

A kutatásba bevont 186 intézmény fele megyei, fővárosi, illetve megyei jogú városok fenntartásában működő oktatási intézmény. Az iskolák megoszlás szerinti aránya a felmérésben: gimnázium 28,4 százalék, szakközépiskola 40,6 százalék és szakiskola 31 százalék. A kutatás során 980 pedagógus és 4375 diák véleményét összesítették. A könyv a fiatalkori devianciák bemutatásán, a diák-pedagógus, illetve pedagógus-diák agresszió verbális és nem verbális megnyilvánulási formáin túl részletesen ismerteti a tanár-diák és a szülő-tanár közötti agresszív viselkedési formákat is.



A kötetben szereplő adatok összevetésén keresztül lehetőség kínálkozik következtetések levonására. A tanári kérdőívek válaszaiból kirajzolódó helyzetkép alkalmas az alkalmazott fegyelmezési eszközök és technikák bemutatására, és „jó gyakorlat” modellként használható. A könyv kellő kitekintést ad a nemzetközi helyzetről, és részletesen ismerteti azokat az eseteket, amelyeket az ombudsman az elmúlt években vizsgált. A mű egy hű tükör, amely ferdítés nélkül, pusztán a tények bemutatásán keresztül képes képet adni a jelenkori iskolai agresszivitásról.

Természetesen nem ad választ minden felmerülő kérdésre, de nem is ez a célja. A megadott irodalomjegyzék viszont kellő iránymutatást nyújt a téma iránt mélyebben érdeklődők számára.

Ajánlom a könyvet pedagógusoknak, iskolai vezetőknek, diákoknak, továbbá szociológiával, szociálpszichológiával, valamint oktatáspolitikával foglalkozó szakembereknek.

*Hartmann Magdolna*

## STUDIES

*Katalin Radnóti – Béla Király*

### **3 *What should we do about teacher training? Thoughts on ways of renewing teacher training***

---

After the election this spring many politicians took side by the traditional – undivided – teacher training system. No decision has been passed as yet, still, this issue triggered the present study. The main problems with the study system (eg. a drastic decline in the number of students) had existed before the introduction of the Bologna system (BSc-MSc), and the latter just made the problem evident and even worse than before. As it was obvious for most involved parties except to the decision-makers even before the launch of the Bologna system, the hasty closure of the teacher training colleges would lead to serious problems. On the other hand bringing back the traditional 5-year long system would not solve this problem, either. The present study gives an overview of current problems and offers ways of a full reform, mainly from the perspective of science teacher training. The authors' aim was to start a debate on this topical issue.

*Angelika Mojzes-Szabó*

### **16 *Reflections on how higher education is becoming mass education***

---

The factors behind higher education becoming mass education were certainly the expectations from education – namely a level playing field and equal opportunities – as well as massive enrollment at lower levels of education. The new trends open up opportunities for certain groups of young people, at the same time they lead to a devaluation of university degrees. It was not only universities, often fighting for their survival, who have made higher education as accessible as possible; the complex nature of modern societies, greater social needs and a transformation of economic and market realities have also played a role in the process. Irrespective of geographical location, changes seep into every country. The situation and the consequences are different in each country, yet tackling present-day issues is their common interest, in part because of interdependencies.

*Éva Balázs*

### **24 *Educational progress, its problems and its promotion in the public education of small regions***

---

This study is an account of the empirical research of the functional framework, current situation, cooperation areas and certain financial issues of small regions. The survey included an issue that is technically outside the scope of legal regulation of the educational cooperation management of small regions, but is of prime importance: are leaders of public education

in small regions aware of the problems of students that completed their primary education with poor results? How do they see their chance to continue their school career and what opportunities do they see for small regions in this respect? The present study reveals the findings of the survey in connection with the conditions and tools in small regions that enhance students' chances to continue their studies.

*Márta Miklósi*

### **37 *Adult education in the Norther Great Plane region of Hungary***

---

Focusing on the network of accredited adult education institutions in the Northern Great Plane region of Hungary, the present study sheds light on the main findings of a questionnaire-based survey. Their financing, in accordance with the findings of Zsófia Szép and István Polónyi, is multi-channelled. Training programmes shift towards easily marketable practical professional skills. The author looks into the reasons, advantages and potential drawbacks of this trend.

*Albert Kiss*

### **49 *Student contests and their role in preparing for creative scientific work***

---

The present study discloses certain findings of the action research programme Science Conference for Very Young Researchers. Experts presume that first steps in scientific research can be taken at the young age of ten, by schoolchildren enrolled in schools of public education, and even pupils of primary schools may enter a newly emerging network of student contests and get familiar with creative scientific work. Presumption were tested against competition essays prepared and presentations given by the pupils as well as the findings of questionnaire-based surveys conducted among teachers and referees.

*Zsuzsa Katalin Nagy*

### **57 *The role of making learners perform in the ELT methodology of young learners***

---

The growing demand on foreign language learning, which appears on parents' part as soon as their children start primary school, raises a question: how can we teach English both efficiently and in an enjoyable way to very young children? According to the author of the present study, a practising language teacher herself, the answer is rooted in children's mobility, curiosity and openness. They can be easily motivated with activities that involve movement, games and songs. During these exercises gestures and movement help them understand the language. In other words, the most suitable teaching methods for young learners are the ones connected with action. Following an overview of language teaching theories and relevant legal regulations the study draws an overall picture about the characteristics of very young children as language learners and it continues with trends to make learners perform with methods based on action and oral skills development.

## VIEWPOINTS

### 71 *Panel discussion on the life and work of Klára Kokas, potential future avenues, research areas and workshops in music teaching*

---

Assessing the lifetime achievement of Klára Kokas began on her 80th birthday, and now with her death the issue of what is next arises. How do cornerstones of the music pedagogy of Klára Kokas fit the Hungarian pedagogical philosophy and institutions? Are we ready to accept her teaching now, in the 21st century? Are we fully aware of the role of personal attention in the teaching/learning process, do we want to hear her remarks on creativity, innovation, the need for early development? The panel discussion seeks answers to these questions.

## OBSERVER

*Tildikó Eszterág*

### 83 *Curricular changes in Hungary 1989–2010*

---

Education has been identified as a high priority in the policy of various governments since the 1989 change of political regime. In this field decision makers have had to face a number of issues. On the one hand, the rapidly changing needs of the labour market and on the other hand the dilemma of how to maintain the high quality of education in a period of extensive growth. The present study focuses on changes in public education in general and changes in regulations concerning content in particular.

*Rita Rostás*

### 92 *Stress and school. A Conference in the House of Parliament*

---

Media reports of violence include a growing number of cases with schoolchildren acting as aggressors and the violent act taking place in a school. National and local authorities feel an urge to act. In the course of the past year more than 150 schools joined a programme of Violence-Free Schools launched by the School Safety Committee. As early as 15 years ago the Healthy Youth Foundation of Vác, Hungary identified peer assistance as the key to mental hygiene, or crime prevention in the broad sense. An important event in the annual programme was the open day “Stress and school” event organized this spring in the Hungarian Parliament.

## HORIZON

*László Harangi*

### 97 *Heutagogy vs andragogy*

---

The concept and educational paradigm of heutagogy is in fact an expansion of andragogy, hence the danger to mistake one for the other. While andragogy focuses on how to commu-

nicate teaching contents for an adult audience, heutagogy aims to enhance the learning skills of adult learners. Heutagogy is the new attitude of 21st century humans to their environment, a systemic feedback to controlling organizations, workplace and community. Heutagogy is the expansion and dynamization of learning in the widest sense possible. It can be adapted mainly in executive training and in multiplier training. Its emergence in andragogy is advisable.

## WORLD VIEW

*Judit Torgyik*

### 106 *Degree examinations in Romanian public education*

Lifelong learning is part of the continuing education for teachers illustrated in the present study with a prime example from Romania where teachers employed in public education have been participating in a credit-based programmes for years. Promotion is based on attainment. Teachers spend years of hard work to prepare for degree examinations. In the examinations that take place in front of a public audience candidates defend their theses. Solidarity among professionals and the power of a local community are both nicely attested in these events that are important milestones of teachers' careers.

## Contents

### Studies

**Katalin Radnóti – Béla Király**

What should we do about teacher training?

Thoughts on ways of renewing teacher training · 3

**Angelika Mojzes-Szabó**

Reflections on how higher education

is becoming mass education · 16

**Éva Balázs**

Educational progress, its problems and its promotion in the public education of small regions · 24

**Márta Miklósi**

Adult education in the Northern Great

Plane region of Hungary · 37

**Albert Kiss**

Student contests and their role in preparing for creative scientific work · 49