

UP SZ

SZERKESZTŐI
ELŐTÖRDELÉS

UJ
Pedagógiai
Szemle

2022 / 1–2.

MENTORTANÁROK – NONFORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS TANULÁS

Hátrányos helyzetű fiatalok fejlesztési projektjei Magyarországon

Kétévi vakáció – a matematikatanulás demokratizálása

Látkép a Belvárosi Tanodáról – II. rész: Az eredményességről

Harmónia versus pozitívitás: a pozitív pedagógiáról

Digitalizáció a felsőoktatásban – célok és fogalmak

Gondolatok a holisztikus megközelítésről a nyelvtanításban

Szemle

AUTONÓMIA

A képekről

„Hiszek abban, hogy a lehetetlen dolgokat is meg lehet valósítani, hiszen hat évvel ezelőtt még kilátások nélkül, egy elég szomorú jövőképpel ültem vacogva a cigánytelepen lévő házunkban, tavasszal pedig Magyarország egyik legjobb alapítványi iskolájában érettségiztem, és szeptembertől Hollandiában folytattam a tanulmányaimat. Nem sok ember ilyen szerencsés.”

Rozi – akitől a fenti szavak származnak – valóban elképesztő utat járt be. De az a több száz fiatal, akik eddig a Van Helyed Stúdió patronáltjai voltak, mind a lehetetlent ostromolták és ostromolják. A Van Helyed Alapítványt Bódis Kriszta filmrendező, író, költő, pszichológus hozta létre 2010-ben azzal a céllal, hogy az ózdi roma szegregátumokban sokszor reménytelen szegénységben élő gyerekek tanulmányait támogassa. A VHA programja tehát mindenekelőtt a tanulásra fókuszál. A nyomorból való kilábaláshoz a tanuláson keresztül vezet az út, de éhesen, tanszer és megfelelő ruházat nélkül nincs eredményes tanulás. Komplex támogatásról van tehát szó, amelynek a mindennapi tanulássegítésen és a rendszeres szociális támogatáson túl hangsúlyos elemét képezik az alkotásfókuszú programok. Kreatív kézműves és képzőművészeti programok, irodalmi projektek (a VHA növendékei fordítják magyarra Amanda Gorman verseit) és a nyári filmes táborok adják meg az alkotás mással nem pótolható élményét. Az alkotásnak, a művészetnek kulcsszerepe lehet abban, hogy ezek a fiatalok kilépjenek a nyomor törvényei által meghatározott reménytelenségből. Öntudatot ad, identitást és közösséget formál. Hasonlóan nélkülözhetetlen – mert a sikerélmény mindennapi forrása – a sport. A mi közösségünk életében különösen a baseball.

A Van Helyed Rendszer tehát komplex szolgáltatást kínál a magzati kortól a pályára állásig. Ezt úgy kell érteni, hogy a támogatás a kismamáknál kezdődik, és addig tart (pontosabban egy évvel tovább), míg a fiatal le nem érettségizik, vagy munkába nem áll.

Néhány növendékünk Budapesten részesül minőségi középiskolai oktatásban. Nagy öröm, hogy több alapítványi iskolával sikerült olyan együttműködést kialakítani, hogy tandíjmentességet biztosítanak, ugyanakkor ők maguk is speciális figyelmet fordítanak az ózdi szegregátumokból jövő tanítványaikra. Budapesten tanuló növendékeinket is támogató közösség veszi körül egy zuglói középiskolai kollégiumban: ez a Van Helyed Stúdió Plusz. A képek közül néhány ezt a világot próbálja érzékeltetni.

Knausz Imre

A képek a **címlapon**, illetve a **3., 12., 40., 56., 107., 136., 153. és 156. oldalon** láthatók.

**ÚJ
SZ** **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

72. évfolyam
2022 / 1–2.

SZERKESZTŐI ELŐTÖRDELÉS

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

5 KERÉNYI MARI: Autonómia

TANULMÁNYOK

14 BÁTORI ANIKÓ: A mentortanárok szerepe és tanulása, különös tekintettel az informális és nonformális tanulási eseményekre

MŰHELY

41 DELI ESZTER – HORVÁTH EVELIN: Hatásos, releváns, mért: hátrányos helyzetű fiatalok fejlesztési projektjei Magyarországon

57 MOLNÁR ZOLTÁN GÁBOR: Kétévi vakáció: szimbolikus szövegértés, kollaboratív tanulás és a tanulási folyamat demokratizálása – Két év matematika egy gimnáziumi osztályban

79 SZEGEDI ESZTER: Belvárosi Tanoda: az egyik legrégebbi és legmodernebb alternatív gimnázium – II. Gondolatok a Tanoda eredményességi vizsgálata kapcsán

KÖZELÍTÉSEK

108 GYARMATHY ÉVA: Harmónia versus pozitívitás - A pozitív pedagógiáról

123 LAKATOS PÉTER LEVENTE: A felsőoktatás digitalizációjának eszközei Európában – minőségbiztosítási szemszögből

137 CZUMPF BRIGITTA: Az angol nyelv tanításának holisztikus megközelítése

SZEMLE

- 154** Hegedűs Roland: Kompetenciák – Hátrányok – Térésegek (**Kozma Tamás**)

157 ABSTRACTS

- 158** Szerkesztői jegyzet

A címlapon a Van Helyed Alapítvány fotója látható egy 2018-as vi-rágültetésről

- B4** Részlet Mihail Bulgakov *A Mester és Margarita* c. művéből



Szakmai közreműködő:
Magyar Pedagógiai Társaság

2022/1–2. szám

SZERKESZTŐI ELŐTÖRDELÉS

A kiadóváltás következtében 2022/1-2. számunk nyomdai előkészítése és nyomtatása hosszabb időt vesz igénybe. A szerkesztőség **az átmeneti időszakban** ezzel a szerkesztői tördelésben megjelenő, online publikált változattal igyekszik tartani a kéthavi megjelenés ritmusát.

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN |
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | NAGY ÁDÁM |
PODRÁ CZKY JUDIT | SÁNDOR ILDIKÓ |
TÓTH GÉZA | VARGA ATTILA

Szerkesztők

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | VESZPRÉMI ATTILA

Mobil: +36 20 354 8099

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <http://upszonline.hu>

Facebook: [facebook.com/ujpedszemle](https://www.facebook.com/ujpedszemle)

Az ideiglenes elektronikus kiadást Veszprémi Attila készítette.

SZÁMUNK SZERZŐI

BÁTORI ANIKÓ

oktatási szakértő | digitálistananyag-
fejlesztő | OTP Fáy András Alapítvány |
globalizációkurzus-vezető | ELTE BTK |
projektmunkatárs | Egyesület Békéscsaba
Ifjúságáért (EBI)

CZUMPF BRIGITTA

tanító (BA, angol műveltségterület;
neveléstudomány MA) | PhD-hallgató |
PTE Oktatás és Társadalom Neveléstu-
dományi Doktori Iskola

DR. DELI ESZTER

adjunktus | Budapesti Corvinus
Egyetem Kommunikáció és
Szociológia Intézete

DR. GYARMATHY ÉVA

klinikai és neveléslélektan
szakpszichológus | tudományos főmun-
katárs | MTA Természettudományi
Központ Kognitív Idegtudományi és
Pszichológiai Kutatóintézete

HORVÁTH EVELIN

kommunikáció- és médiaszakértő |
óraadó oktató | Budapesti Corvinus
Egyetem Kommunikáció- és Médiatu-
domány Tanszék | doktorandusz | BCE
Szociológia és Kommunikációtudo-
mány Doktori Iskola

KERÉNYI MARI

alapító | Zöld Kakas Mentálhigiénés
Szakgimnázium, Gimnázium és Általá-
nos Iskola | Budapest

DR. KNAUSZ IMRE

pedagógiai szakértő |
Van Helyed Alapítvány

KOZMA TAMÁS

emeritus professzor (nyugalmozott
egyetemi tanár) | Debreceni Egyetem

LAKATOS PÉTER LEVENTE

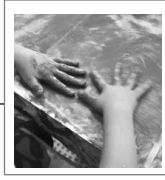
igazgatóhelyettes | Magyar Felsőokta-
tási Akkreditációs Bizottság –
Titkárság | jogász, közgazdász | dokto-
randusz | Magyar Agrár- és Élettudo-
mányi Egyetem Gazdaság- és
Regionális Tudományok Doktori Iskola

MOLNÁR ZOLTÁN GÁBOR

matematika-fizika szakos tanár | Buda-
pest | adjunktus | BME TTK Algebra
Tanszék

SZEGEDI ESZTER

matematika-fizika szakos tanár | Belvá-
rosi Tanoda és más alternatív intézmé-
nyek | nemzetközi oktatási projektek
volt vezetője | Tempus Közalapítvány
Tudásmenedzsment csoport | intéz-
ményvezető (Waldorf-iskola) | projekt-
menedzsment-óraadó | ELTE PPK



KERÉNYI MARI

Autonómia

LÁTÓSZÖG

*Rettenetes a felelősségünk önmagunkért.
Heller Ágnes¹*

A cím nem filozófiai elmélkedést vetít előre. Nem a személyiségetika elvont fogalmainak a megvitatása a kérdés. A kérdés szigorúan gyakorlati: *kik vagyunk és mit tegyünk?* Úgy tűnik, nincs mese, ezeket itt és most kell megválaszolnunk.

De hát mit keres ez a sürgetés egy pedagógiai folyóirat lapjain? Hiszen ez szintiszta ontológia. Embernek lenni végső soron azt jelenti, hogy e kérdésekre nap mint nap, folyamatosan válaszokat adunk minden tettünkkel, minden lélegzetvételünkkel. Az is igaz, hogy hivatásunk művelőjeként is ugyanúgy nap mint nap igyekszünk megtalálni az adekvát válaszokat e kérdésekre. Akkor hát mitől más, mitől kiváltságos ez az „itt és most” a többihez képest? És kik azok a „mi”? Pedagógusok, a közoktatás és felsőoktatás szereplői, az oktatáspolitikai és oktatásirányítási szakemberei és hozzá szülők, gyerekek; egyáltalán, mindazok, akik az iskola körül sertepertélnek – végső soron mindannyian. Iskolát nem lehet egyedül csinálni, ez egy sokszereplős, közösségi műfaj. Mégis mindannyian ismerjük a mondást, miszerint „ha becsukom az osztályterem ajtaját, ott az történik, amit én jónak látok.” Jómagam több mint negyven éve a pályán dolgozó, alternatíviskola-csináló kalandban is részes pedagógusként úgy érzem, a közoktatás most mégis csak kitüntetett pillanathoz érkezett. Nem lehet becsukni az osztályterem ajtaját. A személyes felelősség állásfoglalást sürget.

Az egyszerűség kedvéért *iskola világának* nevezett, áttekinthetlenné vált dzsungelben kollégáimmal együtt mindinkább a dzsungelharcos szerepében találok magam. Az egyre sűrűbb aljnövényzetben, a lombok és liánok közt alig beszűrődő, tört fényben pedig van mivel hadakozni: a nemzetinek nevezett alaptantervek és kerettantervek mérete, tartalma, a kötelező óraszámok és pedagógusbérek, a tantestületek és iskolavezetők jogkörei stb. Sorolhatnám, részletezhetném. Mindről volt már szó, tudományos elemzések is születtek az egyes témákról, és – hála a közösségi médiumoknak – az osztálytermekből is kihallatszott a kollégák hangja. Hogy mindez hatástalan maradt, hogy mindettől nem változott semmi, arra enged következtetni, hogy másutt, nem ezekben a fontosnál fontosabb részekben, hanem valahol mélyebben, az egész

¹ Heller Ágnes: Személyiségetika – dióhéjban. Letöltés:
<http://epa.oszk.hu/01100/01148/00007/08heller.htm> (2022.02.18.)

működés alapjaiban lehet a hiba. De hol is? Négy, a közoktatásról gondolkodó és az iskola gyakorlatában is részes beszélgetőtársat kerestem, hogy segítsenek rálátni az alapvető bajunkra.

Valamennyi beszélgetés középpontjában az autonómia dolga állt. A készségesen kötélnek állók mindannyian más-más oldalról közelítették meg az egyetlen felvetett kérdést: mit jelent az autonómia a közoktatás szemszögéből. Igyekszem hűségesen visszaadni, amit mondtak, remélve, hogy ezzel hozzájárulhatok a felütésként felvetett provokatív kérdés – *Kik vagyunk és mit tegyünk?* – megválaszolásához.

Megkérdezettjeim gondolatai több helyütt egymást támogatják, kiegészítik, s kirajzolódó ívük a történeti áttekintéstől az intézményrendszer működésén keresztül a kisebb-nagyobb szervezetek és az egyén mozgásteréig jut el. Nézzük hát, mit mondanak a megkeresettek!

Trencsényi László, pedagógus, egyetemi tanár

A szabadságra nevelésnek ugyanaz a törvénye, mint a beszélni, olvasni, jární, írni tanuláshoz. A beszédet úgy sajátítottuk el, hogy beszélgettünk bennünket mások és beszélgettünk mi magunk; sokat tántorogtunk, potyogtunk, tipegtünk és szaladgáltunk, egyszóval sokat jártunk, míg magunk lábán járó emberekké derekasodtunk, sok irkát teleírtattak velünk, míg írástudó emberré nyilvánítottak bennünket, sokat olvasván váltunk „nyájas olvasókká”. Ha tehát azt akarjuk, hogy gyermekeinkből szabad emberek váljanak, minél hamarabb és már kezdettől fogva fel kell őket szabadítanunk

– írta Karácsony Sándor.² S ahogy Trencsényi mindezt értelmezi: autonómmá csak autonóm körülmények között lehet nevelkedni. Sokszor vetődik fel a kérdés, hogy az individuum és társa, az egyén és a közösség viszonya miképp értelmezhető egy autonómia melletti kiállás esetében. József Attilával szólva: *Hiába fűrösztöd önmagadban, / Csak másban moshatód meg arcodat.*³ Finom egyensúly ez, hiszen az egyén nem sértheti meg a másik szabadságát a sajátját kiteljesítve – annak megóvása közös érdek. Ismét Karácsonyt hallgatva, aki felidézi az alapvető liberális tanítást: ... *az én autonómiám előfeltétele és záloga a te autonómiád biztosítása, ó, másik ember.*⁴

S hogy ez miért is olyan nehéz? Az autonómiáról gondolkodva be kell vallani, sosem álltunk túl jól ezzel a dologgal. Történelmi meghatározottságunk, hosszas és többszörös gyarmati létünk bizony olyanná tett bennünket, akik szívesebben választják

² Karácsony Sándor (1942): Az ifjúság és a pedagógia. In: Uő: *Ocsudó magyarság*. Exodus. 79.

³ József Attila (1924): Nem én kiáltok. In: József Attila *összes költeményei* Letöltés: <https://www.mek.oszk.hu/00700/00708/html/kolto00000/kotet00001/ciklus00162/cim00191.htm> (2022.02.20.)

⁴ Karácsony Sándor (1947): Az áldozat ereje mint maga a reform. In: Uő: *Magyar béke*. Exodus. 145.

a heteronómiát, az alárendelődést. És mégis, időről időre nekifut ez a nép együtt és egyenként a szabadság nehéz és gyönyörű kalandjának. A Trencsényi-család iratai között tartják számon az úttörőmozgalom 1945-től kezdődő történetének dokumentumait. Az úttörők tizenkét pontja közül az első a klasszika-filológia nagyja, Trencsényi-Waldapfel Imre megfogalmazásában így hangzott: *Az úttörő szabad hazában, szabad emberek közt, szabad emberként akar élni.* Ez az a mondat, amely helyett e cikk szerzőjének már a következőt kellett megtanulnia a hatvanas évekre tehető úttörőavatásának alkalmából: *Az úttörő hű gyermeke hazájának, a Magyar Népköztársaságnak.* Hogy mi történt közben, tudhatjuk. (Egyértelmű a „hű gyermekség” utalása egy paternalista hazaképre.)

Az iskola világában a rendszerváltást megelőző időszakban már szárnyát bontogatta a szabadság. Az 1985-ös oktatási törvényben, mintegy az érlelődő társadalmi változások jelzéseként, megjelent az önmagát meghatározó, autonóm iskola ideája mint optimális megoldás a feszültségek kezelésére. Az iskolák szakmai önállóságának lehetősége az intézmények zömét (kutatások szerint 80%-át) arra készítette, hogy átdolgozza pedagógiai programját, és ne csupán az ideológiai tartalmakat gyomlálja ki belőle, hanem önálló arculatának képévé formálja. A rendszerváltás után született 1993-as törvény az intézményi autonómia és a tanszabadság szellemében íródott. Két évre rá elkészült a megígért Nemzeti alaptanterv első változata, mely az oktatás és nevelés autonómiáját szolgálva kétszintűnek gondolta el magát, igen tág kereteket kijelölve, **nagy szabadságot adva az iskolák saját tanterveinek kialakításához**. Hogy mi történt azóta, szintén tudhatjuk. A rendszerváltás után felcsillanó remények a NER évtizedében elhamvadtak.

Az iskola pedig közügy. Az állam, az önkormányzat, a helyi társadalom és az iskolapolgárok: pedagógusok, gyerekek és szülei egyaránt beleszólást kell kapjanak abba, ahogy az iskolában mennek a dolgok. Ennek a tágas körnek a tagjai egyenrangú szereplők kell legyenek, akik képesek együttműködni, ugyanakkor meg is akadályozzák egymás túlhatalmát. A belső szabályozók – mint az iskolaszék, a minőségbiztosítás rendszere – míg működtek, az autonómiát szolgálták, még ha ügyetlenül, tökéletlenül is. Ideális esetben a helyi társadalom, az iskolakörzet közösséget alkot, s ez a közösség természetes módon vehet részt az iskola életében. Használhatja az iskola tereit, amikor nincs tanítás, behívott szakértőként részt vehet a tanítási folyamatban, részt kérhet az iskola feletti „hatalomgyakorlásból” is. Az iskola és környezete természetes partnerei egymásnak.

A minisztérium dolga pedig, hogy az önálló intézményeknek forrást és jogrendszert biztosítson, monitorozzon, ügyeljen a törvényességre. A központosító, mindent kézben tartó, mindent felülről irányítani akaró hatalom ellehetetleníti az egész ágazat, benne az intézmények és végső soron a hatalomnak kiszolgáltatót egyének autonómiáját.

Braun József iskolacsináló, a budapesti Zöld Kakas Líceumot működtető alapítvány elnöke

Az iskola egyik fő funkciója létrejötte – a tömegoktatás szükségessé válása – óta a mindenkor hatalom legitimálása. Ez egyértelműen kizárja az autonómítás bármiféle támogatását. Ehhez éppen hogy nem szuverén emberek kellene. A közoktatás jelenlegi rendszere – ennek a funkciónak megfelelően – hierarchikusan épül fel, tartalmát tekintve pedig valamiféle 19. századi polgári műveltségképet igyekszik tükrözni. Ez a műveltségkép fel-felbukkan a szakmai közbeszédben is; tartalmait érdekes összevetni a népszerű műveltségi vetélkedők kérdéseivel. Az azonosságok és eltérések egyaránt elgondolkodtatók, hiszen az iskolázott emberek szellemi vetélkedése jól szemléltet egy pillanatnyi, legalább egy tévécsatorna nézettségi eredményeivel igazolható legitimitással bíró műveltségsményt.

Az iskola mellett ugyanis ott egy másik dolog: a valóság, melyről a közoktatás jelenlegi rendszere mintha nem venne tudomást. Ebben, a fő gazdasági folyamatok színteréül szolgáló való világban nem létezik általánosan elfogadott műveltségkép. Nem is nagyon lehet ilyet elképzelni a globálissá táguult környezetben.

Az oktatás olyan, amilyen, **a valóság azonban nem hagyja magát: párhuzamos rendszerek jönnek létre**, melyek igyekeznek a valós igényeknek megfelelően foglalkozni a gyerekekkel, fiatalokkal. A multik belső képzéseket szerveznek a diplomás munkatársaiknak, hogy az egyetemi követelmények mellett a cég speciális elvárásainak is meg tudjanak felelni. Idegen nyelvű középiskolák, általános iskolák, sőt, óvodák nyíltak, és egyre újabbak nyílnak azért, hogy a szülők nyelvtanítás iránti igényeit kielégítsék. Nem mellesleg, az elkülönült elitképzés színterei is létrejöttek a speciális kínálatú, sokszor idegen tanítási nyelvű, külföldi vagy hazai fenntartású, ám mindenképpen méregdrága köznevelési intézményekkel. Megszülettek a hátrányos helyzetű gyerekek számára esélyt teremtő tanodák. Tanulócsoportok alakultak, hogy a tömegoktatásból ilyen-olyan okból kimenekített gyerekek otthonra leljenek. Az állam által fenntartott és működtetett rendszer mellett így sokféle, több-kevesebb legitimitással bíró kezdeményezésről tudhatunk. Melyiknek ez, melyiknek az lett a sorsa az aktuális oktatáspolitikai döntések függvényében. Az egyik a regnáló elit mentsvára lett, a másik a társadalmi lelkiismeret működésének példázata, a harmadik a civil kezdeményezések ellehetetlenítésének ékes példajaként hamvadt el.

Hogy akkor itt és most mire való az iskola?

A minket körülvevő (vagyis az iskolán kívüli) világban nem lehet egyéb funkciója, mint a szuverén személyiség kiteljesítésének támogatása. Olyan szervezetté kell válnia, mely a benne élők – pedagógusok és diákok – autonómítását segíti mind teljesebben megvalósulni. Ez nem a tartalmi szabályozáson múlik, hanem a szervezeti kultúra kérdése. Hogy mit kell tanítani, jobban mondva, milyen tudástartalmakkal kínáljuk meg a gyerekeket, vagyis hogy mi is a releváns tudás napjainkban, az részben „kigurul a rendszerből”, hozzák magukkal a szervezet tagjai, másrészt folyamatos kutatást igényel,

éppen a szédítő sebességgel változó világunk okán. Ez a kettő, a folyton változó gyakorlat és a szakadatlan kutatás természetesen szorosan összefügg, támogatniuk kell egymást.

A központosítás, egységesítés zsákutcába vezet, ahogy az világosan látható. A kiút csakis az érintettek szabad választási lehetőségeinek megnyitása lehet. Ha a *kötelező* formákat, módszereket és tartalmakat az *ajánlottak* váltják fel, akkor mindenki megtalálhatja azt, amiben otthonra lel, amiben kibontakozhat. (Az is, akinek a korábbiakban előírt megoldások alkalmazása jelenti a biztonságot.)

A már létrejött párhuzamos struktúrákat is legitimálni kellene, hiszen nem véletlenül születtek meg, igény mutatkozott rájuk, és valódi energia, akarat hívta őket életre. A további, különböző kezdeményezések támogatása segítheti a hátrányos helyzetű gyerekeknek esélyt adó vagy a különleges igényű gyerekeknek szóló programok megvalósulását is.

Lehetőséget kell teremteni, s az így kinyílt, szabad térben megszülető kezdeményezéseket támogatni. A kísérleti programokon, szakmai műhelyekben tud kinevelődni az a pedagógus, aki az adott program elkötelezett munkatársa lesz. A tanárképzésben is a lehetőségek megteremtése a legfontosabb feladat. Csakis az intézményi autonómia és az intézmények munkatársainak autonómiája képes keretet és teret adni annak, hogy szabad, autonóm személyekké fejlődhessenek diákjaik.

Knausz Imre, korábban egyetemi oktató, jelenleg pedagógiai szakértő, az ózdi Van Helyed Alapítvány munkatársa

A pedagógia célja ab ovo nem lehet más, mint autonóm emberek nevelése.

Ez egyben nemzeti program is, hiszen a modernizáció eredményeképpen a munkaerőpiacon olyan önálló és kreatív emberek állják meg a helyüket, akik szabadon és felelősen tudnak döntéseket hozni a folyamatosan új helyzetekre reagálva. Az összeszerelő üzemek betanított munkásainak nem feltétlenül szükségesek ezek a kompetenciák – de a modernizáció lényege éppen az, hogy túllépjünk ezen, és lehetőségünk legyen a szellemileg igényesebb és így nagyobb hozzáadott értéket termelő munkaerőpiaci pozíciók meghódítására.

Nemzeti kérdés társadalmi berendezkedésünk, annak működtetése is. Amennyiben a demokrácia mellett tesszük le a voksunkat, akkor azzal az autonóm személyiségek fejlődését támogató pedagógiára is szavazunk. Minél kevésbé autonómak az emberek, annál könnyebben manipulálhatók, annál inkább elnyomhatók. Nehezen elgondolható, hogy ez elfogadható stratégiai cél, hogy ilyen emberek nevelése kívánatos célja lenne a közoktatásnak.

Az azonban tisztán látszik, hogy a jelenlegi oktatási rendszer az autonómiára oktatás-nevelés tökéletes ellentéte. Az előírások szerint azt kellene csinálni, amit mondanak, azt kellene megtanulni, amit mondanak, úgy kellene viselkedni, ahogy előírják. Lényegében a szakmai zsargonban poroszoknak nevezett iskolarendszer értékei

volnának a meghatározók – ha működnének. De nem működnek. Egy tekintélyelvűségre épülő rendszernek tekintélyekre volna szüksége, de a tekintélyek erodálódtak. A pedagógusnak sem pozicionális, sem személyes tekintélye nincs. Hogy is lehetne?

Az iskolákban nincs autonómia. Az iskolavezető, a tantestület és a pedagógus semmiben nem dönthet, nincs személyes szabadsága. Autonóm embereket pedig csak autonóm emberek nevelhetnek, olyanok, akiknek szabadságukban áll a nevelési és oktatási folyamatban döntéseket hozni. Ehhez képest a szigorúan előíró tantervek gúzsba kötik a pedagógust. Nem számít, ki az, akit tanít, milyen ő, mi érdekli. A kötelező tananyag és kötelező haladás látszólagos egységessége nem egyenlőséget, nem egységes műveltséget, hanem egyöntetűen kudarcot eredményez. A gyerekek ennek eredményeképpen azt tanulják meg, hogy az iskolában tanult dolgok unalmasak és érthetetlenek – nincs ezekhez közük. A műveltséghez való viszonyuk is elromlott, hiszen ha az a műveltség, amit az iskolai tananyaggal közvetítenek, akkor joggal érzik úgy, hogy a legjobb azt elkerülni. Pedig közös műveltségi minimum, magyarán közös kulturális nyelv nélkül nem értjük egymást. Most éppen ez a szomorú helyzet. Hiába mondjuk, hogy hiszen a tantervek tartalmazzák ezt a közös kulturális nyelvet, a tantervek megtaníthatatlannak, az ott leírt célok megvalósíthatatlanok.

Mi kell ahhoz, hogy ez megváltozzék? A megismeréstudomány jó ideje megállapította, hogy mindenki maga építi a saját tudáskonstrukcióját, a meglévőt bővíti új elemekkel, mindazon tudáselemeket és kapcsolatokat felhasználva, amelyekkel eddig rendelkezett. Nem azt a konstrukciót teszi magáévá, ami a tantervekben van, hanem a sajátját alakítja. Természetesen ez minden gyereknek más, tehát más a konstrukció is, amit létrehoz, akár ugyanazon elemekből. A tanulság egyértelmű: nem azzal hozom létre az esélyegyenlőséget, hogy mindenkinek ugyanazt tanítom, hanem azzal, hogy **mindenkinek lehetőséget teremtek azzal foglalkozni, ami valóban érdekli**. Ha mindenkinek egyenlő esélye van a számára adaptálható ismeretekhez jutni. Ha olyan az oktatás, ami annak a gyerekeknek érdekes, akit tanítok. Hogy mi az? Ezt nem tudja megmondani, előírni sem a tudomány, sem a hivatal; csakis az a pedagógus, aki ott van a gyerekekkel. Egyedül ő. S hogy meg is tehesse, amit csak ő tud, ahhoz nagyfokú szabadságra van szüksége.

Milyen az a pedagógus, aki élni tud az ilyen szabadsággal?

A jelenleginél sokkal kevésbé kizsigerelt, agyongyötört, és sokkal jobban megfizetett. A pályának vonzóvá kell válnia, hogy ne egyszerűen a jók, de a legjobbak válasszák ezt hivatásul. Kreatív, a másik iránt érdeklődő személyiségek, akik választott szakjukat tekintve is magas színvonalú tudással rendelkeznek. Ijesztő gondolat, hogy egy pedagógusnak azt kell tudnia, ami a Nat-ban van. Lawrence Krauss amerikai fizikus mondta egyszer, hogy az a baj a fizikatanítással, hogy a válaszokat tanítjuk, nem a kérdéseket. A fizikusokat az ismeretlen világ kérdései izgatják, az iskola meg az érdeklenné lépárlódott válaszokat sulykolja. A gyerek érdeklődését követő, nyitott kérdéseket inspiráló órákon bármi előkerülhet.

Törley Katalin, a Kölcsey Ferenc Gimnázium tanára, a Romaveritas Alapítvány munkatársa

Azt gondolja, hogy egy budapesti elit gimnáziumban biztosan könnyebb tanárnak lenni, mint egyebütt az országban, de így is a kiégés elől menekült egy félállásnyi egyéb elfoglaltságba. A gimnázium és az ott tanítók pedig viszonylag jó helyzetben vannak: úgy tűnik, amíg az elvárt eredményeket, a magas felvételi arányt, a tanulmányi versenyek helyezéseit és a nyelvi évfolyamok nyelvvizsgáit hozzák, addig védettnek érezhetik magukat. A tankertület nem vegzálja az iskolát, igaz, az igazgató is afféle villámhárítóként igyekszik működni. Nem sokat oszt meg a kollégákkal, nem terheli őket, a tanítás zavar-talanul folyhat. A tanárok pedig, tudomásul véve mindazt, amin nem tudnak változtatni, a maguk számára élehetővé formálják az iskolai hétköznapokat. Az új Nat-ból kirostálják a vállalhatatlannak érzett tartalmakat, de azért valamennyire foglalkoznak ezekkel is, hogy a gyerek ne kerüljön hátrányba az érettségig. Senki nem szól nekik ezért egy rossz szót sem, az önkontroll, öncenzúra pedig jó érzékkel működik. Megtanultak kényes egyensúlyt teremteni az elvárások és a lelkiismeretük között, de ez mégiscsak egyre nehezebb.

A Covid-időszak után valahogy másként kellene tanítani, ez nagyon látszik. Mások a gyerekek. Mások az élményeik és mások a hiányosságaik, máshogy jár az eszük, másként figyelnek, sőt, **még a figyelmetlenségük is másmilyen, mint két évvel ezelőtt volt.** Hogy ezzel a jelenséggel valami érdemit lehessen kezdeni, ahhoz nagyon kellene a szabad szellemű, kreatív pedagógus, de az itt is mind ritkább. Hogyan is lehetne elvárni ezt valakitől, akit agyonterhelnek a lehetetlen szabályozók, miközben a mindennapi megélhetés gondjaival küzd. Nem tud megvenni egy könyvet, vagy ha mégis, akkor meg kell gondolnia, hogy telik-e még a mozira is.

A késő Kádár-korból ismerős, kényelmetlen, de kijátszható diktatúrában megélt langyosság-érzés helyét az egzisztenciális ellehetetlenülés érzése váltotta fel. Amikor a kockásinges-esernyős Tanítanék Mozgalom mintegy hat éve lábra kapott, akkor úgy érezték, méltatlan volna anyagi követelésekkel előállni, hiszen a gyerekek iránti felelősség elsősorban az égető szakmai kérdések átgondolását és az azokkal kapcsolatos javaslatok kidolgozását kívánja a pedagógusoktól. A hivatástudat nagy tömegeket mozdított meg. Most lehetetlen ugyanezt a heroizmust elvárni a végképpen kiszigerelt kollégáktól. És ez nem a tanárok magánügye, ez a gyerekekről szól, akik az iskola diszfunkciójának áldozatai.

Ahhoz, hogy a gyerekeknek jobb legyen, a pedagógusoknak kell jobbat tenni az életét. Hogy ne másodállásokban kimerült, rosszul öltözött, az értelmiségi létminimum alatt tengődő, társadalmilag semmibe vett emberek foglalkozzanak azokkal, akiket a nagypolitika hangzatosan a jövő letéteményeseinek nevez – a gyerekekkel.

Ahhoz, hogy a gyerekeknek jobb legyen, arra van szükség, hogy az iskolák pedagógiai műhelyként működhessenek és szabad legyen kigondolniuk, hogy az adott helyen, adott időben mit tartanak fontosnak és hogyan látják jónak megvalósítani. Hadd

döntsenek az alkalmazott módszerekről, a használt segédanyagokról, uram bocsá' az adekvátnak gondolt tananyag tartalomról is. Hogy születessenek modellek, legyenek, lehessenek kísérletek, jó gyakorlatok, eleven szakmai eszmecsere.

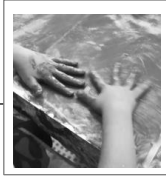
Ahhoz, hogy a gyerekeknek jobb legyen, az kell, hogy a pedagógus autonóm személyként dönthessen arról, mit kezdjen az adott pedagógiai helyzetben az adott gyerekekkel. Ehhez szabadság kell.

Hát, így valahogy. Úgy látszik, a megkérdezettek valamennyien úgy látják, hogy a közoktatás terén (is) a szabadság a központi kérdés. Az általuk felrajzolt kívánatos társadalomban autonóm szervezetekben autonóm pedagógusok nevelhetik a gyerekeket nagy szabadságban – igazi szabadságra.

Hogy ez most nem így van, az a napnál is világosabb. Most a szülőknek Kanoszsát kell járniuk, ha a gyereküket kicsit máshogy szeretnék iskoláztatni, nem a kötelező előírás szerint. Most a pedagógiai kísérletek személyes kijárás eredményeképpen nyertek el egyedi engedélyüket. Most tehetséges kollégák hagyják el a pályát az értelmetlen és megalázó minősítési procedúra miatt. Most **a pedagógus-társadalom a Maslow-piramis legeljén igyekszik megvetni a lábát**, kevés sikerrel.

Pedig tulajdonképpen ők, az óvodapedagógusok, tanítók, tanárok tartják Atlaszként az összeomlóban levő közoktatást. A hátuk görbe, fejük lehajtva, vállukon nyugszik az egész glóbusz. Most azonban valami történt. A polgári engedetlenség mozgalmá nem csupán a sztrájk rendeleti úton történt ellehetetlenítésére reagál. Nemcsak a bérekről van szó, hanem mindarról, ami emögött meghúzódik: az emberi méltóságról, a szakma becsületéről, lelkiismeretről, tisztességéről. A mozgalomhoz mind többen csatlakoznak. Egyre több Atlasz emeli fel a fejét; elgurul, darabjaira hull az így-úgy összetákolta glóbusz. Autonóm emberek egyéni döntései szembesítik a társadalom egészét: a rendszer összeomlott. Aztán mi ndenki maga választ.





BÁTORI ANIKÓ

A mentortanárok szerepe és tanulása, különös tekintettel az informális és nonformális tanulási eseményekre

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

A jelen tanulmányban bemutatott kutatás a mentortanárok tanulásával és szakmai fejlődésével foglalkozik, különös tekintettel az informális és nonformális tanulási eseményekre. 2020 őszén kismintás kutatást folytattam, amelynek keretén belül 11 mentortanárral készítettem interjút. A vizsgálat módszertanának a *grounded theoryt* választottam, s ennek nyomán félig strukturált interjúkat vettem fel. Az interjúk során egy szakmai életpálya felrajzolására kértem őket, majd pedig 2-3 – a mentori tudásuk és munkájuk szempontjából – kiemelt tanulási esemény átbeszélése következett.

Kutatásom célja volt, hogy jobban megismerjem a mentortanárok tanulási folyamatának kontextusát, elemeit és módszereit, annak érdekében, hogy minél pontosabb képet kapjak a mentori tudás kialakulásának környezetéről – illetve, hogy a mentortanárok egyéni tanulási útjainak vizsgálatából kiindulva, olyan következtetéseket tudjak levonni, melyek segítenek azonosítani azokat a – főleg informális és nonformális – tanulási helyzeteket, melyek a mentori tudás kialakulását elősegítik. Célom volt az is, hogy megvizsgáljam, a mentortanárok mennyire képesek azonosulni a mentori szereppel, és felnőttképzőkké válni, amellett, hogy közben megőrzik a pedagógusi identitásukat. A kutatás harmadik célkitűzése volt, hogy hiteles információt és adatot gyűjtssek a mentortanárok életútjáról, és azon belül is a mentori tanulás szempontjából kiemelkedő informális és nonformális tanulási eseményekről és azok szerepéről – annak érdekében is, hogy bővítsem a hazai tudástárat.

Az informális és nonformális tanulási események elemzése alapján a mentorpedagógusok legerősebb motivációja az önfejlesztésre irányul, annak érdekében, hogy mentori feladataikat megfelelően tudják ellátni, különösen a személyes- és érzelmi támogatás terén. Tehát olyan képességekre tegyenek szert, amelyek az egymás közti kommunikációt, együttműködést és munkát segítik. A másik tényező, amely befolyásolta a szakmai fejlődésüket, személyes igényük a képességeik, tudásuk fejlesztésére. Tehát, hogy új tudásra tegyenek szert, mely explicit módon nem feltétlenül kapcsolódik a munkaköri tevékenységeikhez. Az interjúkból egyértelműen kiderül, hogy az informális és

nonformális tanulási események jelentős hatással vannak a mentorpedagógusok életpályájára, szakmai fejlődésére és a mentori feladataik ellátására is. Az interjúk alapján a tanulás folyamatának megindulásában fontos szerepet játszott a szituativitás; a moitivációt egy probléma vagy egy közösség váltotta ki. E tanulási folyamat pedig minden esetben mentori szerep változásához vezetett.

Kulcsszavak: *mentorpedagógus, informális tanulás, nemformális tanulás, szakmai fejlődés, grounded-theory*

BEVEZETŐ – A MENTORTANÁROK TANULÁSÁNAK JELENTŐSÉGE

A jelenleg is alakuló modern, tudásalapú társadalom új munkaerőpiaci, szociális, és technológiai körülményei újfajta elvárásokat és kihívásokat támasztanak, illetve folyamatos fejlődést várnak el e társadalom minden szereplőjétől. Kimondható, hogy a pedagógusoknak nemcsak társadalmi szereplőkként kell ebben a fejlődésben részt venniük és érvényesülniük, hanem maguknak is példát kell mutatniuk az életen át tartó szakmai fejlődésben. Így tehát nem meglepő, hogy a tanári szerep és képességek fejlesztése nem ér véget a tanári diploma megszerzésével, mivel az értelemszerűen nem tud felkészíteni a tudásalapú társadalom minden új kihívására (*Rapos és Kopp, 2015*). Ebből kifolyólag a pedagógusoknak a szakképesítés megszerzése után, a már aktív, gyakorló pedagógusi évek alatt folyamatosan tanulniuk kell, fejleszteniük kell magukat. Ugyanakkor a kutatások eltérő eredményre jutottak azzal kapcsolatban, hogy a pedagógusok mennyire vannak tisztában a saját tanulási szükségleteikkel és folyamataikkal (*Falus, 2004; Sági, 2011*). Egyebek mellett, mindezek tudatosítása szempontjából is fontos szerepet töltenek be a mentortanárok a pedagógusi életpálya során, s ez a kezdő pedagógusok támogatásakor jelenik meg a leginkább nyilvánvaló módon. A mentorpedagógusok szakmailag, szociálisan és érzelmi területen is támogatni tudják a pedagógus kollegákat (*Krull, 2004; European Commission, 2010, 2013, 2014*). A mentor feladata, hogy segít a kezdő pedagógusok gyakorlatának szervezésében és lebonyolításában, az iskola mint munkahely megismerésében, a szocializációban és a szakmai fejlődésben (*Krull, 2004; European Commission, 2010*). A mentori munkára azonban külön fel kell készülni, mivel a pedagógusképzés nem készíti fel és ruházza fel a mentorokat a feladataik ellátásához szükséges eszközökkel, tudással és kompetenciákkal, mivel a mentori feladatok esetében sokkal inkább a felnőttképzéshez kapcsolható kihívásokról és az érzelmi, társas támogatás komplexitásáról van szó, mintsem tudásátadásról.

A MENTORPEDAGÓGUSOK TANULÁSÁT MEGHATÁROZÓ ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KERETEK

A mentorálás fogalmának tisztázása

A mentorálás és a mentortanárok szerepe mint téma először a kezdő pedagógusok pedagógus-életpálya szerinti szakaszával kapcsolatban jelent meg a

neveléstudományban. Ekkor születtek a *mentortanár* fogalom első definíciói. Amikor a kezdő pedagógus bekerül az új intézménybe, szüksége van egy kapcsolatra, azaz valakire, aki támogatja és segíti őt, hogy mind szociálisan, mind szakmailag be tudjon illeszkedni (Falus, 2010, Wood és Stanulis, 2009,) az intézményi közösségbe. **A mentorálás és a szervezetszociológiában szokásos indukciós program fogalmak** azonban **itt még keveredtek** (European Commission, 2010; Adhikari, 2016), így szerencsés ezeket előbb külön-külön tisztázni.

Az indukciós program

Az indukciós – azaz az új munkaerő szervezetbe illeszkedését segítő – programok szabályozásukat és megvalósulásukat tekintve nemzetközi viszonylatban is jelentősen különböznek egymástól. Főleg abban, hogy milyen részvétellel, milyen intenzitással és milyen időintervallumban valósulnak meg, és a szereplők – például a mentortanárok vagy a társak, kollégák – milyen feladatokat látnak el. Az indukciós programot röviden a következőképpen lehetne összefoglalni: egy strukturált program, melyben az ismétlődő tevékenységek hozzájárulnak, hogy az új pedagógus megismerkedjen a szakmával, tapasztaltabb társ vagy társak mentorálását igénybe véve (OECD, 2014).

Az indukciós programokat az intézményes nevelés-oktatás világában az egyre növekvő mértékű korai pályaelhagyás tette szükségessé. A pályaelhagyó kezdő tanárok és gyakornokok száma az utóbbi két évtizedben olyan mértékben megnőtt, hogy az már nemcsak személyi, hanem anyagi károkat is okozott az adott országoknak (European Commission, 2010). Ebből kifolyólag a tanárhallgatók pályára segítése és a kezdő tanárok pályára juttatása a kezdő szakasz hangsúlyos része; ezt valósítják meg az indukciós programok.

Az Európai Bizottság négy fő célt határozott meg az indukciós programokkal kapcsolatban (Uo., 2010):

1. Csökkenteni a pályaelhagyók számát;
2. Elősegíteni a tanári munka minőségének növekedését;
3. Támogatni a szakmai fejlődést az intézményen belül;
4. Visszajelzést biztosítani a tanárképzés számára.

Az Európai Bizottság dokumentuma kitér arra is, hogy milyen komponensekben kell megvalósulnia a támogatásnak, támogató tevékenységnek az *indukciós szakasz* során. Ennek értelmében a következők szükségesek:

1. személyes támogatás,
2. szakmai támogatás
3. érzelmi támogatás.

Ennek a három komponensnek a jelenléte kell ahhoz, hogy koherens, fejlesztő hatású és attitűdformáló támogatásról beszélhessünk.

A mentorálás modelljei

A mentorálásnak nincsen egységes definíciója, s gyakorlata sem. Ugyanakkor egyetértés van abban, hogy a pedagóguspálya kezdő szakaszának legfőbb támogatási eleme, amelyben a fent bemutatott komponensek – a szakmai, az intézményi és a személyes támogatás – országoktól, intézményektől, de akár a mentor szerepértelmezésétől függően eltérő arányban jelennek meg.

Természetesen a mentorálásnak is kirajzolódnak modelljei. Hogy mely modell kerül előtérbe vagy háttérbe az intézményekben, az területtől, oktatási rendszertől függ. A modelleket az 1. táblázat sorolja fel.

1. TÁBLÁZAT

A mentorálás modelljei

Mentorálás modelljei	Mentorálás célja	Fókusz
Humanisztikus modell	Érzelmi támogatás	Személyes problémák megoldása, mentorált intézményi integrálásának támogatása.
Szituációs tanulási modell	Szakmai tanulás támogatása	Tantermi feladatokhoz kapcsolódó tudás elsajátítása.
Kompetenciaalapú modell	Szakmai tanulás támogatása	Tudás, módszertanok és segédanyagok biztosítása a tantermi munkához.
Reflektív – kritikus konstruktivista modell	Szakmai tanulás támogatása	A mentorált kritikus hozzáállásának erősítése.

FORRÁS: saját szerkesztés, Wang és Odell, 2002, illetve Nicholls (2007) alapján

A humanisztikus modell főleg a mentorált személyes, érzelmi szintű támogatását tűzi ki célul. Ebben az esetben a mentortanár célja, hogy érzelmileg és mentálisan felkészítse a mentoráltat az elkövetkező megpróbáltatások és akadályok leküzdésére (Krull, 2004).

A második modell a szituatív tanulási élményeket hangsúlyozza. Ebben a kontextusban a szituáció az iskolai kultúrára, tanulási környezetre utal, ahol a mentorálnak teljesítenie kell (Krull, 2004).

A kompetenciaalapú modell azt feltételezi, hogy egy feladat elvégzéséhez meg lehet határozni, hogy milyen kompetenciákra van szükség. Ebben pedig a mentor feladata a facilitálás és a visszajelzés (Gatti, 2017; Nagy, 2020).

A negyedik a reflektív – kritikus konstruktivista modell. Az elmélet a mentorált szakmai fejlődését támogatja azáltal, hogy lehetőséget ad a mentorálnak kérdezni, megkérdőjelezni a látott mintákat és reflektálni a tanítással kapcsolatos nézeteire (Krull, 2004). Ebben az esetben a mentor kevésbé instruál, inkább kérdez és reflektál (Gatti, 2017).

A mentorálás időintervallumát tekintve is hatalmas eltéréseket láthatunk a különböző országok között. A folyamat tarthat pár hónapig, de több évig is. Általánosságban 1–2 éves mentorálási szakasz jellemző, hasonlóan a magyarországihoz. Adhikari (2016) megállapítása szerint a kutatások azt igazolták, hogy **a hosszabb távú programok eredményesebbek tudnak lenni.**

Stéger (2010) kutatásának eredményei szerint két explicit cél jelenik meg a mentorálás folyamataiban az Európai Unióban. Az első a tanárhallgatók pályakezdesének, pályára jutásának a támogatása és segítése. A szakmában eltöltött első pár év és az ez idő alatt tapasztaltak jelentősen meghatározzák, hogy egy pedagógus mennyire lesz elkötelezett a szakmája iránt. A második, amiről már részben esett is szó, a szakmai fejlődés ösztönzése, támogatása és a tanári kompetenciák és attitűd kialakítása – amihez természetesen a tanárképzési programban elsajátított tudás és megszerzett tapasztalat adja az alapot.

A harmadik – ritkábban tárgyalt – cél a tanulói eredményesség növelése. Ez a legtöbb esetben nem jelenik meg explicit módon, és gyakran nem látnak vagy nem is keresnek összefüggést a tanulói eredményesség és a mentori programok és tevékenységek sikeressége között (Hunya és Simon, 2013).

Tehát az indukciós program egy holisztikusabb, átfogóbb tevékenységre utal, mint a mentorálás. Továbbá az indukciós időszakokkal kapcsolatban sokkal több ajánlás, javaslat létezik, mely bevonja a folyamatba a mentorált oktatási intézményét, kollégáit és mentorpedagógusát is. Ezzel szemben a mentorálás inkább a mentor és mentorált közötti kapcsolat kialakítására és az ebből származó szakmai és személyes fejlődési lehetőségek kihasználására utal. Ahhoz, hogy az indukció részeként a mentorálás elérje a kitűzött célokat, a mentortanároknak speciális tudással kell rendelkezniük, amelynek megszerzése részben a képzésekben történik, részben pedig pedagógusi és mentorálási tapasztalataik és ezek feldolgozása során folyamatosan alakul, fejlődik.

A mentortanárok tanulását befolyásoló elméleti keretek

A témakör vizsgálatához fontos észben tartani, hogy a mentorok tanulása, amellett, hogy tanári tanulás, felnőtt-tanulás is egyben. Mindkettő jellemzőinek figyelembevétele fontos ahhoz, hogy megértsük és támogatni tudjuk a mentorok tanulását és fejlődését.

Tanuláseméleti megközelítések

A különböző tanuláseméleti modellek mind máshova helyezik a hangsúlyt azzal kapcsolatban, hogy mit tekintenek tanulási folyamatnak, s hogy ennek milyen elemei vannak, mi a tanulás kimenetele, mik az aspektusai és mi a kontextusa. *Boylan, Coldwell, Maxwell és Jordan* (2018) és *Evans* (2014) átfogó szakirodalmi elemzést végzett a pedagógusok tanulásával kapcsolatos kutatásokról és publikációkról. Az első megközelítés, melyet az általuk bemutatottak közül szeretnék kiemelni, *Opfer és Pedder* (2011) tanuláseméleti modellje. A választás oka, hogy a modellben a szerzők a tanári tanulást komplex rendszerként értelmezik, olyan események sorozatának, melyek folyamatosan hatással vannak egymásra (*Opfer és Pedder*, 2011).

A tanulás konceptualizálásához egy második modellt is szeretnék megemlíteni, ez pedig *Evans* (2014) „egyéni mikroszintű kognitív folyamatok” modellje. Alapját e folyamatok elemzése és értelmezése adja (*Rapos és mtsai* 2019). Az elméletet a mentorpedagógusok azon felismeréseire alapozva értelmezi a tanulást, **amikor az egyének egy új cselekvést jobbnak ismernek el, mint korábbi eljárás-módjukat.**

A szerző kizárja a modelltől a kontextus szerepét. Ennek oka, hogy egy általános modellt akart alkotni. Magam azonban úgy gondolom, hogy a kontextusnak és a kontextuális tanulásnak nagyon erős hatása van a pedagógusok tanulására. Ezt számos szakirodalom alátámasztja (*Hoekstra, Beijaard, Brekelmans és Korthagen*, 2007, *Evans*, 2014). A kontextusnak két szintjét különbözteti meg a szakirodalom. Az első szintet a tanulási esemény körülményei rajzolják ki (*Clarke Hollingsworth*, 2002), a másik pedig az életpálya és a szakmai fejlődés folyamata maga (*Boylan és mtsai*, 2017).

Ahogy fentebb említettem: a felnőttek tanulásának legfontosabb aspektusait is szükséges kiemelni itt. A felnőttek tanulása és gondolkodása – így a mentortanároké is – eltér a gyermekekétől, az ifjúságnál tapasztaltaktól. Ebből kifolyólag a felnőttek képzésének, tanulási környezetének és szakmai fejlesztésének is sajátos szempontoknak kell megfelelnie. A felnőttek tanulásának főbb jellemzői a *situatív megvalósulás*, a *problémaközpontú tanulás*, a *korábbi tapasztalatok beépítése* és az *informális és nonformális tanulás* (*Krajciné és Csoma*, 2012). Ezek az igények a formális képzésekben, főleg, ha tömegképzésről van szó, nehezen valósíthatóak meg. Egyre több tanulmány támasztja alá azt az álláspontot, hogy a formális képzésekben nincs elég tér és lehetőség a tudás gyakorlati kipróbálására (*Rapos és Kopp*, 2015), pedig a tanulás és főleg a szakmai tanulás szituációkban valósul meg (*Clarke és Hollingsworth*, 2002; *Opfer és Pedder*, 2011; *Evans*, 2014).

Párhuzamosan e megközelítésekkel megerősödni látszik az a felismerés is, miszerint a pedagógusok tanulása és szakmai fejlődése nem kizárólagosan a formális képzések között zajlik (Rapos és mtsai., 2020). Ezekben az informális és nonformális szituációkban gyakran tudattalanul, tervezés és szándék nélkül valósul meg a tanulás, de a reflexió és az eseményre adott tudatos válasz eltolhatja a tudatos, reaktív vagy deliberatív tanulás irányába (Bordás, 2016).

Mindez arra mutat, hogy az önszabályozás és az önszabályozott tanulás fontos összetevője a mentorpedagógusok tanulási folyamatainak. Az önszabályozás azt jelenti, hogy a tanulásban részt vevő személy képes a tanulási folyamat szabályozására, megszervezésére és nyomon követésére (Rapos és mtsai., 2020). Ráadásul a mentortanári tanulásnál nagyon fontos szerepe van az önszabályozásnak, mivel a pedagógusok pályájukon rengeteg informális és nonformális tanulási helyzettel találkoznak, ahol, ha felismerik a tanulási lehetőséget, önszabályozással még hatékonyabb eszközöket és módszereket tudnak használni a tanulás elősegítéséhez (Rapos és mtsai., 2020).

A mentorok felkészítése

A SREB (2017) által kiadott tanulmány azt bizonyítja, hogy a mentorálás eredményességét és hatékonyságát jelentős mértékben befolyásolja a mentorok felkészültsége. Minél felkészültebb egy mentor, illetve minél inkább aktivizálni tudja mentori attitűdjét és személyiségvonásait (például a mások támogatása melletti elköteleződést), annál nagyobb fejlődést tud elérni a vele dolgozó kezdő pedagógus is (Nádasi, 2010-11). A mentori rendszer kidolgozásánál a mentori tevékenységhez tartozó kompetenciák kerültek a középpontba, így a képzés során főként azok fejlesztése történik (Falus, 2006; Krull, 2004; Wood és Stanulis, 2009; Nádasi, 2010-11, European Commission, 2013, 2014).

A mentorok tanulásának vizsgálatok azonban jobb elrugaszkodnunk a formális, hagyományos tanulási keretektől. Ahogy a tanuláselméleti fejezetben már említettem, a mentorok tanulásában erős az informális és nonformális tanulási szituációk szerepe. Ráadásul térben sem szorítkozhatunk kizárólag a tanulási környezetekből érkező hatásokra, amikor a mentorok tanulását és az annak következtében bekövetkező affektív, kognitív és motivációs változásokat vizsgáljuk. Mivel **pedig a tanulás kontextusa nem behatárolható jogszabályok segítségével sem**, ráadásul ez a kontextus egyénenként nagyon változó lehet, mégannyira sem lehet pontosan definiálni az „általában vett” tanulási kontextusokat.

A mentorok tanulásának szintjei

Bronfenbrenner (1994) öt különböző szintjét határozta meg a társadalmi hatásoknak. Az eltérő szintekről különböző ingerek érkeznek, melyeken keresztül az egyén interakcióban van a környezetével, és ezekben az interakciókban megy végbe a fejlődése. Ez alapján a társadalmi hatások öt szintje a mikro-, mezo-, exo-, makro- és kronorendszer. E bonyolult összefüggésrendszerben sokszor nehéz megállapítani, és alapos önreflexió nélkül lehetetlen is, hogy mi váltotta ki a tanulást. Ahogy az egyéntől távolodunk a

szinteken, egyre nehezebb meglátni, hogy az onnan érkező hatások miként realizálódnak és vezetnek tanuláshoz.

Egy *mikro- és mezorendszer* az egyén életét közvetlenül befolyásoló tapasztalatokból épül fel, ezért ezt a két szintet gyakran említik együtt. Ezek vannak a leginkább explicit hatással az egyénre. A személyes és egyéni tanulás szintjén az egyik legfontosabb kérdés, hogy miért és milyen céllal tanulnak a tanárok (*Clarke és Hollingsworth, 2002; Evans, 2014*). Ugyanúgy, ahogy a személyes tényezők jelentős mértékben befolyásolják, hogy a pedagógus mit tanít, milyen módszerrel és hogyan dönt egy adott oktatási szituációban, úgy azt is befolyásolják, hogy milyen szakmai fejlődési lehetőségeket és irányt helyez előtérbe (*Rapos és mtsai, 2020*).

A társadalmi hatások exoszintjén jelennek meg a közoktatási törvények és az oktatást szabályozó rendeletek, a szakpolitikai álláspontok, és a pedagógusi életpályamodell és a mentorálási rendszert szabályozó törvények is. Ezek indirekt módon hatnak, de erősen befolyásolják, hogy az egyénben a tanuláshoz miféle motiváció és céltételezés társul, továbbá, hogy milyen eszközök és támogató rendszerek állnak a mentor rendelkezésére a saját fejlődésének és tanulásának támogatására (*Kopp, 2020*).

A makroszint maga is viseli az előző három szint jellemzőit, de itt ezek kulturális szokásokban, hagyományokban, értékekben és nézetekben manifesztálódnak. Így **például az is ezen a szinten dől el, hogy milyen kép uralkodik a köztudatban a pedagógusokról**, illetve milyen elvárásokat állít velük szemben a társadalom. Itt jelenik meg, hogy milyen viselkedést, attitűd- és tudásfajta azonosítanak a pedagógusi identitással egy nemzet tagjai.

A kronoszint egyszerűen az idő dimenzióját reprezentálja, ez azonban egy nagyon leegyszerűsített értelmezés volna. Érdemes legalább annyit tudatosítani, hogy minden olyan életesemény és időszak ide tartozik, amely hatással van a körülményeinkre, és személyiségbeli változást eredményezhet – például a házasságkötés vagy válás – de akár az is, hogy az adott pedagógus jelenleg gyakornoki vagy épp „pedagógus II.” szakaszban van.

Bronfenbrenner (1994) különböző szintjei a saját kutatásom során is fontos szerepet kaptak. Az adatelemzés során, amikor a mentorpedagógusok tanulási eseményeit vizsgáltam, célom volt, hogy azonosítsam, melyik szinthez kapcsolódott a kiemelt esemény. Ennek oka, hogy ha szélesebb aspektusból is meg tudunk vizsgálni egy tanulási folyamatot, és látjuk, hogy a rendszerben hol helyezkedik el, akkor olyan igényeket, szükségleteket és megoldásokat tárhatunk fel, amelyek a mentorpedagógusi közösség más tagjai számára is jelentős lehetnek.

A mentorálás gyakorlata Magyarországon

A magyarországi mentorálási gyakorlatok vizsgálata során a következő három szempontot követtem:

1. Hogyan zajlik az indukciós szakasz, és abban mi a mentor szerepe?
2. Milyen elvárásoknak kell megfelelniük a mentoroknak?

3. Milyen képzésen, felkészítésen kell részt venniük a mentoroknak?

Az TALIS 2018-as eredményei alapján (OECD, 2019) Magyarországon mindössze a pedagógusok 30%-a vett részt formális vagy informális indukciós programban, amikor elkezdték a munkát az adott intézményben. Ez a szám némileg félrevezető, mivel nem ad pontos adatot arról, hogy a kezdő tanárok hány százaléka vett részt indukciós programban, csak arról, hogy az intézménybe *újonnan került összes tanár közül* (szakmai előéletüktől függetlenül) hányan vettek részt ilyenben. Van azonban ugyanitt egy másik adat is, miszerint az újonnan belépő pedagógusoknak csak 27%-a kapott maga mellé kijelölt mentort az adott intézményben. Ebből a két adatból némileg azért következtetni lehet arra, hogy a kezdő tanárok indukciós programban való részvételi aránya (és itt meg kell említenem, hogy a magyarországi indukciós program a mentorálásra korlátozódik) sem jóval magasabb ennél a két értéknél, annak ellenére, hogy Magyarországon a kezdő tanárok mentorálása kötelező.

A mentorokkal szembeni elvárások terén a nemzetközi tapasztalatokhoz hasonlóan a hazai tapasztalatok is azt támasztják alá, hogy **a mentorálás tevékenysége és célja már túlmutat a kezdő pedagógus támogatásán**, és mára már ezek inkább a kezdő tanárok szakmai fejlődése és tanulása szolgálatában állnak (Nagy, 2020). Ebből kifolyólag a mentoroknak teljesen más elvárásoknak kell megfelelniük, mint korábban. Az elvárások között szerepel, hogy legyenek tapasztaltak, nagy szakmai tudással rendelkező pedagógusok, akik mélyrehatóan ismerik az adott intézmény kultúráját és folyamatait (Ajánlás, 2009; Javaslatok, 2009, M. Nádasi, 2010-11). Továbbá az, hogy rendelkezzenek mentori kompetenciákkal (Nádasi, 2010-11). Így, a 2009-es *Javaslat és Ajánlás* alapján, szakvizsga is szükséges már a mentori pozíció betöltéséhez, melynek lényeges elvárása, hogy a mentorjelöltek ismerjék a tanárok tanulásának sajátosságait, és képesek legyenek ezt a tanulási folyamatot adekvát módon támogatni. A szakvizsgához vezető képzésen a mentorjelöltek elsajátítják az új szerepükhöz kapcsolódó speciális tudást, képességeket és attitűdöt. Mindezek szükségesek ahhoz, hogy a mentortanárok érzelmileg és szakmailag is megfelelő támogatást tudjanak nyújtani a kezdő pedagógusoknak.

A mentorok tanulásának tehát nincs egységes modellje, s gyakorlata sem. Az igény viszont, hogy a mentorok mind rendszerszintű, mind pedig személyes tudásukat és eszköztárukat fejlesszék, jelen van. A fejlődési, tanulási út azonban nagyon eltérő lehet, pont a modellek sokszínűsége miatt. Ebből kifolyólag kutatásomban *a személyes szinten* végbemenő tanulási eseményeket, ezek láncolatát és kauzális kapcsolatait igyekeztem fel- és megismerni.

A KUTATÁS KÉRDÉSEI, MENETE ÉS MINTÁJA

A kutatás kérdései

A kutatásom során a következő kérdésre kerestem a választ:

- Milyen mintázatok fedezhetőek fel a mentorok tanulási útjaiban, s ezeken milyen informális és nonformális tanulási helyzetek jelennek meg, melyek hozzájárulnak a mentori tudásuk kialakulásához?
- A mentortanárok mentori szerepükkel való azonosulása miként alakul, bővül és változik a pályán eltöltött évek során?

A kutatás menete

A kutatómódszertani elméletek közül a grounded theory-t (megalapozott elmélet) alkalmaztam. A grounded theory lehetővé teszi, hogy ne előre meghatározott kategóriák, fogalmak köré épüljön az adatfelvétel és elemzés, hanem a kategóriák a narratívából, azaz az interjúk elemzéséből alakuljanak ki. Az elméletet az 1960-as években alkotta Barney Glaser és Anselm Strauss (*Glaser és Strauss, 1967*), s ennek egy *Corbin és Strauss (1990, magyarul: 2015)* által továbbfejlesztett megközelítését alkalmaztam. A kutatás a következőképpen zajlott:

1. Módszerválasztás, a kutatási eszköz elkészítése és a kutatás megszervezése
2. Adatfelvétel
3. Az adatok elemzése és értelmezése
4. A kutatási kérdésekhez az elemzés során kapcsolható elemek – informális, nonformális tanulási helyzetek, mentori szerepértelmezések stb. – kategóriákba rendezése

A grounded theory-ből következett, hogy kutatásom módszertanúul a személyes interjúk készítését és elemzését választottam. A személyes történetek megismerése lehetőséget nyújtott arra, hogy a tanulást támogató, illetve esetleg gátló faktorokat megismerjem, emellett pedig arra is rálátást kaptam, hogy az interjúalany milyen eseményeket tekint jelentősnek, melyekről gondolja úgy, hogy nagy befolyással voltak mentori tudásának kialakulására.

Az interjúk félig strukturáltak voltak. Elkészítésükhöz egy előre meghatározott kérdéssort állítottam össze, amit inkább iránymutatásként használtam, annak érdekében, hogy a számomra szükséges információk biztosan elhangozzanak az interjú során. Ehhez felhasználtam a *Kálmán (2020)* kutatásában alkalmazott oktatói élettörténetre épülő interjú módszerét és az egyetemi órákon megismert szakmaiinterjú-kérdéseket. Így a kérdések első fele demográfiai adatokra kérdez rá (nem, pedagógusi munkavégzés ideje és helye, tanított tantárgyak, mentorpedagógusi végzettség), második csoportjukat pedig egy időszalaggal is kiegészítettem. Az interjúkat online vettem fel.

Az interjú során a félig strukturált kérdőíves módszert alkalmaztam. Tehát kezdetben fix témák mentén haladt a beszélgetés (pl. tanárképzés helye, éve, jelenlegi intézmény), majd a pedagógusi életpálya során kialakult tanulási helyzetek felidézésére és az azokra való reflexióra kértem az interjúalanyokat. Így a beszélgetés második felében már a felmerült események generálták a kérdéseket.

A kódolás az összes interjú elkészítése után kezdődött meg, az interjúk kivonatai alapján. Az interjúk elemzése közben a kérdésekhez köthető válaszokat címszavak formájában rövidítettem, amelyek egy-egy kódot adtak ki ezen a módon. (Ez a módszernek megfelelő, ún. *nyílt kódolás*.) A kódok számát ezután megpróbáltam csökkenteni, majd a fő kategóriákat, címszavakat megadni. Ezek után a kategóriák között kerestem a kapcsolatokat. (Ennek a szakasznak a neve *axiális kódolás*.) A kategóriák összekapcsolás során kialakuló keret és szerkezet elvezet egy-egy központi kategória kialakításához. A központi kategóriák segítségével pedig végül egy rendszer jön létre, melynek alapján lehetőség nyílik a kutatáshoz leginkább releváns magyarázóelmélet megfogalmazására.

A kutatás mintája

A kutatás mintáját magyarországi mentorpedagógusok adták, ideértve azokat is, akiknek van mentorpedagógusi végzettségük, és azokat is, akik nem rendelkeznek ilyennel, viszont évek óta látnak el mentorálási feladatot. A mintavétel két úton történt. Először internetes keresés segítségével, a különböző közösségi oldalakon és iskolák weboldalán kerestem a mentorpedagógusokat és az elérhetőségüket. A keresés során a *mentorpedagógus* és a *mentortanár* szavakat használtam. Ezen kívül pedig a személyes kapcsolataimon, ismeretségeimen keresztül kerestem fel a tapasztalt pedagógus ismerősöket, és kértem tőlük információt és kontaktot az általuk ismert mentorpedagógusokhoz. Így jutottam el 35 mentorpedagógushoz, akik közül 11-en vállalták, hogy interjúalanyként részt vesznek a kutatásban. A minta nagysága némileg korlátozza a kutatás eredményeinek elemezhetőségét, így az adatok kevésbé általánosíthatóak, a kapott eredmények azonban további kutatások indikátorai lehetnek.

A mentortanárok közül hét főnek mentorpedagógusi végzettsége is volt, további négy fő végzettség nélkül végezte ezt a tevékenységet. A mentorok 1–10 éve látnak el mentori feladatokat, és többségük az elmúlt öt évben szerzett ehhez kapcsolódóan végzettséget. Többségük már a mentorképzés előtt is aktívan látta el ezt a feladatot, és bőven rendelkezett tapasztalattal. (Ehhez kapcsolódó fontos tapasztalat, hogy sokan kellemtelennek és tehernek tartották a képzést, amin részt vettek.)

Érdekes kiemelni, hogy a mentorpedagógusok közül mindössze egy személy jelezte, hogy neki is volt mentora, amikor a pályára vagy az adott intézménybe került. A kérdések között nem szerepelt ugyan, de a beszélgetésből kiderült, hogy azok, akik mentorpedagógusi végzettséggel rendelkeznek, s ennek megszerzése előtt nem láttak el ilyen feladatot, már a képzésük alatt, vagy az azt követő évben kaptak mentorálást. Az interjúk első felében feltett demográfia kérdések válaszait a 2. táblázat mutatja be.

2. TÁBLÁZAT

Mentori pa- pír	Hány éve mentor?	Hány éve pe- dagógus?	Első munka- hely?	Hány éve dol- gozik ebben az intézmény- ben?	Volt-e men- tora?	Neme?	Iskola típusa, helye?
igen	3	16	igen	16	nem	nő	gimnázium, Bu- dapest
igen	1	8	nem	3	igen	nő	szakgimnázium és felnőttképzési intézmény, Sza- bolcs-Szatmár- Bereg megye
igen	1	17	nem	11	nem	nő	általános iskola, Budapest
nem	8	31	nem	28	nem	nő	gimnázium, Bu- dapest
nem	10	21	igen	21	nem	nő	gimnázium, Bu- dapest
nem	2	30	nem	5	nem	nő	általános iskola, Budapest
igen	3	26	nem	15	nem	nő	általános iskola, Budapest
igen	2	22	igen	22	nem	nő	gimnázium, Bu- dapest
igen	1	20	nem	12	nem	nő	gimnázium, Bu- dapest
igen	3	23	igen	23	nem	férfi	gimnázium, Bu- dapest
nem	8	31	igen	31	nem	nő	általános iskola, Budapest

FORRÁS: saját szerkesztés

EREDMÉNYEK

Az interjúk alapján felrajzolt szakmai életutakkal a célom az volt, hogy megnézzem: a kiemelt események a pedagógusok életének, pályájának melyik szakaszában következtek be. Ennek célja pedig, hogy pontosabban lássam, milyen szerepben voltak a mentorpedagógusok az elbeszélte időszakban. Másodszer pedig: szerettem volna látni, hogy milyen környezeti tényezők voltak még jelen, illetve milyen egyéb változások történtek

a kiemelt eseményekkel egyidőben. Itt főleg a mezo-, exo- és kronoszintű hatásokra gondolok. Harmadszor: látni kívántam, milyen szakmai változások következtek be a tanulási események után.

E fejezet két fő részből épül fel. Az első felében az adatokat a maguk komplexitásában próbáltam bemutatni. A fejezet második felében pedig a konkrét adatok elemzése történt.

Informális tanulási események vizsgálata

Azokat az eredményeket tételezem informálisnak, amelyeknél a mentorpedagógus különböző tevékenységek kíséreléseiként tett szert új tudásra, vagy fejlődött valamilyen kompetenciája.

Az informális események vizsgálatok a következő szempontokat emeltem ki:

- Mi volt a tanulási esemény kiváltó oka?
- Milyen életkorban vagy a szakmai pálya melyik szakaszában történt az esemény?
- Hol történt az esemény?
- Kik voltak a szereplői?
- Mennyi ideig tartott?
- Milyen következménye volt az eseménynek?

Az informális tanulási események kiváltó okai között a legjellemzőbb az első mentorálási tapasztalat volt. A legtöbb pedagógus úgy kezdett bele a mentorálási tevékenységek ellátásába, hogy nem rendelkezett az ehhez szükséges tudással és eszköztárral. Ráadásul az sem jellemző, hogy saját szakmai pályájuk során lett volna olyan időszak, amikor őket mentorálták volna. Érdekes, hogy gyakran jelent meg az első mentorálási élmény tanulást kiváltó oknak úgy is, hogy közben párhuzamosan folyt még a formális mentori képzés is. Az interjúalanyok azonban nem voltak explicit párhuzamot a tanulási esemény és az első mentorálás között, az csak az életvonalakon való egybeesésből vált nyilvánvalóvá.

Érdekes tapasztalás volt az is, hogy milyen életkorból hoztak tanulási eseményt a megkérdezettek. A kiváltó okot kereső kérdésekre adott válaszokból is látszik, hogy a többség a felnőttkorból, abból az időszakból emelt ki történéseket, amikor már gyakorló pedagógus volt. Volt azonban olyan, aki gyermekkorából jelölt meg egy tanulási eseményt. Az 5. *interjúalany* azt mesélte el, hogy diákként gyakorlógimnáziumba járt, ahol rengeteg pedagógus hallgatóval, kistanárral találkozott, az évek alatt pedig látta, hogy ezek a személyek milyen élvezettel végzik a munkát, s hogy a többi, idősebb kollegával milyen jól elbeszélgetnek és együttműködnek – így idővel ő is elkezdett velük beszélgetni. Az informális beszélgetések során pedig rengeteget megtudott a pedagógusi pályáról és a pedagógus létről.

Az informális tanulási események majdnem mindegyike oktatási intézményhez, pontosabban fogalmazva, az interjúalanyok munkahelyéhez, gyakorlólhelyéhez, vagy

saját formális oktatási intézményéhez köthető, ahogy a korábbi példában is megjelent. Egy esemény volt, ahol otthoni környezetben valósult meg az informális tanulás.

Az informális tanulás többnyire két személy között valósult meg, vagy pedig az interjúalany és egy olyan csoport közegében, amelynek valamilyen formában a mentortanárr is tagja. A kétszemélyes kapcsolatokra jellemző a mentor-mentorált szerep. Az azonban nagyon változó, hogy a felidézett esemény idején az interjúalany éppen melyikben volt. Az egyik mentorpedagógus azt mesélte el (5. *interjúalany*), hogy az első alkalommal, amikor mentoráltat kapott, nem rendelkezett elég tudással, és tapasztalata sem volt még, ezért gyakran fordult segítségért egy már tapasztalt mentortanárhoz. A kapcsolatuk során rendszeresen folytattak informális beszélgetéseket, amelynek témája legtöbbször a mentori feladatok ellátása volt. Így alakult, hogy az interjúalany egyrészt mentor volt, másrészt pedig mentorált.

Más esetben a mentortanárr egy közösségnek a tagja, és a közösség más tagjaitól tanult valami lényegeset. Ez történt abban az esetben is, amikor a 2022. tavaszi digitális átállás közepette a 3. *interjúalanyom* rájött, hogy digitális kompetenciák és tudás terén lemaradása van. Azt viszont érezte, hogy a diákok kényelmesen mozognak az online térben, és minden eszközt és alkalmazást gond nélkül használnak. Ezért hozzájuk fordult segítségért, és minden alkalommal, amikor egy szoftver problémát jelentett neki, akadt olyan diák, aki szívesen elmagyarázta annak a használatát.

Az informális események időintervallumát tekintve általában több éves folyamatról számoltak be a megkérdezettek, azaz valójában **nem egy eseményt, alkalmat emeltek ki, hanem események komplex sorozatát**. (Ez egybevág *Opfer* és *Pedder* [2011] tanuláselméleti megközelítésének alaptételével, miszerint a tanulás események sorozata, amelyek folyamatosan hatással vannak egymásra.) Másrészt viszont voltak olyan események, amelyek rövidebb ideig tartottak. Ezek esetében bizonyos szituációkhoz kötötten valósult meg a tanulás. Ilyen eseményt emelt ki a 6. *interjúalany*, aki a 17 hetes pedagógusi gyakorlatot említette meg.

Végezetül a kiemelt tanulási esemény következményeiről szeretnék pár szót ejteni. Fontosnak tartom elmondani, hogy az erre vonatkozó interjúkérdés nem az elsajátított explicit vagy a tacit tudásra utalt, hanem arra, hogy milyen irányba terelte a pedagógus fejlődését az adott esemény. Ennek oka, hogy a szakirodalom szerint a felnőttek és így a mentorpedagógusok tanulása inkább önrányított, relevancia-vezérelt, és az előzetes tudásuk és tapasztalataik erősen befolyásolják fejlődésük irányát. Ez alapján elmondható, hogy voltak esetek, amikor az informális tanulás formális tanulást idézett elő. Az viszont gyakoribb, hogy az informális tanulás további informális tanuláshoz és fejlődési lehetőségek kereséséhez vezetett.

A nonformális tanulási események vizsgálata

Azokat az eseményeket tekintetem nonformális tanulási helyzeteknek, amikor a tanulás strukturáltan történik, általában valamilyen külső intézményhez vagy szervezethez

kapcsolódóan, de nem kötelező jelleggel. Továbbá jellemzője még, hogy az ismeretszerzés után nem történik formális számonkérés, vizsga.

A nonformális tanulási események vizsgálatához ugyanazt a szempontsort alkalmaztam, mint az informális eseményeknél. Tettem ezt annak érdekében, hogy az események között könnyebben azonosítani tudjam a kapcsolatot és a visszatérő elemeket, illetve felismerjem a mintázatokat.

- Mi volt a tanulási esemény kiváltó oka?
- Milyen életkorban vagy a szakmai pálya melyik szakaszában történt az esemény?
- Hol történt az esemény?
- Kik voltak a szereplői?
- Mennyi ideig tartott?
- Milyen következménye volt az eseménynek?

A kiemelt tanulási események között valamivel kevesebb volt a nonformális, mint az informális. A nonformális tanulási események kiváltó okai közt pedig markáns eltérések láthatóak. Jellemző, hogy a tanulás itt nem egy cél érdekében indult el, nem volt probléma, nehézség, ami kiváltotta volna, hanem a közösségi tevékenység során valósult meg. Így kiváltó okként leginkább a csoporthoz való tartozást, nyitottságot lehet meghatározni. Ez történt a 3. *interjúalany*ommal is, aki egy szervezethez csatlakozott, ahol hátrányos helyzetű és fogyatékos gyermekekkel foglalkoztak. A tanulási esemény, amit kiemelt, spontán alakult ki a nonformális közegben. Az interjúalany arról számolt be, hogy **mélyebb tudásra tett szert a szervezet működésével kapcsolatban**, s ennek során olyan morális anomáliákra derült fény (pl. a szülők anyagi kihasználásának tényére), melyek tudatában már nem tudta tovább képviselni az adott szervezetet.

A nonformális eseményeknél jellemző volt, hogy a mentorok pályájának közepén valósultak meg. Abban az időszakban, amikor rendelkeztek már a pedagógiai munkájukhoz kapcsolódó feladatok ellátásához szükséges képességekkel, viszont nyitottak voltak arra, hogy tovább képezzék magukat részben a pedagógiai, részben pedig más területeken. Ilyen terület a szociális- és társas kapcsolati képességeké is. Az ezekben való fejlődés pozitív hatással lehet a mentorpedagógusok munkavégzésére, de magánéletük terén is gyakran jót tesz az ilyenfajta tudás. Ez történt az 1. *interjúalany*ommal, aki egy továbbképzésen vett részt, ahova teljesen tájékozatlanul érkezett, viszont az egyhetes esemény alatt a csoportban lévő személyek és a csoportdinamika annyira magával ragadta, hogy azóta is sorsfordítónak tekinti azt az eseményt.

A nonformális események főleg az oktatási intézményeken kívül, valamilyen szervezett tevékenység keretén belül történtek. Többek között külső szervezeteknél, vagy önkéntes alapon vállalt rendezvényeken, nem formális értékeléssel záruló továbbképzésen. Az interjúanyagban egyetlen olyan esemény merült fel, amikor az oktatási intézményen belül alakított nonformális munkacsoport keretei között történt a tanulás

esemény. Azonban a felmerült nonformális tanulási események mindegyikére igaz, hogy nem két személy között valósult meg, hanem egy csoporton belül. Az interjúk során gyakran olyan narratívában hangzottak el ezek a történetek, amelyek egyértelművé tették, hogy a tanulás nemcsak az interjúalanyok számára volt tanulás, hanem a csoport más tagjainak is; tehát közösen tanultak.

Az események időintervallumát tekintve vegyes eredményeket kaptam. Volt olyan esemény, amelyik egy hétig tartott, de meséltek olyanról is, amely már hét éve tart, és jelenleg is egy tanulási eseményként tekint rá a mentor. Ez pedig alátámasztja *Opfer* és *Pedder* (2011) tanuláselméleti megközelítését a nonformális tanulási események aspektusából is – ahogyan a korábban már az informális tanulás fókuszában is érvényesnek bizonyult.

A következményeket tekintve a nonformális tanulási eseményeknél is hasonló szignifikáns változásokról számoltak be az alanyok, mint az informálisnál. Az *1. interjúalany* például sorsfordítónak élte meg a továbbképzést, mind szakmailag, mind pedig a magánéletét tekintve. A *3. interjúalany*, akinek az esetét feljebb már említettem, arról számolt be, hogy a nonformális közegben bekövetkező negatív tanulási élmény egy egzisztenciális válságba lökte, aminek következtében egészen megkérdőjelezte önmagát és a pálya iránti elköteleződését is.

A nonformális tanulási események tehát kevésbé vezettek formális továbbtanuláshoz az általam megismert esetekben, azonban más szempontból hasonlóan meghatározóak voltak. Ezek az események inkább vezettek önreflexióhoz, ami, ha közvetlenül nem is észlelhető, mégis fontos eleme a szakmai fejlődésnek. Az *1. interjúalany* úgy beszélt a tanulási eseményt követő önreflexióról, mint ami **nemcsak egy „tevékenység”, hanem egy újfajta szemlélet, identitás része** lenne már. Véltetően tehát az ő esetében az önreflexió nem volt még része a pedagógiai repertoárjának és attitűdjének – a képzés segítségével vált azzá.

A tanulási eredmények elemzésének összegzése

A szempontokat elemezve elmondható, hogy a mentorok tanulási motivációi nagyon eltérőek lehetnek, ahogy az is, hogy melyik szerepük ösztönzi és ihleti őket a tanulásra. A mentorok tanulási pályája vizsgálatának fontos tapasztalata volt, hogy akár gyakorló mentorként is lehetnek olyan tanulási események, melyeket elsősorban személyes szinten, „magánszemélyként” élnek át a pedagógusok, és azok csak később fejtik ki hatásukat a szakmai identitásukra.

A mentorok tanulási motivációit vizsgálva még két megállapítást emelnék ki mint kutatási eredményt:

- A mentorok legerősebb motivációja az a *személyes igény*, hogy mentorálási feladataikat ellássák, kiemelt tekintettel az érzelmi-személyes támogatásra. Ez a motiváció kifejezetten a mentorálási feladatokra és más pedagógiai, munkahelyi

feladatokra irányul – pl. hatékonyabb kommunikációra a mentor-mentorált között.

- A mentorok második legerősebb motivációja a *személyes igény* személyiségük és tudásuk fejlesztésére. Ez esetben inkább egy általános érdeklődés, nyitottság áll a motiváció mögött, mely arra készíti a mentorpedagógusokat, hogy ne csak szakmai feladataikhoz illeszkedő – de akár ott is felhasználható – új tudásra, képességekre tegyenek szert, pl. az időmenedzsment vagy a digitális kompetenciák terén.

Az elemzés során visszatérő tapasztalati elem volt, hogy a mentorok elsősorban nem az intézményből és a mezorendszerből érkező elvárások következtében tanultak. Az események közvetlenül nem a mentoráltak szakmai fejlődését támogatták, inkább a mentor és a mentorált közötti emberi kapcsolatot, elősegítve, hogy a mentorált megkapja a megfelelő érzelmi és szociális támogatást.

Továbbá a tanulás kiváltó okainál, a szakirodalommal egybevetve, erősen megjelenik a szituativitás – azonban másképp az informális, és másképp a nonformális tanulási eseményeknél. Az előbbieknél egy problémás szituáció kialakulása vezet a tanuláshoz, az utóbbinál pedig egy szituációba, közegbe való bekerülés eredményez tanulást. Ugyancsak visszatérő tapasztalat volt (mindkét említett tanulási eseménytípusnál) hogy **tanulási folyamat közben a mentor szerepváltozást élt meg**. Az új szerep pedig új feladatokhoz vezetett, ami további táptalajt adott a szakmai fejlődéshez. Mindez egy fontos megállapításhoz vezet: mivel egyik kiemelt esemény sem záródott formális értékeléssel vagy új szakmai képzettséggel, ezek lényegükben *szerephez kapcsolódó fejlődési események* voltak.

Mentori szerepértelmezések

A kutatás második kérdése arra irányult, hogy a mentortanárok mennyire tudnak azonosulni a szerepükkel. A kérdéshez kapcsolódó vizsgálati rész során arra törekedtem, hogy feltárjam, melyik szerepükhöz kapcsolódóan akarnak tanulni a mentorok. A tanulási célok és motivációk a pedagógusok különböző identitásából származhatnak. Ebből kifolyólag a tanulási események céljait egy-egy mentori szereppel párosítottam (lásd a 3. táblázatot), amiket aztán specifikus jegyeik szerint is megvizsgáltam. Majd pedig megnéztem, hogy a szakirodalmi értelmezéshez képest mely modell szerint (lásd fentebb az 1. táblázatot) és mennyire szűken vagy tágan értelmezik szerepüket a mentorok.

3. TÁBLÁZAT

Szerepértelmezési kategóriák

Szerep	Alszerep	Tanulási célja, oka
Pedagógus	kezdő pedagógus	pedagógiai ismeretek bővítése
		nehézségek, problémák leküzdése
	Tapasztalt gyakorló-pedagógus	digitális kompetenciák
		probléma leküzdése, tudás hiánya
		pedagógiai ismeretek bővítése, attitűd formálása
Mentor	tanuló-kezdő mentor	barát
		támogató
		képző
		közösségszervező
		társ
		érzelmi támogatás
		barát
		tutorálás
		soft skills
Magánszemély	Gyermek	pályaorientáció
	Önkéntes	emberismeret

FORRÁS: saját szerkesztés

Az utóbbi szempont használatát az teszi indokolttá, ahogy a szakirodalom is rámutat (*Gatti, 2017; Krull, 2004; Wang és Odell, 2002*), hogy a mentorok szerepének értelmezése jelentősen kibővült és differenciálódott az utóbbi időben. A mentorálás egységes definíciójának a hiánya, és a különböző mentorálási modellek párhuzamos jelenléte lehetővé teszi, hogy akár maguk a mentorok is több szereppel azonosítsák magukat, például az intézményi elvárások és saját pedagógusi attitűdjük alapján.

Az eseményekhez kapcsolódóan három fő szerepértelmezési kategóriát határoztam meg; *pedagógus, mentor* és *magánszemély*. Ezeket pedig további alkategóriákra bontottam. Ez látható a *3. táblázatban*. Érdekesség, hogy a mentorok közül senki nem emelt ki olyan tanulási eseményt, ami már tapasztalt, gyakorlott mentorként történt volna meg vele. Olyan eseményről viszont beszámoltak, amelybe még kezdő mentorként kezdtek bele, és amely tanulási folyamat azóta is tart. A *2. interjúalany* azt mesélte

el, hogy kezdő mentorként létrehozott a munkahelyén egy nonformális mentori munkaközösséget. Úgy érezte, hogy tudása még hiányos, és szüksége van egy támogató közösségre, akikhez fordulhat. Így, kezdő mentorként, hirtelen a mentorok tutoraként találta magát, ez a szerep pedig azóta is jelen van az életében.

Korábban már említettem, hogy az események között a legnagyobb számban az első mentorálási alkalmak, időszakok szerepeltek. Ebből kifolyólag a mentori szerepen belül csak a kezdő-tanuló mentori szerepkörhöz kapcsolódóan tudtam azonosítani szerepeket és tanulási célokat. Ez utóbbiak a táblázat harmadik oszlopában szerepelnek. Egyértelműen látszik, hogy a kezdő mentorok a mentori szerepükhöz kapcsolódóan főleg az érzelmi és szociális támogatáshoz kapcsolódóan tettek szert új tudásra. Az adatok alapján a mentorálás hármass céljából csak kétfőre, az érzelmi támogatásra és a szakmaszociális feladatokhoz szükséges kompetenciákra és attitűdre koncentráltak a megkérdezettek.

A pedagógusi szerephez kapcsolódó alkategóriák, tanulási célok és tanulási események azonban jóval változatosabbak. A korábban már említett *3. interjúalany* arról számolt be, hogy gyakorlott és tapasztalat pedagógusként olyan problémával találta szemben magát, amiben a többi pedagógus sem tudott segíteni. Ugyanis a 2020-as járvány időszakában, a tavaszi digitális átálláskor a pedagógusok közül keveseknek volt kellő ismeretük a digitális eszközök terén, így az interjúalanyom inkább a diákokhoz fordult, akik probléma nélkül kezelték az eszközöket. Ennél az eseménynél erősen megjelenik a szituativitás, amit a szakirodalom a pedagógusok tanulásának egyik alappilléreként határoz meg.

A kutatásban megismert eseményeknél a szituatív tanulás általában valamilyen új vagy már régóta fennálló helyzetben bekövetkező nem várt akadály, probléma vagy nehézség kapcsán jelenik meg – mint az előbb említett példában is. A tapasztalatok alapján egy szituáció akadályozza a továbbhaladást, ezért **égető szükség van az új tudás megszerzésére**. Ebből kifolyólag a szituatív tanulás problémaközpontú és nagyon célirányos, eredményorientált. A *3. interjúalany* által elmondottakból az is kiderült, hogy a problémás szituáció feloldása után a pedagógus önreflexiót végzett és figyelmét a megszerzett tudásának bővítése felé fordította, vagyis esetében elindult egy önirányított tanulás.

Más interjúalanyom is számolt be hasonló folyamatról. A tanulási eseményeket gyakran követi önreflexió, a saját képességek, szerepek vizsgálata, és ez a vizsgálat kiterjedhet a magánéletre is. Ez történt az *1. interjúalanyommal* is. Egy rendezvényen vett részt, amely az intézményének az egyedi szellemiségében zajlott (személyközpontú iskola), viszont nem számított formális képzésnek, inkább nonformálisnak. Az egyhetes képzés alatt pedig olyan személyekkel találkozott, akik új perspektívát nyitottak előtte, és ezzel más megvilágításba helyezték az életét. A képzés után ő is önreflektív utat járt be, aminek következtében új szakmai és személyes célokat határozott meg magának, és a környezetét is megváltoztatta. Tehát megvalósult az *Evans* (2014) féle „kognitív

mikrofolyamatok elemzése”, az önreflexió – és a szituációból egy önirányított tanulási folyamat vezetett ki.

Az interjúk során többször előfordult, hogy olyan eseményekről számoltak be az alanyok, ahol egyszerre több szerepben is jelen voltak. A szerepek közül általában az egyik egy kezdő-tanuló mentoré volt, akit akár éppen mentorálnak a mentorálással kapcsolatban, a másik pedig egy mentori szerepkör. Jellemző volt, hogy ez a kettősség a tanulási folyamat végére feloldódott, és az esemény egy újfajta szerephez, identitáshoz vitte közelebb a pedagógusokat. Az új szerepek pedig új feladatok vállalásához és nagyobb szakmai elköteleződéshez vezettek, például a *2. interjúalanyom* esetében is, aki kezdő mentorként egy mentori közösséget hozott létre.

Az elemzés eredményei szerint a mentorok a mentori pályájuk elején a humanisztikus, érzelmi fejlődést támogató modellekhez kapcsolódó szerepekben voltak jelen leginkább. Főleg személyes, érzelmi támogatásban kértek segítséget tapasztaltabb kollégáktól, más mentoroktól. E meglátás érvényét erősíti az is, hogy a hozott példák során a mentorok gyakran említették, hogy társas képességeik rengeteget fejlődtek a mentoráltak segítségével. Ez alapján a mentortanárok a hazai mentorképzési modellekhez képest (*Ajánlás*, 2009; *Javaslatok*, 2009; *M. Nádasi*, 2010–2011) nagyon tágan értelmezik a mentori szerepüket.

Az adatokból látszik, hogy a pályájuk elején álló mentoroknál inkább a 'barát', 'támogató' szerep volt az, amellyel azonosulni akartak. Néhány interjúból azonban kivilágolt, hogy ez a szerep az idő előrehaladtával és a tapasztalatok gyarapodásával átalakult, és inkább a 'minta', 'tanácsadó' szerepbe kerültek. Összességében tehát elmondható – a szakirodalom megállapításait is igazolva (*Adhikari*, 2016; *European Commission*, 2010; *Falus*, 2010; *Wood és Stanulis*, 2009) –, hogy a mentorok sem egy-egy definíció szerint értelmezik a saját mentori identitásukat.

A mentori szerep integritása a pedagógus személyiségében

A szerepértelmezések kapcsán fontos a szerep és a személy közötti kapcsolatra is kitérni. A második kutatási kérdésem arra irányult, hogy a pedagógusok mennyire tudtak azonosulni a mentori szerepükkel. Ennek vizsgálatához a beszélgetésekben olyan részeket kerestem, ahol a mentorok reflektáltak arra, hogy a személyes attribútumaik és attitűdjük miképpen jelent meg a mentori tevékenységeik során, vagy milyen kompetenciákat, személyiségjegyeket és attitűdöt társítanak a mentori szerephez. Továbbá, hogy a saját szerepértelmezésükben megjelent-e a mentori identitás, vagy inkább megmaradtak a pedagógusi szerepnél.

A szerepértelmezésekkel kapcsolatban az adatok elemzése nyomán egyértelműen látszik, hogy a mentorok nagyon széles spektrumon értelmezik a mentori feladataikat és szerepüket. Gyakran **megjelent a segítő, példakép és az iránymutató, de a képző kifejezés is** az interjúk során.

„Ha minden lyukasórában úgy érzed, hogy te a másíknak tanácsot adtál, vagy valamilyen segítı formában jelen voltál az életben, akkor olyan elégedettséggel konstátálod azt, hogy nem volt hiábavaló a kávézás.” (4. interjúalany)

„Viszonylag idısebb hölgy volt az osztályfınök párom, aki egyben a mentorom is volt. Már nyugdíj elıtt állt és én rengeteget tanultam tıle. Tehát, én azt gondolom, hogy azért lettem mentortaná, mert ő volt az én mentorom, és én olyan mentor szeretnék lenni, mint amilyen ő volt nekem. Ő abszolút egy példakép volt, akitıl annyira éreztem azt a fajta segítséget és támogatást, amit szerintem egy mentornak kell adnia a mentoráltak.” (1. interjúalany)

„Tehát a mentor, azt gondolom, hogy valamilyen-ilyen 'guide' szerű, aki nagyon szépen vezetgeti a mentoráltakat, hogy a szakmába nagyon szépen beletanuljon.” (10. interjúalany)

Az idézetekbıl az is kiolvasható, hogy a mentorok tapasztalataiból kialakult személyes nézeteik befolyásolják, hogy milyen mentori megközelítés szerint járnak el a saját tevékenységeik során.

A szerepértelmezések kapcsán viszont több interjúalany is határozottan azt a (humanisztikusabbnak és komplexebbnek mondható) álláspontot képviselte, hogy se nem célja, se nem feladata megmondani a jó megoldásokat és értékelni, inkább a reflektálásra és motiválásra helyezték a hangsúlyt.

„Én úgy álltam hozzá, hogy segíteni akarok. Nem tanácsot adni, nem parancsolni akarok, hanem úgy valójában segíteni. Izgatott voltam, hogy tudok-e hozzátenni valamit az ő tapasztalatához, valamivel ki tudom-e segíteni. És hál' istennek, úgy alakult, hogy együtt tudtunk mőködni.” (4. interjúalany)

„Szerintem borzasztóan diszkrétnak kell lenni, [...] elıször a pozitív visszajelzéssel kezdjük, hogy megerősítsük abban, hogy legyen kedve a pályán maradni. És utána lehet esetleg-, vagyis mindenképpen el kell mondani a negatívakat is, de valahogy úgy, hogy jó része volt ennek az, hogy..., de én a helyedben inkább azt mondanám, hogy...” (10. interjúalany)

„Vasárnaponként találkoztunk az igazgatónıvel, és ő segített nekem, hogy az életpályamoddellemet mikor, hogyan töltssem föl, és hogy mikor nem fogják visszadobni. És akkor jöttem rá, hogy nem biztos, hogy egyedül nem tudtam volna, de mindig kell egy olyan ember melléd, aki motivál. Tehát, hogy nem biztos, hogy tudja, mit csinál, de motiváljon abban, hogy te elérd a célodat.” (6. interjúalany)

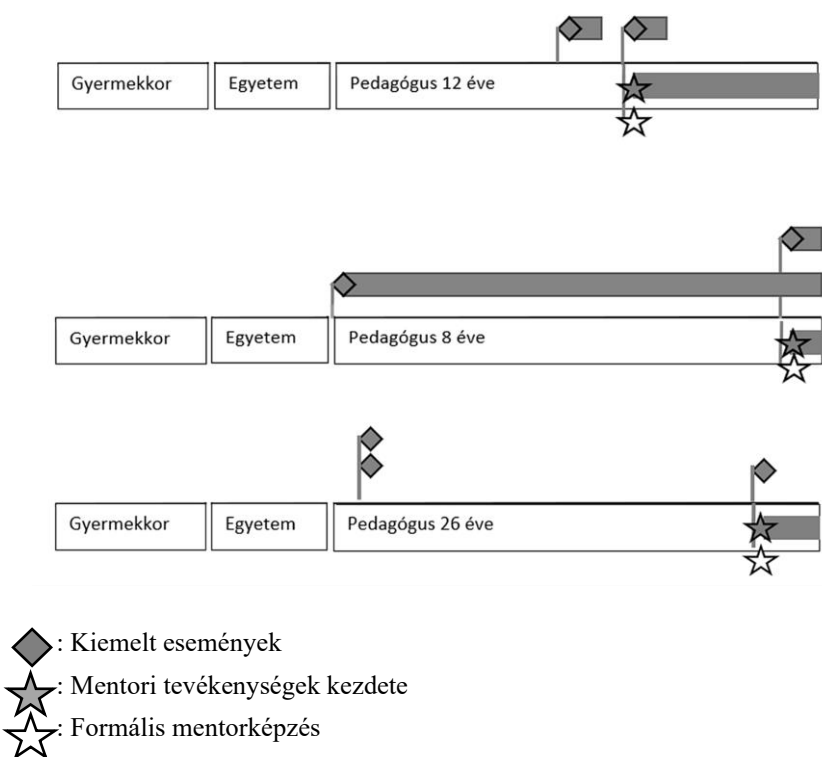
„Én vezetı sosem lennék, határozott vagyok a munkámban, de sosem vállalnám fel, hogy na akkor én mondjam meg a tutit. Tehát én nehezen éltem meg a mentorálást, mert nem akartam ráeröltetni az én állásfoglalásomat, csak a módszertant tudtam elmondani.” (11. interjúalany)

Mindez alátámasztja, hogy **a mentorok mentori szerepét erıtéljesebben befolyásolják a saját személyiségjegyeik és attitűdjük, mint az intézményi és rendszerszintű hatások.**

A fenti idézetek nyomán megfigyeltem, hogy az ezt az álláspontot képviselő pedagógusok többségénél egybeesett az első mentorálás alkalmá (amit meg is említettek tanulási eseményként) és a formális mentori képzés ideje. Az 1. ábrán olyan pedagógusok életpályájának ábrázolása látható, akik egyszerre kezdték el a mentorálást a formális mentori képzéssel.

1. ÁBRA

Az, 5. 6. és 10. interjúalany szakmai életútja

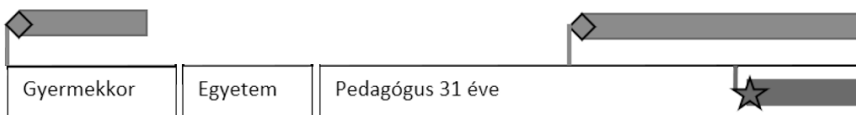


FORRÁS: saját szerkesztés

Velük ellentétben a 11. interjúalany nem vett részt formális mentori képzésen. Az interjúban azt is elmondta, hogy erre a feladatra soha nem kapott felkészítést. Az ő szakmai életútjának idővonala látható a 2. ábrán.

2. ÁBRA

A 11. interjúalany szakmai életútja



FORRÁS: saját szerkesztés

Végezetül még egy dologra szeretnék kitérni a mentorszerep és személyiség integráltságával kapcsolatban. A pedagógusok közül egyikük beszélt csak arról, hogy számára a mentori szerep kényelmetlen, ezt nem tudja integrálni a személyiségébe.

„Én nehezen éltem meg, mert nem szeretek másokat felügyelni. Én nem merek olyat mondani neki, mert lehet más azt mondja, hogy ez nem így van. Tehát én nem az a típus vagyok, aki nagyon kapkod a mentoráltakért, hogy jöjjenek hozzám, és rám bízzák az életüket úgymond” (11. interjúalany).

A többi interjúból viszont inkább az derült ki, hogy a mentori szerep jól beépült a pedagógusok szakmai életébe; mentorálási feladataik végeztével nem szűnnek meg mentornak lenni.

„Azt gondolom, hogy a mentorálásnak nem feltétlenül kell arra az egy évre összpontosulnia, hanem nyugodtan folytatódhat. Ennek viszont mindenképpen az az alapja, hogy olyan kapcsolat legyen a két ember között, amit érdemes tovább vinni.” (10. interjúalany)

Az interjúk alapján kiderült, hogy a mentori feladatok ellátása során is nagyon fontos fenntartani az önazonosságot. Szükséges, hogy a szervezeti és rendszerszintről érkező hatások ne okozzanak törést vagy kételyt a mentori szerepben, és ne fogalmazzanak meg olyan elvárásokat a mentorral szemben, amelyekkel mint magánszemély vagy pedagógus nem tud azonosulni – hiszen ilyen esetekben a mentori szerep sem tud majd integrálódni.

KÖVETKEZTETÉSEK

A szakirodalom alapján feltárt hazai mentorálási modell széleskörűen értelmezi a mentorok szerepét, ugyanakkor a mentori formális felkészítés nem készíti fel a mentortanárljelölteket valamennyi szerepre. Az interjúalanyok beszámolóinak alapján a köznevelési intézmények mentorképzéseiben inkább a szakmai fejlődésre és a mentori kompetenciákra került a hangsúly, valószínűleg ezért történt, hogy a vizsgálat során a mentorok azokat a tanulási eseményeket emelték ki az interjúkban, ahol az érzelmi, személyes támogatásban hasznosítható társas képességeik fejlődtek.

Egyértelműen látszik, hogy Magyarországon az intézményi gyakorlatban a humanisztikus mentorálási modell valósul meg. Főleg a kezdő mentorokra igaz ez. Figyelemreméltó azonban, hogy a mentorok személyes praxisa az idő előrehaladtával egyre

jobban megfelel a szituációs tanulási modell és a reflektív-kritikus tanulási modell elvont mintázatainak.

Az informális és nonformális események figyelembevétele és hatása kardinális, sőt elengedhetetlen a pedagógusok és a mentorok szakmai fejlődését és identitását tekintve. A kutatás alapján úgy gondolom, hogy a mentorok tanulása sokkal hatékonyabb lenne, ha mindannyian egy mentori közösség vagy hálózat tagjai lennének, ahol nonformális tanulási eseményeken és informális beszélgetéseken vehetnének részt.

Kijelenthető, hogy a mentorok és a pedagógusok rengeteget tanulnak egymástól informális beszélgetések során. Sőt, előfordulhat, hogy egy formális képzés alkalmával a tanulóktól érkezik a sokkal meghatározóbb élmény és tudás, amit aztán magával visz a pedagógus. Észszerűnek látszik az igény, hogy a formális mentorképzések is időt és energiát fordítsanak a mentorok korábbi tapasztalatainak beépítésére, cseréjére.

A kutatás alapján az is látható, hogy a mentorok korai tapasztalásai, és az, hogy milyen személyek veszik körül őket, befolyásolja, hogy milyen mentorálási modell szerint fognak a későbbiekben eljárni. **A gyermekkori, szülői élmények hatása erősen megjelent a mentorok pályaaorientációjában és mentori hozzáállásában.**

Az eredmények alapján azok a tanárok, akik formális mentorképzésen vettek részt, saját bevallásuk alapján magabiztosabbak, bátrabban tudnak módszertani, pedagógiai tanácsot adni és véleményt formálni, mint azok, akik nem vettek részt ilyeneken. Mindeközben nem szabad elfeledkezni arról, hogy a mentorok feladatai közé tartozik az érzelmi támogatáson túl a mentoráltak fejlődésének tudatos és módszeres elősegítése is – az pedig nem várható el, hogy e segítség csak intuitív módon, a mentorok személyiségéből, attitűdjéből eredően valósuljon meg, hanem szükség van az ilyen irányú kompetenciafejlesztő felkészítésre is. Ehhez kapcsolódik még egy vizsgálati eredményen alapuló feltételezésem: annak, hogy az interjúalanyok inkább a személyes-érzelmi támogatásban érzik otthon magukat (illetőleg hogy módszertani és pedagógiai téren kevésbé magabiztosak), köze lehet ahhoz is, hogy folyamatosan változó elvárásokkal találják szemben magukat. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy ugyan a személyes-érzelmi támogatásban érzik magabiztosabbnak magukat, ez a magabiztosság nem a formális mentori felkészítésből fakad, hanem saját élményekből, s ezért is köthető ehhez a területhez sok kiemelt tanulási esemény.

Végezetül nagyon fontos leszögezni: a mentori feladatok megkezdésével a pedagógusok mentorként is tovább kell hogy képezzék magukat. Csak akkor képesek a megfelelő kognitív, affektív és motivációs szint kialakítására, ha mentori szerepértelmezésüket és tudásukat folyamatosan táplálják, ösztöndzik.

Lezárásként fontosnak tartom megemlíteni, hogy ugyan a kutatás kis mintával történt, a mentortanárok tanulásának tekintetében számos fontos tényezőre rávilágít. Ezek ugyanakkor még szűkében vannak a tudományos bizonyítékoknak. Érdemes lenne a vizsgálatot megismételni nagy mintával, oktatási intézménytípusonként külön kohorszokat létrehozva, annak érdekében, hogy pontosabb képet kapjunk a

mentorpedagógusok helyzetéről, tudásáról és igényeiről. A kutatás eredményei konstruktív módon beemelhetők lennének az országos mentorpedagógusi képzés keretei közé.

IRODALOM

- Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára (2009). Letöltés: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=2337> (2021. 03. 22.)
- Adhikari, B. (2016): Literature Reviews of the Effects of an Effective and Comprehensive Induction Programs to New Teacher Retention and Professional Development. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/296847879_Literature_Reviews_of_the_Effects_of_an_effective_and_Comprehensive_Induction_Programs_to_New_Teacher_Retention_and_Professional_Development/link/56db58e908ae1aa5f85fb5c/download (2021. 03. 22.)
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007): How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company, London. Letöltés: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf – Magyar nyelven: McKinsey és Company (2007): Mi áll a világ iskolai rendszerei legiskeresebb teljesítményének hátterében? (Barber, M. és Mourshed, M.), McKinsey & Company, London. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (2021. 03. 22.)
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B. és Jordan, J. (2017): Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, **44**. 1. sz..
- Bordás Andrea (2016): A szituatív tanulás szerepe partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődésében. *Regio*, **24**. 4. sz., 211–239. Letöltés: https://regio.tk.mta.hu/index.php/regio/article/view/143/pdf_123 (2021. 03. 22.)
- Bronfenbrenner, U. (1994): Ecological models of human development. *Readings on the development of children*. **2** 1. sz., 37–43.
- Bullough, Jr., R. V. (2005): Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, **21**. 143–155. Letöltés: <https://ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2013-fall-bullough.pdf> (2021. 03. 22.)
- Corbin, J. és Strauss, A. (2015): A kvalitatív kutatás alapjai. Budapest, L'Harmattan.
- Clarke, D. és Hollingsworth, H. (2002): Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, **18**. 8. sz., 947–967. Letöltés: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537> (2021. 03. 22.)
- Darling-Hammond, L. és Richardson, N. (2009): Research Review / Teacher Learning: What Matters? Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A., **66**. 5. sz., 46–53. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/228625772_Research_Review_Teacher_Learning_What_Matters (2021. 03. 22.)
- European Commission /Eurydice European Union (2002): The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends, and Concerns. Teacher Supply and Demand at General Lower Secondary Level. Key Topics in Education in Europe. Brussels.
- European Commission (2010): Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010). Letöltés: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (2021. 03. 22.)
- European Commission (2012): Rethinking Education: Investing in skills for better socioeconomic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. 258 COM (2012) 669 final. Strasbourg. Letöltés: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF> (2021. 03. 22.)

- European Commission (2013): Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Letöltés: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (2021. 03. 22.)
- European Commission (2014): Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. (Caena, F.) Letöltés: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf (2021. 03. 22.)
- Evans, L. (2014): Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, **44**. 2. sz., 179–198. Letöltés: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083> (2021. 03. 22.)
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, **23**. 3. sz., 359–374.
- Falus Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – Európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, **8**. 1. sz., 17–34. Letöltés: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wpcontent/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf (2021. 03. 22.)
- Gatti Beáta (2017): Egymásra hangolva – a mentorálás módszertanáról (Kézirat). Letöltés: https://kathaz.hu/wp-content/uploads/2017/12/Egymásra-hangolva_a-mentorálás-alapjai.pdf (2022. 02. 10.)
- Glaser, B.G. és Strauss, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago.
- Goleman D. (2008): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó Kft, Budapest
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekermans, M., és Korthagen, F. (2007): Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, **13**. 2. sz., 191–208.
- Hunya Márta és Simon Gabriella (2013). A gyakoronokok támogatása – Szakirodalmi összefoglaló (Nyilvános munkaanyag). Letöltés: https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_mentor_szakirodalmi_osszefoglalo.pdf (2021. 03. 22.)
- Imre Anna és Imre Nóra (2016a). Pályakezdő pedagógusok támogatása – nemzetközi tükröben. In: Kállai Gabriella (szerk.): *Közelkép a gyakoronoki rendszer első tapasztalatairól*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Imre Anna és Imre Nóra (2016b): A pályakezdő pedagógusok támogatása – intézményi nézőpontból. In: Kállai Gabriella (szerk.): *Közelkép a gyakoronoki rendszer első tapasztalatairól*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Ingersoll, R. és Strong, M. (2011): The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, **81**. 2. sz., 201–233. DOI: 10.3102/0034654311403323
- Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. (2009). Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag. Budapest, 2009. április 21.
- Kálmán Orsolya (2019): A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitásalakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, **7**. 1. sz., 74–97. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2019/nevelstudomany_2019_1_74-97.pdf (2021. 03. 22.)
- Kopp Erika (2020): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulás az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány*, **8**. 1. sz., 62–82. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelstudomany_2020_1_62-82.pdf (2021. 03. 22.)
- Kraiciné Szomoly Mária és Csoma Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Krull, E. (2004): Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának mentorálása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, **2**. 3. sz., 63–78.
- M. Nádasi Mária. (szerk., 2010–2011): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*, I–III. kötet. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Nagy Krisztina (2020): *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők*. Doktori disszertáció, Budapest. Kézirat.
- Nagy M. (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, **23**. 3. sz., 375–390.

- Nicholls, G. (2007): Mentoring. The art of teaching and learning. In: Jarvis, P. (szerk.): *The Theory and Practice of Teaching*. Routledge, London. 157–168.
- OECD (2014): “Indicator D6: What does it take to become a teacher?”, in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. Letöltés: DOI: 10.1787/888933120252 (2021. 03. 22.)
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264196261-en (2021. 03. 22.)
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/1d0bc92a-en. (2021. 03. 22.)
- Opfer, V. D. és Pedder, D. G. (2011): Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, **81**. 3. sz., 376–407.
- Rapos Nóra és Kopp Erika (2015): *A tanárképzés megújítása (Renewal of teacher education)*. ELTE Eötvös, Budapest.
- Rapos Nóra, Bükki, Eszter, Gazdag Emma, Nagy Krisztina és Tókos Katalin (2020): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, **8**. 1. sz., 28–45. Letöltés: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_28-45.pdf (2021. 03. 22.)
- Révai N. (2018): Pedagógusok szakmai tudása és tanulása az OECD-kutatások tükrében. Interjú. In: B. Tier Noémi és Szegedi Eszter (szerk.): *Alma a fán. Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században*. Tempus Közalapítvány, Budapest. Letöltés: https://tka.hu/docs/palyazatok/alma_a_fan_5.pdf (2021. 03. 22.)
- Sági Matild (2011): Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD, TALIS) tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, **61**. 10. sz., 5–17. Letöltés: http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2011_10_02.pdf (2021. 03. 22.)
- Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos Uniói törekvésekről. *Pedagógusképzés*, **8**. 1. sz., 37–56. Letöltés: https://issuu.com/heju/docs/_2010-1 (2021. 03. 22.)
- Szivák Judit (1994): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, **9**. 4. sz., 3–12.
- Wang, J. és Odell, S., J. (2007): An alternative conception of mentor-novice relationships: learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, **23**. 4. sz., 473–489. DOI: 10.1016/j.tate.2006.12.010
- Wood, A. L., és Stanulis, R. N. (2009): Quality teacher induction: “Fourth-wave” (1997–2006) induction programs. *The New Educator*, **5**. sz., 1–23. Letöltés: http://www.education.msu.edu/te/lit/wood_stanulis.pdf (2021. 03. 22.)

MELLÉKLET

A félig strukturált interjú kérdései

1. Hány éve pedagógus?
2. Mióta dolgozik az adott intézményben?
 - a. Első munkahelye?
3. Milyen intézményben dolgozik?
 - a. általános iskola
 - b. gimnázium
 - c. szakgimnázium
 - d. szakközépiskola
4. Hol van az intézmény, ahol tanít?
 - a. főváros
 - b. megyeszékhely

- c. város
d. község
e. falu
5. Hány éve van mentortanári végzettsége?
6. Hány éve lát el mentori feladatokat?
7. Volt e mentorja, amikor pályakezdő volt vagy az intézménybe került?
8. Rajzoljon fel egy idővonalat, amin bejelöli, hogy mikor kezdett el tanítani, mikor volt az első személyes tapasztalása, mint mentortanár, és mikor szerzett mentortanári végzettséget.
9. Gondoljon egy olyan eseményre, helyzetre, történésre, amikor valami fontosat tanult meg, értett meg a mentori feladataihoz kötődően! Gondolhat olyan helyzetre, amikor ezt nem vélte tanulásnak, nem is hívta így, de most visszatekintve úgy értékeli.
- írja le röviden a helyzetet és a helyszíneket
 - milyen hatások érték Önt
 - mennyire tudatosan került ebbe a helyzetbe – ha igen, milyen okok motiválták a megértésben, tanulásban
 - milyen hosszú volt ez a folyamat, s milyen elemeit, állomásait tudja leírni ennek
 - mi volt az Ön szerepe, mit tett, milyen tevékenységeket végzett
 - mennyire voltak tervezettek ezek a tevékenységek, ha igen, akkor mire irányult a terv
 - milyen érzelmek kísérték a folyamatot, s ez hogyan változott
 - hogyan fogalmazná meg a tanulása eredményét; mi az, amit megtanult
 - miben változtatta meg ez a tudás a 1) gyakorlatát, 2) gondolkodását
10. A fenti eseményen kívül nevezzen meg még 2-3 eseményt, amikor valami nagyon fontos dolgot tanult. És ezeket is nézzük meg a korábbi szempontok alapján.





DELI ESZTER – HORVÁTH EVELIN

Hatásos, releváns, mért: hátrányos helyzetű fiatalok fejlesztési projektjei Magyarországon¹

MŰHELY

1. BEVEZETÉS

Kutatások szerint a hátrányos helyzetű gyermekek, fiatalok lényegesen gyengébb eredményeket érnek el az iskolában, mint a kedvezőbb szociális háttérű társaik. Annak érdekében, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok nagyobb arányban vehessenek részt a középfokú és felsőoktatás képzéseiben, és később sikeresen helyezkedhessenek el a munkaerőpiacon, számos projekt és program jött létre, mind kormányzati, mind alapítványi finanszírozásból. Jelen tanulmány ezen projektek hatásosságát, relevanciáját vizsgálja a művészetekkel történő oktatás tükrében, azokra a működő felzárkóztató programokra koncentrálva, melyek jellemzően a hagyományos művészeti formákra – úgymint festészet, képzőművészet, tánc-, színház- és zeneművészet – alapoznak, de a mai kulturális közösségek jellemző digitális eszközeivel (legalábbis integrált módon) nem élnek.

A vonatkozó munkák kritikus áttekintését követően létrehoztunk egy, a szociális hátránnyal élő fiatalok Magyarországon elérhető fejlesztő programjait összesítő adatbázist.² A kapott eredményeket mélyinterjúk keretében vetettük össze két szakértő véleményével; interjút készítettünk *Balog Zoltánnal*, a *Magyar Református Egyház Dunamelléki Egyházkerület* püspökével és volt társadalmi ügyekért felelős miniszterelnöki biztossal, illetve *L. Ritók Nórával*, az *Igazgyöngy Alapítvány* szakmai vezetőjével. A hazai jógyakorlatok összegzését követően bemutatjuk a hazánkban sok szempontból

¹ This research was supported by the AMASS - Acting on the Margins: Arts as Social Sculpture project, 2020-2023, Reg. No. 870621, of the Socioeconomic and Cultural Transformations in the Context of the Fourth Industrial Revolution subprogram of the EU HORIZON 2020-SC6 Framework Program. *** A kutatást az AMASS - Acting on the Margins: Arts as Social Sculpture project, 2020-2023, Reg. No. 870621, of the Socioeconomic and Cultural Transformations in the Context of the Fourth Industrial Revolution subprogram of the EU HORIZON 2020-SC6 Framework Program támogatta.

² Ez az adatbázis digitális mellékletként jelenik meg ezen a címen: <https://upszonline.hu/index.php?attachment=720102008>

egyedülálló kezdeményezésnek tekinthető *Roma Kulturális Influencer*³ képzést, amely az AMASS művészettel és kommunikációval támogató kutatási program keretében valósul meg a *Budapesti Corvinus Egyetemen*, 2020 októbere óta. E képzés során komplex módszertani megoldásokat kínáltunk és kínálunk, a digitális média nyújtotta lehetőségek igénybevételével is eszközt biztosítva a mentorált fejlődéséhez, karrierépítéséhez, ezzel támogatva a hátrányos helyzetű fiatalok hatékony felzárkóztatását.

2. ANYAGGYŰJTÉS

Annak érdekében, hogy betekintést nyerjünk a szociális hátránnyal élő fiatalokat célzó fejlesztőprogramok és felzárkóztató projektek működésébe, kutatócsoportunk egy annotált bibliográfia elkészítését vállalta a hátrányos helyzetű roma gyerekek, illetve a romák esélyegyenlőségét és felzárkóztatását érintő szakirodalom (72 db), szervezetek szakmai dokumentumai (42 db), továbbá pályázati felhívások (6 db) összegzése alapján.

A szakirodalmi elemek általánosan arra tettek kísérletet, hogy az átlagember perspektívájából bemutassák, melyek a leginkább elterjedt vélemények és attitűdök a romák helyzetéről, hogy megismertessék a roma/cigány népesség társadalmi kirekesztettségének problémáját, hogy rávilágítsanak a gender és az etnikai alapú diszkrimináció összefonódására, hogy megvizsgálják a romák helyzetét bemutató legfrissebb indikátorokat az oktatás, a foglalkoztatás, a lakhatás és az egészségi állapot területén, illetve hogy ismertessék az esélyegyenlőségi terv érvényesülését és hatását a munkahelyeken.

A 42 szakmai dokumentum közül hét a *BAGázs Közhasznú Egyesülethez*, tíz az *Igazgyöngy Nonprofit Alapítványhoz*, egy az *Országos Roma Önkormányzathoz*, egy az *Emberi Erőforrások Minisztériumához*, három a *Romaversitas* tehetséges roma fiataloknak szóló komplex képzési programhoz, tizennégy az *Autonómia szegénység és cigányság* programhoz, egy-egy pedig az *Iskolakultúráért Esélyteremtésért Egyesülethez*, a „*Helylet!*” Alapítványhoz, a *Vásárhelyi László Alapfokú Művészeti Iskolához*, a *Roma-Net* projekthez, a *Kárpátok Alapítványhoz* és az *Aparhanti Független Roma Egyesülethez* tartozott. E szakmai dokumentumok olyan beszámolókat és programokat tartalmaznak, amelyek – többek között – bemutatják az iskolai lemorzsolódás mértékét a roma tanulók esetében, a rendezetlenül működő vagy elhanyagoló családi háttér mérhetően negatív hatásait, a hátrányos helyzetű, romák által sűrűn lakott településeket vagy településrészeket, a roma integrációra irányuló hazai törekvéseket, a szegregátumban élő gyermekek különösen veszélyeztetett csoportját, illetve **megoldásokat, programokat és kutatásokat dolgoznak ki** e témákban.

A hat pályázati felhívás az *Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program (EFOP)* és a *Versenyképes Közép-Magyarország Operatív Program (VEKOP)* keretében valósult meg. A felhívások a roma lányok továbbtanulási esélyeinek növelésére, a

³ A képzés hivatalos megnevezésében a szó angol nyelvű írásmódját, míg a folyó szövegben a köznyelvben mind inkább terjedő fonetikus magyar írásmódot használjuk (*A szerk.*).

munkanélküli romák (kiemelten a roma nők) társadalmi befogadásának erősítésére, hátrányos helyzetű – elsősorban roma – embereket érintő fejlesztési programok mentorálással történő szakmai támogatására, a hátrányos helyzetű emberek, köztük romák képzettségi szintjének növelésére, a gyermekek esélyegyenlőségére, valamint a területi felzárkózási programok szakmai és módszertani támogatásának megvalósítására fókuszálnak.

2.1. Fejlesztőprogramok

2.1.1. Módszerek

A projekt keretében elkészült a szociális hátránnyal élő fiatalok Magyarországon elérhető fejlesztő programjait összesítő adatbázis. Az adatbázis összeállításának első lépéseként két kutatócsoportot állítottunk fel a Budapesti Corvinus Egyetem Kommunikáció és Szociológia Intézetében. A szakirodalom-feltáró kutatócsoport feladata volt azon magyar és angol nyelvű tudományos publikációk összegyűjtése és elemzése, amelyek a hátrányos helyzetű roma fiatalok és nők felzárkóztatását, illetve integrációját célzó magyar művészeti programok hatékonyságát és sikerességét vizsgálják. A gyűjtés kulcsszavas kereséssel történt, a Budapesti Corvinus Egyetem átfogó könyvtári adatbázisának használatával. A keresés időtávja az 1990 és 2019 között eltelt húsz év volt, a kulcsszavak pedig a következők: *művészetek; marginalizáció; társadalmi hatás; társadalmi kihívások; társadalmi kirekesztés; társadalmi befogadás; szegénység; nők; gyerekek; kisebbségi csoportok (nemzeti kisebbségek)*. A 37 elemű adatbázisba főként magyar nyelvű folyóiratcikkek és szerkesztett kötetekben megjelent publikációk kerültek be. A szakirodalmi adatbázisban megtalálhatók a kapcsolódó intézményi, szervezeti, valamint **a fejlesztés fókuszára, módszerére, megvalósítására és eredményeire vonatkozó adatok.**

A projekt másik kutatócsoportja a magyarországi roma felzárkóztató programokat alapító szakmai szervezetek dokumentumait és pályázati felhívásait listázta, így megalkotva egy újabb, 27 elemű adatbázist. A 27 szakmai dokumentum közül három az Igazgyöngy nonprofit alapítványhoz, három az Emberi Erőforrások Minisztériumához, kettő a BAGázs Közhasznú Egyesülethez, kettő az Aparhanti Független Roma Egyesülethez, kettő a Romaversitas tehetséges roma fiataloknak szóló komplex képzési programhoz, kettő az Autonómia szegénység és cigányság programhoz, egy-egy az Iskolakultúráért Esélyteremtésért Egyesülethez, a "Helyet!" Alapítványhoz, a Független Színházhoz, Karaván Színház és Művészeti Alapítványhoz, Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Hátrányos Helyzetű Ifjakhoz, az Új Start Alapítványhoz, a Snétberger Zenei Tehetség Központhoz, a Faktor Terminál Egyesülethez, a Magyar Református Szeretetszolgálathoz, a Demokratikus Ifjúságért Alapítványhoz, a MOME EcoLabhez, a Vásárhelyi László Alapfokú Művészeti Iskolához, és végezetül a Kárpátok Alapítványhoz tartozott.

2.1.2. Az adatbázisok elemeinek bemutatása

A felhívások a roma lányok továbbtanulási esélyeinek növelésére, a munkanélküli romák (kiemelten a roma nők) társadalmi befogadásának erősítésére, hátrányos helyzetű – elsősorban roma – embereket érintő fejlesztési programok mentorálással történő szakmai támogatására, a hátrányos helyzetű emberek, köztük romák képzettségi szintjének növelésére, a gyermekek esélyegyenlőségére, valamint a területi felzárkózási programok szakmai és módszertani támogatásának megvalósítására fókuszálnak.

A *desk research* folyamat általános tapasztalata, hogy a programok tartalmával, pontos módszerével – valamint különösképp azok eredményességével – kapcsolatosan korlátozott mértékben áll rendelkezésre nyilvánosan elérhető információ; a programoknak jellemzően nincsen jól felépített, a tapasztalatok és eredmények aktív és széles körű kommunikációját szolgáló honlapjuk.

A vizsgált fejlesztő programok főként a 6–18 év közötti korosztályt, illetve ezen belül valamilyen szűkebb korcsoportot céloznak. A vizsgált programok közül mindössze egy esetben terjedt ki a célcsoport az ennél fiatalabb (2–6 éves) gyerekekre is. Továbbá 8 program esetében a célcsoport a 18. életévüket betöltött fiatal felnőtteket is lefedte. A legnagyobb számban a készségek és képességek fejlesztése, ezt követően az attitűdök, értékrend fejlesztése, valamint a polgári szerepvállalás ösztönzése és megsegítése került megfogalmazásra a program céljai között. Az alkalmazott módszerek tekintetében legtöbbször páros vagy csoportos munka azonosítható, a szülő/gondozó bevonása kevésbé bevett gyakorlat. A különböző művészeti technikák, formák közül egyértelműen a vizuális művészetek (rajz, festészet stb.) a leginkább dominánsak, illetve a kötetlen (pl. textilllel, fával, papírral való) „barkácsolás” is népszerű. A rajz és a kézművesség oktatása jó fejlesztési módszer lehet nyelvi és szocializációs hátránnyal küzdő gyermekek, fiatalok esetében is, mivel a problémáikat, gondolataikat először szóban, később egyre inkább lefesthető, megformálható, képileg ábrázolható szimbólumokban jeleníti meg (Molnár, Peták és Vercseg, 2014). Fodor Ildikó rajztanár jóvoltából 30 éve működik Pécsen egy művészeti szakkör, amelynek tagjai olyan halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, akiknél a verbális közlés nehézségekbe ütközik, ugyanakkor **„hibátlanul” kommunikálnak a színek és formák nyelvén**. Szintén Pécsen működik a *Csontváry Képzőművészeti Stúdió*, amely szociális problémákkal küzdő, legtöbbször roma származású fiataloknak dolgozott ki olyan sajátos művészetpedagógiai és rajzterápiás módszert, amelynek segítségével a diákok képesek a bennük lévő szorongást és lelki traumákat szimbolikusan megjeleníteni (Bergmann, 2013).

Mindemellett egyes programok esetében eltérő fókusz érvényesült: vagy az előadóművészet, dráma, vagy pedig multimédiás eszközök használata állt a középpontban. A *Független Színház* már több alkalommal megrendezte a „Roma hősök” című nemzetközi roma színházi fesztiválját, amely világviszonylatban is egyedülálló kezdeményezésnek mondható. A fesztivál keretében bemutatott produkciók roma hőskről szólnak. Az előadóművészet, történetmesélés, a dráma eszköze, az inspiráló történetek és szereplők megelevenítése nem csupán a nem roma közösség számára teszi lehetővé a roma

közösség helyzetének megismertetését, hanem fejlesztő programba beépítve a készségek, képességek fejlesztésében is hatékony eszköznek bizonyul (WI, 2018).

Szintén a színművészetben rejlő fejlesztési lehetőségekre épített a *Káva Kulturális Műhely Dráma Drom* programja, amely 2001 és 2007 között biztosított drámapedagógiai foglalkozásokat hátrányos helyzetű roma fiataloknak (Horváth és Deme, 2008). A program célkitűzése az volt, hogy a tanulók a foglalkozásokon különböző mikro- és makrotársadalmi problémákat, valamint erkölcsi és morális kérdéseket vigyenek színre. A résztvevők ezekre a problémákra kerestek megoldást a színházi alkotómunka során, biztonságos közegben, színházi nevelési módszerekkel, drámatanári vezetéssel. A *Káva Kulturális Műhely* további fontos célkitűzése volt a diákok kommunikációs képességének, önkifejezési módjainak a fejlesztése, valamint a közösségépítés.

A *Káva* drámaprogramja két eltérő kontextusban valósult meg: az egyik szintén a hátrányos helyzet tapasztalatait a társadalmi mobilitáshoz, a másikon a társadalmi ellenálláshoz köthetjük (Horváth, 2010). A program az első hét évében a Pécs melletti Mánfán, a *Collegium Martineumban* működött, az ezt követő két évben pedig a *Kesztyűgyár Közösségi Ház* adott neki otthont Budapest VIII. kerületének Magdolna-negyedében. A program fontos tanulsága, hogy a két helyszínen más-más kihívásokkal szembesültek a megvalósítók: a vidéki középiskolában az elsődleges célkitűzés a falusi roma fiatalok és a többségi társadalomhoz tartozó tanulók közötti társadalmi szakadék csökkentése volt. A budapesti helyszín viszont nem kötődött iskolai intézményhez, így a program résztvevőinek nem volt annyi közös tapasztalata, mint a kollégium esetében. Itt a fő kihívást a fiatalok oktatási intézménnyel szembeni ellenállása, a tanulásról való lemondás jelentette.

A *Káva Műhely* mellett a *Maladype Színház* is speciális drámapedagógiai programokat épített fel. A társulat elsődleges célkitűzésének tartja a színház és közönsége új szemléletű kapcsolatrendszerének és kommunikációjának tudatos építését. Véleményük szerint a kortárs színház feladata, hogy a társadalom tagjainak a művészeteken keresztül olyan lehetőségeket kínáljon, amelyben **tudásukat, kreativitásukat, innovációs és kooperációs készségüket kiteljesíthetik**. Programjaik kidolgozása során két alapvető nevelési területet tartanak hangsúlyosan szem előtt: a tehetséggondozást és a hátrányos helyzetű diákok integrálását, felzárkóztatását (Balázs és Tarjánné Takács, 2015).

Takács Gábor (2008) a drámaoktatás szerepét a roma és nem roma tanulók együttnevelésének szempontjából vizsgálta. A szerző szerint a drámapedagógia alkalmazása során nagy előnyt jelent az eltérő szociális és etnikai háttérű tanulók együttműködése, a közös döntési folyamatokban való aktív részvétele, amely a másik ember mélyebb megismeréséhez vezet. A drámatanítás hatására pozitívan változhat továbbá a gyermekek osztályon belüli státusza is: az általában háttérbe kényszerülő tanulók a foglalkozásokon lehetőséget kapnak arra, hogy olyan szerepekben nyilvánuljanak meg, amelyeket a való életben nem tudnak magukénak, így új tulajdonságokkal felruházott emberekként jelenhetnek meg a társaik előtt. A dráma alkalmazása önmagában nem tud

változtatni az oktatási rendszer szegregált körülményein, de segíthet azoknak a pedagógusoknak, akik feladatuknak tekintik a jelenlegi helyzet kezelését, valamint azoknak a diákoknak is, akik részt vesznek valamilyen együttnevelési programban, vagy az állami oktatásban együtt tanulnak a többségi társadalomhoz tartozó társaikkal. A színházi foglalkozások azáltal szolgálják a közösség érdekeit, hogy a különféle közéleti, közösségi problémák, konfliktusok csoportszinten kerülnek megvitatásra, feldolgozásra, színházi elemekre és eszközökre építve (*Vercseg és Kovács, 2012*).

A roma és nem roma tanulók együttneveléséről ír *Szontagh Pál* egy 2010-ben az *Iskolakultúrában* megjelent cikkében, amely a józsefvárosi *Vajda Péter Ének-Zenei Általános és Sportiskola* integrációs törekvéseit és a roma diákok nevelését célzó programját mutatja be. Az iskola művészeti nevelésének pozitív hatása mind a diákok tanulmányi eredményeiben, mind a közösségi légkörben megmutatkozott. A program központi elve, hogy a sikerélménynek nem előfeltétele a hagyományos értelemben vett tanulmányi siker, így azok a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetben lévő gyermekek is átélhetik az iskolai sikerélményt, akiknek ez korábban nem adatott meg. A sikerélmény szerepéről ír *Rajnai Judit* (2012) is, aki szerint a művészeti programok azért tekinthetők az integráció hatékony eszközeinek, mert segítik a diákokat azon készségeik kibontakoztatásában, amelyekkel sikereket érhetnek el, az alkotás pozitív élménye pedig a jövőbeni aktivitást is motiválja. A program kidolgozói felismerték, hogy a művészetoktatás az a terület, ahol azok a tanulók is megmutathatják tehetségüket, akik nem rendelkeznek kiemelkedő tanulmányi eredményekkel. Ez az új szemléletmód növeli a roma tanulók motiváltságát az iskolában, ami **a magaviseleti problémák csökkenését is magával hozza**. Mindez hatással lehet a diákközösségre és a tanulók pedagógusokkal való kapcsolatára is.

A *Vajda Péter Ének-Zenei Általános és Sportiskolához* hasonlóan a *Gandhi Gimnázium* is sikeresen működik mint integrációs színtér (*Dezső, 2010*). A *FUND Művészeti Iskola* jelenléte az intézményben tanórán kívüli tevékenységek keretében ad lehetőséget a cigány kultúra megalapozására zene- és táncművészeti oktatással. Mivel a roma és a többségi társadalomhoz tartozó diákok közel azonos arányban vesznek részt a gimnáziumi képzéseken, az eltérő nemzetiségű tanulók között szoros kapcsolat alakul ki: közös szabadidős tevékenységeket folytatnak, iskolán kívül is közösen tanulnak. Többségük formálja a mikrokörnyezetük véleményét is, megváltoztatva a különböző nemzetiségekkel kapcsolatos előítéleteket.

A képzőművészeti és színházművészeti programokon túl a zenének is fontos szerepe van a roma fiatalok integrációjában (*Havasi, 2018*). *Wagner Sára* 2017-ben végzett terepkutatást a *Snétberger Zenei Tehetség Központban*, amely egy – az adott év meghallgatásai alapján szerveződő – zárt zenei közösség. Tagjai az év során három alkalommal, összesen tizenkét héten át együtt élnek egy speciális pedagógiát folytató intézményben, így az olyan különleges pedagógiai térnek tekinthető, amely egyedi módon támogatja a társadalom peremén élő diákok fejlődését, és ezzel integrációját, megélhetését. A programban tanulók korábban nem tapasztalt elvárásokkal, szabályokkal

találkoznak: ilyen a pontosság, a tiszteletadás elvárt formáinak alkalmazása, a szigorúan betartandó ébresztő és takarodó, a tanórákon történő rendszeres részvétel, a napi több-órás önálló gyakorlás, az idegen nyelvi órák bevezetése, valamint a közösségi étkezés. A *Központban* láthatóvá és mérhetővé válik, mi mindent nyújthat a hátrányos helyzetű diákoknak közvetetten és közvetlenül is a zene: külföldi ösztöndíjat, fellépési lehetőséget, nyelvtudást, műveltséget, kapcsolati tőkét, utazási lehetőséget. Az intenzív tábori szakaszok mellett a program teljes évre kiterjedő, folyamatos támogatást és mentorálást kínál a roma fiataloknak. A mentor rendszerben minden diák egy-egy főállású mentorhoz tartozik, aki egyéni fejlesztési tervet dolgoz ki a számára, ezzel hosszú távon támogatva a diák zenei és egyéb tanulmányait, pályázati jelentkezéseit, valamint szociális képességeinek fenntartható fejlődését (W2, é. n.). A *Snétberger Ferenc* képviselte szorgalom és elhivatottság jelenti az értékalapot a központban, amely helyet biztosít azoknak a zenei tehetséggel bíró fiataloknak, akiknek szükségük van a támogatásra (*Kissné Poprádi és Bencéné Fekete*, 2014).

A zenetanulás, a drámapedagógia és a képzőművészet eszközeit ötvözi az *Esély és ösztönzés* komplex tehetséggondozó program, amely 2010 óta működik a *Zalabéri Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolában* (*Gunther*, 2014). A program elsődleges célkitűzése, hogy felfedezze és segítse azokat a hátrányos helyzetű, 10–14 éves diákokat, akik kiemelkedő tehetséggel rendelkeznek valamely tudományos vagy művészeti területen. A modell a diákok erősségeinek továbbfejlesztése mellett a képességek ki-egyenlítésére is nagy hangsúlyt fektet, így **a gyermekek gyengébb oldalainak a fejlesztését is támogatja**. Az eddigi tapasztalatok alapján a drámapedagógiai foglalkozások pozitív irányba mozdítják el a diákok személyiségfejlődését, míg a képzőművészeti alkotófolyamatok hozzájárulnak a képi kifejezőmód, valamint a kommunikációs képességek javulásához, mivel a tanulóknak be is kell mutatniuk a társaiknak az általuk elkészített művészeti produktumokat. A személyiségfejlesztő folyamatok hatására a tehetségigérek kommunikációjában a verbális és a nem verbális agresszió a diáktársakkal és a pedagógusokkal szemben csökkenő tendenciát mutat.

A komplex művészeti nevelés a *Roma Mentor Projektben* is megjelenik. A program Magyarországon a 2006/07-es tanévben indult el, és mintegy tíz éven át működött (*Bogdán és Némethné Végh*, 2016). A nemzetközi projekt hazánkon kívül jelen volt Macedóniában, Bulgáriában, Szlovákiában, Romániában és Csehországban is. A *Roma Mentor Projekt* oktatási intézményeken belül segítette a tanulók integrációját országosan ismert roma származású mentorokkal és helyi pedagógusokkal együttműködve. A kezdeményezés nagy hangsúlyt fektetett a kulturális és művészeti programokra: a gyermekek múzeumlátogatáson vehettek részt, színházi előadásokat és mozifilmeket nézhettek meg közösen. A program olyan eszközöket is biztosított a gyermekek számára, amelyekkel a családjuk nem rendelkezett: fényképezőgépet, audiovizuális eszközöket, fénymásolót és nyomtatót is kaphattak a bekapcsolódó diákok. Lehetőségük nyílt megismerkedni a roma táncvilággal, valamint különböző képzőművészeti technikákkal, amelyek a készségfejlesztés alapjául szolgálnak. A program részeként a diákok

tanulhattak a fényképészeti eljárásokról, a kompozíciós alapelvekről, valamint a tördelés és a grafikai tervezés feladatokról is.

2.1.3 Művészeti ágak a vizsgált programokban

Összességében elmondható, hogy mindössze öt vizsgált eset kivételével a programok jellemzően nem ötvözik a különböző művészeti formákat, technikákat, hanem kizárólag egy formára fókuszálnak. Alább összefoglaltuk az integrációs programok különböző fejlesztési célterületeit, módszereit/munkaformáit és a leggyakrabban alkalmazott művészeti ágakat.

A fejlesztés célterületei

- készségek és képességek
- attitűdök és értékrend
- polgári szerepvállalás

A megvalósítás módjai

- egyéni munka
- páros vagy csoportos munka
- szülő, gondviselő bevonása

Alkalmazott művészeti ágak

- hagyományos vizuális művészet (pl. grafika, festészet)
- kézműveskedés (pl. agyagozás, szobrászat, gyurmázás, ragasztás)
- ének-zene
- drámajáték
- digitális művészeti ágak (pl. fényképészet, mozgóképalkotás)

2.2 Interjúk szakmai vezetőkkel

A fejlesztőprogramok és a roma vizuális kultúra társadalmi jelentőségének és jelenlegi állapotának mélyebb megismerése érdekében a szerzők két szakmai interjút készítettek kutatási asszisztenseik segítségével, Balog Zoltánnal, a Magyar Református Egyház Dunamelléki Egyházkerület püspökével és volt társadalmi ügyekért felelős miniszterelnöki biztossal, illetve L. Ritók Nórával, az Igazgyöngy Alapítvány szakmai vezetőjével. A két szakértőt a roma integráció sikere érdekében jelenleg folyó fejlesztési programokról, azok hosszú távú céljairól és átlagos időintervallumaikról, a roma résztvevők számára, a programokat támogató pénzügyi forrásokról, végezetül a roma integrációs folyamat és a művészetek kapcsolatáról kérdeztük.

L. Ritók úgy véli, a világon minden szegénységet érintő programnak valamilyen módon része az alkotó tevékenység. Egyszerűen azért, mert azt a fajta érzelmi többletet, amit a művészet adhat, érdemes kihasználni ezen a területen is: függetlenül attól, hogy képzőművészetről, táncról, zenéről vagy drámáról beszélünk-e. A szakmai vezető

szerint olyan, érzelmi intelligencia szintjén ható rendszerről beszélünk, amely mindenképpen segít mentálisan felkészíteni az embereket arra, hogy a sorsukon aktívan tudjanak változtatni. A sikerélmény, ami a művészeti tevékenység révén elérhető, önbizalmat, énhatékony-ság-érzést, önértékelést ébreszt, segíti az identitás elmélyítését. A közös alkotás, közös élmény fejleszthet olyan készségeket, mint az együttműködési készség, a tolerancia, szolidaritás – ezek *L. Ritók* szerint könnyen és gyorsan fejleszthetők a művészetek segítségével.

Más fókuszokkal, de szintén kiemelten fontosnak tartja a művészetek szerepét a romák életében *Balog Zoltán*, aki rámutatott a magyar kormány álláspontjára, amely szerint a kultúra felemelkedése nélkül nincs igazi felzárkózás. A volt miniszterelnöki biztos úgy véli, a festészet különösen fontos aspektusa a roma kultúrának, hagyomány-őrző zenéjük és táncuk mellett. *Szentandrassy István* Kossuth-díjas roma festő művészeti iskolát alapított a roma fiatalok fejlesztésére, amellyel a rendszerváltás idején – a zene mellett – az első áttöréshez a festészet kifejezőerejével járult hozzá. Mestere, *Péli Tamás* (szintén kiemelkedő roma festő) megtanította őt a színek kavalkádjának és elemi erejének fontosságára, a képzelet folyamatos fejlesztésére, saját vallásuk vizualizálására és hogy **mindezt a következő generációnak átadja**. *Balog* szerint káros egy társadalmi csoport számára, ha önmagára a társadalom problémájaként tekint. Úgy véli, hogy a romáknak meg kell ismerkedniük Kossuth-díjas zenészekkel és festőkkel, és példaként kell rájuk tekinteniük, ami nagyban hozzájárul a felzárkózáshoz szükséges erő és eltökéltség megszerzéséhez. A fentiekből jól látszik, hogy a két szakember eltérő fókuszú, mégis hasonló fontosságú megközelítést javasol: míg *L. Ritók* az alkotásra, ezáltal az internális megerősödére és kompetencia fejlesztésre helyezi a hangsúlyt, addig *Balog* az externális példamutatás és inspirálás jelentőségét emeli ki a roma kultúra fel-emelkedésének kulcsfontosságú elemeként.

Mindezek szellemében mind a kormány, mind az *Igazgyöngy Alapítvány* több programot és intézményt hozott létre a roma kultúra fejlődésének elősegítése végett. A volt miniszterelnöki biztos kifejtette, hogy a kormány összetett elv alapján fókuszál az oktatás, a foglalkoztatás, az egészségügy, a lakhatás és a kultúra egyidejű fejlesztésére, támogatást kínálva minden korosztály számára. A számos kormányzati fejlesztési program mellett vannak olyanok, amelyek elsősorban a vizuális fejlesztésre összpontosítanak. 0–3 éves csecsemők és kisgyermekek számára elérhetők gyermekotthonok (*Biztos Kezdet Gyerekházak; W3, é. n.*), ahol a rászoruló gyerekek megtanulnak rajzolni és festeni. Ez a program több mint 200 intézményt működtet. Évente több százan csatlakoznak a *Keresztény Roma Szakkollégium Hálózathoz (W4, é. n.)*, amelyben a vizuális kultúra oktatása kiemelkedő jelentőségű. Ami pedig a kulturális programokat illeti, *Balog Zoltán* megemlítette az *Úton van a Ciffrá Központ (W5, é. n.)* elnevezésű roadshow-t, amely minden nagyobb városba eljut, és amely művészeti kezdeményezésben több mint 10.000 ember vehet részt.

Emellett *L. Ritók Nóra* beszámolt általános művészeti iskolájukról, amellyel megközelítőleg 600 gyermeket érnek el. Amint az a jelen tanulmány jógyakorlatok-fejezetében

olvasható, fejlesztési stratégiájukat hármasszoros fókuszú vizuális oktatásnak hívják. Ebben a pedagógiai keretrendszerben a pedagógusoknak olyan feladatokat kell kitalálniuk, amelyek segítségével a vizuális kommunikáció fejlesztése mellett a hátrányok ellensúlyozása és a szociális kompetenciák fejlesztése is hangsúlyt kaphat. A felnőttek művészeti munkája itt a társadalmi vállalkozások vonalán folyik; a *Szuno* nevű (a szó jelentése magyar nyelven 'álm'), kézműves foglalkozásra épülő kezdeményezés a legstabilabb jelenleg a társadalmi vállalkozások között. Lényege, hogy a szülők **a gyermekek rajzai alapján készítenek motívumokkal díszített kézimunkát, asztalos- vagy hímzőmunkát, és az így készült tárgyakat a társadalmi vállalkozás keretében értékesítik.** A program indításának legfőbb motivációja az volt, hogy a gyermekek művészeti képzési folyamatába a gondviselők női tagjai is bekapcsolódhassanak (*Fazekas, Kelemen és Salya, 2015*). Az alkotómunka három fázisból áll: első lépésként a gyermekek elkészítik a rajzokat, festményeket, amelyek alapján a gondviselők elvégzik a hímzést, végül pedig az Igazgyöngy Alapítvány webshopjában eladásra bocsátják a termékeket. A program résztvevői a munkájukért nem pénzbeli juttatást kapnak: a befolyt összeget az Alapítvány anyagköltségre, krízishelyzetek megoldására (például étel, gyógyszer, fűtőanyag vásárlása), valamint szociális programok megszervezésére fordítja (*Fazekas, Kelemen és Salya, 2015*).

3. EREDMÉNYEK

3.1 Projektek eredményei

A hazai roma esélyegyenlőségi művészeti projekteket és az azokat elemző publikációkat áttekintve elmondható, hogy a programok ritkán élnek a különböző művészeti ágak kombinálásával, főként csak egy-egy alterületre fókuszálnak. A vizsgált programok sok esetben csak alkalmi jelleggel kerülnek megrendezésre, és még hosszabb távú tervezés során is legtöbbször néhány év után véget érnek. A programok ugyan törekednek arra, hogy olyan módszereket alkalmazzanak integrációs törekvéseik megvalósítására, amelyek sikeressége tudományosan bizonyított, azonban a részt vevő gyermekek és fiatalok életpályájának utánkövetése meglehetősen ritkán valósul meg. Így a kezdeményezések sikeressége legtöbbször csak pillanatnyilag mérhető, a hosszú távú pozitív hatásuk nehezen bizonyítható.

Az áttekintett programok közös jellemzője, hogy néhány kezdeményezés kivételével kizárólag hagyományos művészeti formákra alapoznak, mint a festészet, grafika, képzőművészet, színház- és zeneművészet. Csak néhány kivételes esetben fordul elő, hogy a roma integrációt célzó projektek a digitális technológia lehetőségeit kihasználva beépítsék a programjaikba a művészet olyan modern megnyilvánulási formáit, mint a digitális grafika, fotográfia vagy a mozgóképalkotás. Pedig a programok célcsoportját legtöbbször a 6–18 éves korosztály jelenti, amelynek tagjai már születésüktől kezdve az újmédia korában szocializálódnak, így kiemelten fontos, hogy biztonságos

környezetben, felügyelet mellett ismerjék meg a digitalizáció nyújtotta lehetőségeket és esetleges veszélyeket.

3.2 Az interjúk eredményei

A szakmai vezetőkkel készített interjúkból kiderült, hogy a szociális támogatás mellett a művészeti és alkotói tevékenységet fejlesztő programok létesítése is kiemelkedő fontosságú; növeli a roma kisebbséghez tartozó fiatalok öntudatát, érzelmi elköteleződését és fejlesztve szociális készségeiket. A programok elsődleges célja a roma identitás megalapozása és megerősítése, ezzel elősegítve a társadalmi integráció sikerességét, hiszen csak akkor lehetséges a roma kisebbség magyar társadalomba történő integrációja, ha közben motivált, kompetens, szociálisan érzékeny, büszke közösséggé válnak, akik – a szükséges tudás és támogatás megszerzésével – sorsukat önállóan képesek alakítani. A kulturális és művészeti fejlesztőprogramoknak tehát rendkívüli szerepük van a roma kisebbség felemelkedésében, ennek érdekében pedig mind kormányzati, mind alapítványi részről számos művészeti iskola, központ, gyermekház, szakkollégium stb. létesült.

A hazai szakcikk, tanulmányok vagy kutatási jelentések alapján végzett anyaggyűjtésünkkel összhangban a szakmai vezetőkkel történt beszélgetés során szintén felszínre került, hogy **a digitális média eszközeivel történő oktatás nem elterjedt**, nem része a hazai roma fejlesztőprogramoknak és jogyakorlatoknak. A rászoruló gyermekek művészetekkel és vizuális kultúrával történő fejlesztése elsősorban manuális, offline eszközökön keresztül történik és nem a digitális média platformjain.

A művészeti projektek és fejlesztőprogramok áttekintése, valamint a szakmai interjúk alapján elmondható, hogy ugyan számos roma célcsoportú projekt valósul meg évről évre, ez idáig csak kevés olyan hazai program létezett, amely a vizuális kultúra elemeit a digitális média felületét igénybe véve oktatta volna. Ezen módszer alkalmazásában jogyakorlatként említhető az ózdi Van helyed! Alapítvány Van Helyed! Stúdió műhelye (W6, é. n.), valamint a Photovoice módszerre épülő fotós projekt a budapesti Kesztyűgyárban (W7, é. n.).

Mivel az érintett gyermekeknek és fiataloknak hátrányos helyzetükből fakadóan gyakorta nélkülözniük kell a modern technológiai eszközöket, így a fényképezőgép vagy videokamera, illetve a grafikus és szövegszerkesztő programok használatának elsajátítása már önmagában addig ismeretlen közösségi élményt nyújthat a fiataloknak. Hasonlóképpen fontos, hogy az eszközhasználaton túl a gyermekek korosztályuknak megfelelően ismerkedjenek meg a közösségi médiában történő tudatos énreprezentáció lehetőségeivel, valamint a vizuális és verbális kommunikáció digitális kifejezésmódjaival, hiszen a többségük úgy van jelen a különböző közösségimédia-platformokon, hogy korábban soha nem volt lehetősége elsajátítani a médiatudatos szemléletmódot.

Ezen készségek elsajátításakor a hátrányos helyzetű gyermekek átélhetik mindazon közösségi élményeket, sikereket, valamint az önkifejezés örömét, amelyet egy hagyományos művészeti lehetőségekkel operáló program nyújtana számukra, miközben

lehetőségük nyílik arra is, hogy leküzdjék a technológia korlátozott hozzáférhetőségéből fakadó hátrányait, és olyan képességeket sajátítsanak el, amelyek hosszú távon mind a tanulmányaikban, mind a munkaerőpiacra történő kilépésük során nélkülözhetetlenek lesznek számukra. Erre a fejlesztési és oktatási kihívásra kíván reflektálni a *Budapesti Corvinus Egyetem* által kezdeményezett *Roma Kulturális Influencer* képzés, amelyet alább mint jógyakorlatot tárgyal tanulmányunk.

4. HAZAI JÓGYAKORLATOK

4.1 Igazgyöngy Alapítvány

A vizsgált 51 fejlesztőprogram közül négy az *Igazgyöngy Alapítvány*hoz, kettő a *BAGázs Közhasznú Egyesülethez* köthető. Az *Igazgyöngy Alapítvány* művészeti iskolát, valamint tanodát is működtet. A művészeti iskola 2000 óta működik, hat településen és tanévenként 550-600 tanuló bevonásával. A tanulók kb. 70%-a hátrányos helyzetű, és ezen belül is kiemelkedően magas a halmozottan hátrányos helyzetű, zömében roma tanulók létszáma. Fontos külön kiemelni az iskolában alkalmazott módszertant, amely az ún. *hármás fókuszú vizuális nevelés* nevet kapta. Ennek keretében a tanórákon, feladatokba ágyazottan teljesül a három fókusz: a vizuális nevelés, a hátránykompenzáció és a szociáliskompetencia-fejlesztés (W8, é. n.)

Kiss Teodóra és *Lehmann Miklós* egy 2016-ban írt tanulmánya az *Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola* munkásságán keresztül rávilágít arra, hogy a művészet, **az alkotás folyamata fontos része a személyiségfejlődésnek**, így művészeti eszközökkel hatékonyan hozzájárulhatunk az emberek fejlődéséhez, és ez különösképpen igaz a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek fejlődésére. Az alkotás – gyermekeknél elsősorban a rajzolás – folyamata hatással van a gyermek mozgásszervi, idegrendszeri, érzelmi fejlődésére is, így a rajzolás gyakorlása által a hátrányos helyzetű gyermekek számos készsége fejleszhetővé válik. A művészeti területen szerzett sikerélmény pedig kiválóan alkalmas az önértékelés, önbecsülés erősítésére. A vizuális nevelés sokrétű tantárgyi integrációt tesz lehetővé, ami nagyban segítheti a gyermekeket tanulmányaik elvégzésében.

4.2 BAGázs Közhasznú Egyesület

A *BAGázs Közhasznú Egyesület* bagi és dányi cigánytelepeken dolgozik. Az egyesületnek nyolc különböző programja van. Az *IKSZ* (Iskolai Közösségi Szolgálat) gyerekprogram például egy egyéni mentorálással és csoportfoglalkozásokkal működő iskolai felzárkóztató program, amelynek keretében az alapkészségek fejlesztésén kívül adósságkezelést és állásinterjúkra való felkészülést is oktatnak, de működnek mentorprogramok a sorstársak és kortársak segítésére, varrókör a telepen élő nőknek, jogklinika és családgondozás is. Céljuk, hogy a szegregátumokban és a társadalomban változást érjenek el. Saját módszerük – az ún. *BAGázs-módszer* – fő elemei a helyi igényekre fókuszálnak, a szükségleteknek megfelelően egyéni és csoportos programokon keresztül.

Munkájuk a telepeken kívül kiterjed a helyi faluközösségre és a többségi társadalom szintjére. Teljes családokat támogatnak, de nem adományokkal: segély helyett esélyt adnak. Támogatásukkal pedig erősítik a kommunikációt a falu és a roma közösségek között.

Gyermekprogramjaik koncepcióját az *ENSZ Gyermek Jogairól szóló Egyezmény* valamennyi jogának érvényesítése érdekében dolgozták ki. Alapprogramjaik (pl. drogalternatíva-program, felzárkóztató programok, otthoni fejlesztés, tehetséggondozó programok, családerősítő programok stb.) a helyi közösségek, oktatási intézmények, önkéntesek és munkatársak segítségével valósulnak meg. Továbbá speciális programokat is kínálnak, amelyekkel a krízisbe került családokat segítik (W9, é. n.).

4.3 Roma Kulturális Influencer képzés – új szemlélet, új gyakorlat

A hazai jógyakorlatok és a roma fókuszú fejlesztőprogramok palettáját szélesítve, és egyúttal reflektálva a digitális eszközhasználat hatékony elsajátításának megkérdőjelezhetetlen fontosságára és a jelenlegi fejlesztésben megfigyelhető részleges vagy teljes hiányára, 2020 októberében elindult a *Roma Kulturális Influencer* képzés a *Budapesti Corvinus Egyetemen*, az *AMASS* művészettel és kommunikációval támogató kutatási program keretében.

Egyetemünk missziója egy, a társadalmi problémákra erélyesen reagáló támogató közösség létrehozása úgy, hogy a jelentkezőknek **hálót adunk, nem halat**: eszközt biztosítunk a fejlődéshez, karrierépítéshez, a digitális média nyújtotta lehetőségek igénybevételeivel. Influenzerképzésünk célja, hogy a felvételt nyert hallgatók hatással legyenek a szűkebb és tágabb környezetükre, és hozzájáruljanak a romákról alkotott, sokszor negatív médiakép újragondolásához, a modern világ új eszközeivel. A program felhívásban olyan 18 és 30 év közötti roma nőket céloztunk meg, akik roma közösségük iránt felelősséget éreznek, és vállalják a kulturális értékeik közvetítését a tudatos és kreatív közösségimédia-használat révén. A mentorált program elvégzésével a jelentkezők kulturális véleményvezéreké válhatnak, és saját közösségi felületeiken, blogjaikon vagy podcastjaikon keresztül mutathatják be a roma kultúra sajátosságait önálló látásmódjukkal és egyedi hangjukkal, ezzel alakítva követőik gondolkodásmódját a roma közösségről.

A képzés első szakasza 2020 októberétől december elejéig tartott, öt képzési napon. Az első három alkalom a *Budapesti Corvinus Egyetem* stúdiójában, míg a második kettő a járványügyi helyzetre való tekintettel online került megrendezésre. A képzés során a jelentkezők többek között a fotó-, videókészítés és -szerkesztés, énmárka- és márkáépítés, webdesign, valamint a kultúráközvetítés készségeit sajátíthatják el, illetve megismerhetik a közösségi média, médiatudatosság, cyberbullying, marketing, és a különböző sajtóműfajok jellemzőit is. Mindennek szakmai keretét az Európai Unió által támogatott *AMASS* kutatási programon belül a *Budapesti Corvinus Egyetem* oktatói biztosították. A projekt kidolgozóinak víziója szerint a képzés elvégzésével a résztvevők képesek lesznek a saját vállalkozásuknak, projektjüknek hatékonyan ismertséget,

követőket, ezáltal pedig piacot szerezni a közösségi média felületein. Az előzetes szak-képzettséget nem igénylő, ingyenes képzés első hányadában 21 influenszer-diák vett részt.

A képzés második etapja 2021 szeptemberétől decemberéig tartott. A szemeszter elején a hallgatók többek között a közösségi médiafelületek sajátosságairól, algoritmusokról, a médiamix elemeiről, a követők „szerzéséről”, a képszerkesztés közösségi felületeknek megfelelő komponálásának szabályairól és az asszertív és protokollkommunikáció, valamint **az önreprezentáció sajátosságairól tanulhattak**. Később pedig – gyakorlati feladatok és projektmunkák teljesítésén keresztül – betekintést nyerhettek az influenzszertevékenység munkaszervezési alapjaiba, valamint a projektmenedzsment és podcast elméletébe és gyakorlatába, saját médiaműveik és közösségi oldalaik bemutatásával.

A *Roma Influencer* képzés, mint látható, számos szempontból újító jellegű. Emellett, a létező fejlesztőprogramokkal ellentétben, jelen projekt képzései nem pusztán alkalmi jelleggel, hanem három éven keresztül, mentorált segítségnyújtással kerülnek megrendezésre. Ezáltal a megfelelő tudás és kompetenciák elsajátítását követően lehetőség nyílik a rászoruló fiataloknak szakértői támogatás mellett kialakítani énmárkájukat, illetve elindítani és kontrollált körülmények között folytatni kulturális influencerszeri tevékenységüket.

5. KONKLÚZIÓ

A jelen tanulmány a hátrányos helyzetű fiatalok felzárkóztatását célzó projektek hatásságát, relevanciáját vizsgálta a művészetekkel történő oktatás aspektusából. A kutatás kiinduló feltételezése szerint a jelenleg működő fejlesztőprogramok túlnyomórészt nem élnek a digitális médiaeszközök nyújtotta lehetőségekkel, inkább a hagyományos művészeti formákra alapoznak. A releváns hazai szakirodalom áttekintése és a szakmai vezetőkkel történő beszélgetés során felszínre került, hogy a modern online média eszközeivel történő oktatás valóban nem elterjedt, nem része a hazai fejlesztőprogramoknak és jógyakorlatoknak. E helyzet orvoslása végett vezette be a *Budapesti Corvinus Egyetem* oktatási és kutatási feladatokat ellátó szakmai csoportja az új szemléletet és gyakorlatot alkalmazó *Roma Kulturális Influencer* képzést, amely olyan hátrányos helyzetű roma kultúrákövetőket képez, akik közösségük és kultúrájuk megőrzésén és fel-emelkedésén dolgozhatnak professzionális, mentorált munkavégzés keretében. Így a modern technológiát alkalmazó egyéni felkészítés egyszerre hatásos, releváns és mért módszerekkel szolgálhatja a köz javát.

IRODALOM

- Balázs Zoltán és Tarjáné Takács Katalin (2015): Új színházi civilizáció. A Maladype Színház színházi nevelési programja In: Lipták Ildikó (szerk.): *Szakedagógiai körkép III*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 116–130.

- Bergmann Judit (2013): Roma gyerekek képi kifejezőmódja és vizuális neveléssel való fejlesztése. In: Andl Helga & Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012 II. kötet*. „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 113–122
- Bogdán Péter és Némethné Végh Judit (2016): Roma Mentor Projekt: a Barát-modell. *Iskolakultúra*, **26**, 5. sz., 63–76.
- Dezső Renáta Anna (2010): „MINEK NEKTEK GIMNÁZIUM...?!” Középfokú cigány nemzetiségi oktatás Magyarországon 1989-2009: eredmények és kihívások (doktori disszertáció). PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Fazekas Anett, Kelemen Dávid és Salya Nóra (2015): „Az álomból valóság lesz” – Összefogásra épülő fejlesztési lehetőségek Told községben. *Journal of Central European Green Innovation*, **3**, 1. sz., 69–80.
- Gunther Dóra (2014): Cserehát hangja. Közösségi filmzés Csereháton. In: Müllner András (szerk.): *Saját kép – ellenkép: A Romakép Műhely médiaantropológiai konferenciájának tanulmányai*. ELTE Média és Kommunikáció Tanszék, Budapest. 3–16.
- Havasi Virág (2018): A közösségfejlesztés módszertani gazdagságáról és alkalmazási területeiről. *Szellem és tudomány*, 9. sz., 29–62.
- Horváth Kata és Deme János (2008): Vándorszínház cigány terepen: Beszélgetés a Káva Kulturális Műhely Dráma Drom programjáról. *Kultúra és közösség*, **12**, 2. sz., 23–42.
- Horváth Kata (2010): A „hátrányos helyzetű” és a „cigányság” tapasztalatainak újrafogalmazása. A dráma mint pedagógiai és kutatási módszer In: Horváth Kata (szerk.): *A dráma mint társadalomkutatás*. L’Harmattan Kiadó, Budapest. 81–106.
- Kiss Teodóra és Dr. Lehmann Miklós (2016): A művészet hatása a személyiség fejlődésére és a hátrányos helyzetű gyerekekre. In: Vitélyos Gábor Áron & M. Pintér Tibor (szerk.) *Mester és tanítvány II*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. 108–124.
- Kissné Poprádi Enikő és Bencéné Fekete Andrea (2014): A zenei nevelés helye és szerepe az oktatásban az alapfokú művészetoktatásra fókuszálva. *Acta Scientiarum Socialium*, 41. sz., 51–66.
- Molnár Aranka, Peták Péter és Vercseg Ilona (2014): *Közösségi lehetőségek a mélyszegénység elleni küzdelemben*. Budapest: TÁMOP 5.1.3-09/1-2009-0002.
- Rajnai Judit (2012): Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **62**, 11–12. sz., 54–75.
- Szontagh Pál (2010): Együttnevelés a gyakorlatban. Szabad iskolaválasztás és integráció. *Iskolakultúra*, **20**, 7–8. sz., 128–136.
- Takács Gábor (2008): A dráma szerepe a roma és nem roma tanulók együttnevelésének pedagógiájában In: Lipták Ildikó (szerk.): *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 7–13.
- Vercseg Ilona és Kovács Edit (2012): *Ifjúsági közösségfejlesztés (Animáció)*. Kecskeméti Főiskola, Tanító-képző Főiskolai Kar.
- W1 = Stúdió K Színház (2018): *Roma hősök – II. Nemzetközi Roma Storytelling Fesztivál*. Letöltés: <http://www.studiokszinhaz.hu/roma-hosok-i-nemzetkozi-roma-storytelling-fesztival/> (2021. 09. 06.)
- W2 = Snétberger Zenei Tehetség Központ (é. n.) Letöltés: https://hu.wikipedia.org/wiki/Sn%C3%A9tberger_Zenei_Tehets%C3%A9g_K%C3%B6zpont (2022. 02. 28.)
- W3 = MTA Gyerekszegénység Elleni Program (é. n.): *Korai képességgondozás, Biztos Kezdet Gyerekházak*. Letöltés: http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=399&Itemid=25 (2021. 09. 06.)
- W4 = Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat (é. n.): *A hálózat*. Letöltés: <http://krszh.hu/a-halozat> (2021. 09. 06.)

W5 = Cziffra György Nagytétényi Közösségi Szintér (é. n.): *Rólunk*. Letöltés: <https://www.cziffra-kozpont.hu/bemutakozas/> (2021. 09. 06.)

W6 = Van Helyed! (é. n.): *Programok*. Letöltés: <http://vanhelyed.org> (2022. 02. 24.)

W7 = 8ker + én (é. n.): *Mi a Photovoice?* Letöltés: <http://8kermegen.blogspot.com/> (2022. 02. 24.)

W8 = Igazgyöngy Alapítvány (é. n.): *Az Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola*. Letöltés: <https://igazgyongyalapitvany.hu/muveszeti-iskola/> (2021. 09. 06.)

W9 = Bagázs (é. n.): *Csak esélyt adunk*. Letöltés: <https://bagazs.org/> (2021. 09. 06.)

Wagner Sára (2017): Összhangban a zenével. A Snétberger Zenei Tehetség Központ narratívái. In: Müllner András (szerk.): *Saját kép – ellenkép: A Romakép Műhely médiaantropológiai konferenciájának tanulmányai*. ELTE Média és Kommunikáció Tanszék, Budapest. 64–57



MOLNÁR ZOLTÁN GÁBOR

Kétévi vakáció

Szimbolikus szövegértés, kollaboratív tanulás és a tanulási folyamat demokratizálása – két év matematika egy gimnáziumi osztályban

BEVEZETŐ – EGY KUTATÁS CÉLJA ÉS KÖRÜLMÉNYEI

Két tanévnyi matematikaóra az irányítatlan csoportmunka jegyében akkor is merész pedagógiai újítás, ha a csoportmunka hosszú évtizedek óta ismert fogalom. Az alábbi oldalakon két ilyen tanévem tapasztalatairól számolok be, és elemzem az időszak végén felvett kérdőív eredményeit. E kérdőívben a vizsgált osztály tagjait – továbbá néhány elitgimnázium tanulóját – kérdeztem az érettségi után matematikai szövegértésről, tanulás-szervezésről, tanár- és tantárgyképről. Mindebből a szűk merítés ellenére karakteres vonások rajzolódnak ki a magyar közoktatásról, melyek beleillenek az oktatásszociológiai szakirodalom által arról fölvezölt képbe.

A kutatás terepe egy Budapest külvárosi, komprehenzívnek nevezhető gimnázium tizenegyedikes, majd tizenkettedikes osztálya. Ebben az osztályban óraadóként tanítottam a matematika tantárgyat, a megelőző években is voltak itt osztályaim, ezért ismerős terep volt a számomra. Az iskola nem nevezhető elitgimnáziumnak, a felvételi szelekció során nem igazán tudják érvényesíteni a felvételi pontszámokon alapuló kiválasztást, mert a közeli, jobb továbbtanulási számokat felmutató gimnáziumok elszípkázzák a magas középiskolai felvételi eredménnyel rendelkező diákokat. Mindazonáltal természetesen a jelentkezők közül ez az iskola is a jobb eredményű diákokat próbálja kiválogatni. A fent körvonalazott, korlátozott erőforrásokat mozgósítani képes kísérletben én ebben a közegben arra vállalkoztam, hogy végzős gimnazista diákokat kollaboratív tanulás-szervezési módszerrel vezessek végig a tanulás folyamatán. Ezt követően a szakmai nyelvhasználathoz, a tantárgyhoz, illetve a tanulás-szervezéshez fűződő attitűdjeiket mértem.

A fenti fókuszok közül a két, alábbiakban szemügyre vett téma a kollaboratív módszer, illetve a tanulási folyamat demokratizálásának folyamata a matematika órán. Nem akartam a diákokat végtelen sok megválaszolnivalóval bombázni, ezért nagyon kevés, de lényegre törő kérdést tettem föl e témák fölfejtése érdekében. Különösen érdekelt a feladatszövegek megértése mint alapvetően nyelvhasználati kompetencia, hiszen a társas tanulási formában elengedhetetlen a tananyagtartalmak diszkurzív feldolgozása. Közismert, hogy a magyar nyelvű iskolakultúra hagyományosan az úgynevezett művelt szóhasználatot várja el a diákoktól (Jánk, 2019). Ez a matematikában a mindannyiunk

által „precíznek” tartott matematikai megfogalmazásokat jelentené. Ha azonban a tanulás csoportban történik, akkor a hagyományos tanári „precízkedést” felváltja a tárgyról való laikus beszéd, így **a szakkifejezésekre való ráतालálás része a tanulásnak.**

A kontrollcsoport három budapesti és egy vidéki elitgimnázium végzőseiből állt – legalábbis azokból, akik válaszoltak a kérdéssorra.¹ A felmérést 2020 júliusában készítettem. A vizsgált osztályban a tesztcsoport matematikaóráján először demokratikus, kollaboratív munkaszervezésbe hajló gyakorlatot vezettem be. Ez azt jelenti, hogy tanulásukat kezdetben demokratikus és decentralizált módon szerveztem. A diákok csoportokba rendeződtek, a csoportok témákat kaptak feldolgozásra, illetve a diákok választhattak, hogy egyéni feladatsorokkal foglalkoznak, vagy idejüket a közösen kidolgozandó projektfeladatokra fordítják. A témáik alapján rendszeresen előadást tartottak, és képességeikhez mérten elmagyarázták a többieknek, amit szükségesnek gondoltak. A témazáró dolgozatok a csoportok által elővezetett feladatokból álltak; a diákok a gyakorlóórákon tanáruk és társaik segítségével gyakorolták be a külön-külön elővezetett problémátípusokhoz tartozó eljárásokat. A frontális oktatás tizenegyedikben teljesen elmaradt, az érettségi közeledtével azonban mindinkább ebben a keretben történt az ismétlés, illetve a régi érettségi feladatok csoportban vagy egyénileg végzett gyakorlása volt még meghatározó. A diákok így összességében érdemi bepillantás nyertek a kollaboratív tanulásba, és gyakorlatot szereztek az autonóm tanulásban is. Jelen írás címét ez az eredmény indokolta; a diákok számára a tanulási folyamat olyan mértékben demokratikussá vált, mintha Verne Gyula regényének kadétsapata elevenedett volna meg az osztályteremben. A *Kétévi vakáció* a matekórán képes volt újjáéledni.

SZAKMAI NYELVÉRTÉS – VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

A matematikatanítás nyelvhasználati paradigmája szerint (*discursive approaches to learning mathematics*) a matematikatanulás középpontjában pedagógiai szemmel – legalábbis a kezdeti időkben – nem a problémamegoldás vagy a kreativitás, hanem a tárgyhöz kapcsolódó érvelő, meggyőző, vitatkozó képességek kell hogy legyenek. Ennek mentén is, míg a tartalomra koncentráló matematikatanulási elméletek problémavilága szerint a tanulók elméjében lévő hamis vagy rejtett modellek feltérképezése a cél, itt a társas tanulás helyzete által a nyelvi-kommunikációs problémák kerülnek előtérbe (Sfard, 2001).

A hangsúlyáthelyezés a szemantikáról (a matematikai tartalomra történő referálás problémájáról) a pragmatikára (a tartalom kölcsönös kommunikálásának problémáira) nem jelenti a tartalom helyett „a forma” általános középpontba helyezését. Másképp

¹ A csoportot a Sztchlo Gábor Evangélikus Gimnázium 2020-ban végzett 12. A. osztálya alkotta, a kontrollcsoport tagjai a budapesti Fazekas Gimnázium, Trefort Gimnázium és Radnóti Gimnázium, ill. a szolnoki Verseghy Gimnázium végzősei közül kerültek ki.

mondva: a formálisnak tűnő problémák gyakran drasztikus *jelentésbeli* problémákat okoznak. Példaként tekintsük a négy szín-tételt. Tetszőleges térkép, amely összefüggő síktartományokra van osztva, négy színnel biztosan kiszínezhető úgy, hogy a szomszédos tartományok ne legyenek ugyanazzal a színnel színezve. ('*Hurokmentes síkgráf duálisának kromatikus száma legfeljebb négy.*') Az anekdota szerint az érdeklődő laikus a hosszú magyarázat és a szemléltető alkalmazások sorolása után így kérdezett vissza a magyarázónak: de melyik négy színnel?² A laikus kérdése még érthető is: négy színnel, de mindig ugyanazzal a négygyel? Hogy mit jelent pontosan a színezés, azt valószínűleg elég sok beszélgetéssel lehet csak tisztázni. Lehet, hogy ez a fajta diskurzus pusztán technikainak tűnik, és a lényeg a résztvevők rejtett mentális képeinek ütköztetése, de a mi szempontunkból az a lényeg, hogy *a beszélgetés lefolytatása nélkül nem fog menni a tanulás*. Ahogy Michael Dummett fogalmazott, az a felfogás, hogy „a szavak jelentése a használatukban rejlik”, talán nem látszik sokat hozzáadni közös tudásunkhoz. Ám ennek ellenkezője, vagyis az az állítás, hogy a jelentés nem kizárólag a nyelvhasználatban rejlik, olyan tudástartalmak létezését feltételezné, melyeket az ilyen tartalmakat ismerők egyáltalán nem tudnának mások felé *maradéktalanul* kommunikálni (Dummett, 1963). Márpedig a pontosság a matematikában éppen azt jelenti, hogy a szakkifejezések jelentése a matematika közös nyelvén maradéktalanul megadható. Ez a gondolat érdekes módon erősen megjelenik Kalmár László matematikafilozófiájában is, és egy általánosabb értelemben Karácsony Sándor nyelvfelfogásában (Szabó, 2013).

Szimbolikus szövegértés

A matematika tanításában a vulgarizáló vs. percízkedő matematikatanári fogalmazás problémája elég régóta terítéken van. Az egyik legnevesebb tudós, aki erről írt, Karl Menger, a Bécsi Kör tagja, aki felajánlásból, egy időben amerikai tengerészcadétkot oktatott felsőbb matematikára. Ebből az időből származik néhány gyakorlati pedagógiai cikke (a *What Are x and y ?* és a *Why Johnny hates math?*), amelyek a nyelvhasználat kérdéseit problematizálják (Menger, 1956a; 1956b). A másik ismert vita a modern szimbolizmus alkalmazása körül zajlott. A „new math” irányzat erősen szimbolizáló törekvését például Richard Feynman is kritizálta. Lássuk a kutatás az utóbbi problémához kapcsolódó kérdését!

A következő kérdés az úgynevezett „new math” irányzat olyan jelölésével kapcsolatos, mint pl. $A = \{ n \in \mathbb{N} : 5 \mid n^2 + 1 \}$ vagy $B = H \cap (K \cup L)$. Milyen élményei voltak ezekkel kapcsolatban? – szölt a diákok felé a kérdés. Az eredményt az 1. ábra mutatja.

A: nem volt gondom ezek megértésével,

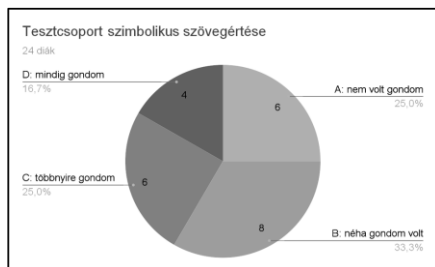
B: néha gondom volt ezek megértésével,

² Szóbeli közlés: Dr. Nagy Gábor Péter

C: többnyire gondom volt ezek megértésével,
D: mindig gondom volt ezek megértésével.

1. ÁBRA

Szignifikáns* különbség adódott a mediánok között (Mann–Whitney-féle kétoldali U próba: $p = 0,012^* < 0,05$).



FORRÁS: saját szerkesztés

Kevés adat lévén a Bayes-féle adatelemzéshez folyamodtam. Ebben a megközelítési módban nem hipotézisvizsgálatot, hanem modell-összehasonlítást végzünk. Vázolunk két modellt, és megvizsgáljuk, hogy a mért adat a két modellben mennyire valószínű. Ezek aránya a Bayes-faktor, aminek az értéke alapján dönteni lehet abban a kérdésben, hogy melyik modell magyarázza jobban az adatokat, illetve az is kiderül, ha nem lehet egyik modell javára se dönteni. A bayesianizmusban a nullhipotézisnek megfelelő modell mellett is képesek vagyunk dönteni, ami a frekventista megközelítésben típushibaként van elkönnyelve. Először azt feltételezzük, hogy a gimnazisták válaszai a tesztcsoport adatait tükrözik, ugyanabból a sokaságból származnak. Az M_1 modell szerint az ország gimnáziumaiban viszonylag kis szórással a diákok 25%-ának nincs gondja a matematikával (az átlagos gimnáziumban igenlő válasz aránya $6/24$, azaz 25% volt).³ Az M_2 modellben azt feltételeztem, hogy a diákok *nem volt gondja* válaszainak aránya 0 és 1 közötti egyenletes eloszlásból származik. Az adatokat feldolgozó gráfmodellek probabilisztikus algoritmusait a kognitív tudomány nyelvmodellezős ágában előszeretettel használt webppl nyelvben programoztam le (webppl.org). A megfigyelt változó értékét az elitgimnazistáknak mért adat szolgáltatatta. Az adatokat jobban magyarázó modellt a Bayes-faktor alapján lehet kiválasztani. Ennek értéke $BF_{21} = 15,47$ volt, erősen az M_2 modell javára dönti el a vizsgálatot.⁴

³ Pontosabban az M_1 modellben azt feltételeztem, hogy a *nem volt gondja* válasz aránya p egy beta (30,90) eloszlásból származik, ennek közepe 0,25, szórása 0,039. Az M_2 modellben ezeket az arányokat uniform (0,1) eloszlásból vettem. A modellek likelihoodja rögzített p -re binomial(p, n) eloszlásból származik, a megfigyelt változó értéke az elitgimnazisták $k=17$ -es és $n=31$ -es adata. (Kruschke, 2015, p. 195.)

⁴ 10-nél nagyobb Bayes-faktor erős döntési helyzetről árulkodik. (Jeffreys, 1998, 432.)

Oktatásszociológiai vonatkozását tekintve ez a mérés – amely után nyilvánvalóan sokkal körültekintőbb kutatás szükségeltetne, lévén ez csak egy pilotmérés – a következőt valószínűsíti. Az első modellel együtt azt gondoljuk, és minden okunk megvan erre, hogy a Budapest külvárosi iskola valamilyen értelemben az átlagot képviseli a gimnáziumok között. Vannak lényegesen rosszabbul teljesítő érettségizető intézmények (például szakgimnáziumok vagy esti tagozatok), és vannak lényegesen jobbak, az elitgimnáziumok. Ennél a feltételezésnél sokkal jobban magyarázza a helyzetet az a modell, amikor azt feltételezzük, hogy az iskolák között tetszőlegesen nagy és véletlenszerű eltérések lehetnek. Ha ez így van, az nem pusztán azt jelenti, hogy az elitgimnáziumok jobbak, hanem – mint azt a szimbolikus nyelvértés, azaz egy magasszintű kognitív képesség fenti vizsgálata mutatja nekünk – azt, hogy az elitképzés úgy elhúz a közoktatás többi részéhez képest, mintha nem is egy közoktatási rendszerbe tartozna, illetve mintha nem is ebben az országban működne. Ez az észrevétel összhangban van az a PISA-eredménnyel, mely szerint az utóbbi időben az elitképzésbeli diákok képességei nem romlottak, a többiek viszont e tekintetben erős leszakadást mutattak. Érdemes megjegyezni, hogy bár az önbevallásos (attitűd-) tesztek egyáltalán nem hasznosak, de nem feltétlenül a leginkább objektív valóságot tükrözik. Kétségkívül árulkodnak arról, hogy mit éreztek nehéznek ezek a fiatalok, de arról is árulkodhatnak, hogy melyik csoporton nagyobb a nyomás nehézségeik eltitkolását illetően. Az adatok nem feltétlenül azt mondják, hogy az elitgimnazisták tényleg jobban értik a szimbolikusabb matematikát, lehet, hogy az elitgimnazisták felé elvárás, hogy jó képet sugározzanak magukról. De azért az is ismert tény, hogy az elitgimnáziumokban a matematikaérettségi eredményei szinte mindenkinek 90% körüliek, máshol viszont közepesek vagy annál rosszabbak.

Hagyományos matematikai szövegértés

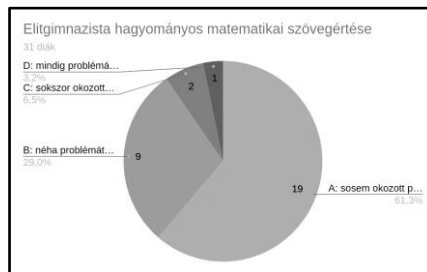
Ahogy az előző alfejezet elején, itt is egy *Menger* által problematizált kérdésből indulunk ki, jelesül abból: Nem okoz-e problémát a koordinátageometriás példánál, hogy a hagyományos írásmód szerint az algebrai egyenletek meghatározni kívánt ismeretlenjei látszólag ugyanolyan szerepben vannak, mint a görbék egyenleteinek határozatlanjai (1956b)? Magyarán: mennyire okoz (hagyományos matematikai kifejezések megértésével kapcsolatos) problémát az, hogy a koordinátageometriai egyenleteket néha meg kell oldani, máskor meg nem (lásd alább a 2. ábrát). Lássuk ezt a kérdést!

Legyen a példa a koordinátageometriai $2x+3y = 8$ egyenlet. A diákok felé a kérdés ez volt: Okozott-e problémát, hogy egy adott helyzetben meg kell-e helyettesíteni egy számot az x vagy az y helyére vagy sem? A válaszlehetőségek pedig a következők:

- A: sosem okozott problémát,
- B: néha problémát okozott,
- C: sokszor okozott problémát,
- D: mindig problémát okozott.

2. ÁBRA

Hagyományos matematikai szövegek megértésének érzete



FORRÁS: saját szerkesztés

Ekkor a Bayes-faktor = $1,57 < 3,16$, azaz nincs említésre méltó különbség. A Mann–Whitney-próba szerint: $p = 0,50 > 0,05$, azaz nem szignifikáns. A „hagyományos” matematikai kifejezések megértésében sem a bayesiánus elemzés, sem a Mann–Whitney-próba nem mutatott ki szignifikáns eltérést a két csoport között.

Érdeemes megjegyezni, hogy ebben a kérdésben vagy csalóka önképe van a diákoknak, vagy a kérdésfeltevés volt túl egyszerű ahhoz, hogy jól mérje a jelenséget. Mindazonáltal példaként érdemes két BME-s mérést említeni. Egy elsőéves villamosmérnök-hallgatóknak rendezett zárthelyi dolgozat alkalmával választhatták a diákok, hogy egy adott koordinátageometriai példát megoldanak a jobb jegyért. Alig a negyedük választotta ezt, és ezeknek is csak a fele volt, aki képes volt eldönteni, hogy az adott egyenlet a végeredmény-e, vagy egy olyan egyenlet, amelybe még be kell helyettesíteni egy adatot, és tovább számolni vele. A másik tapasztalat, hogy az úgynevezett BME „Nulladik matematika zh” alkalmával évről-évre azt látjuk, hogy a koordinátageometriai feladatot lényegesen kevesebben választják, mondjuk az algebrai átalakításokhoz képest. Felelevenítve Menger matematikatanításról szóló írásának címét (*Why Johnny hates math?*), úgy tűnik, hogy a matematika tanításában nem járunk előbbre módszertanilag, mint az 1950-es évek Amerikája: a Johnny-k még mindig utálják az analitikus geometriát.

MEGÉRKEZÉS AZ ISMERETLEN SZIGETRE

Amikor *kollaboratív tanulásról* beszélünk, akkor hasonló félelem ébredhet bennünk, mintha elképzelnénk, hogy egy csapat diákkal partra sodródunk egy lakatlan sziget partjainál, árván, elhagyatottan, ahol aztán az együttélés szabályait nekünk kell kialakítanunk. Vajon nem esik-e szét a társaság? Nem lesz-e kaotikus az eredmény? Talán nem elhanyagolható az a jelentős mértékű félelem, ami ezzel a megközelítéssel szemben a magyar tanártársadalomban él. Amikor a tanulási folyamat tanári kontroll alóli

felszabadításáról gondolkodunk, feltehetően legalább két irodalmi emlékkép is küzd egymással bennünk. Az egyik Verne fiktív társas kísérlete, amelyet a *Kétévi vakációban* írt le, és Goldingnak az emberről viszolyogtató perspektívát nyújtó szcenáriója, amit a *Legyek urából* ismerünk. Élénken emlékszem, amikor a középiskolai osztályfőnököm véres kardként hordozta körbe Golding regényét előttünk, nyilván elrettentésként, illetve önterápiás vagy „énközlési” okokból. **Amit viszont sehol se hallunk emlegetni, az a Kétévi vakáció bátor, humanista, nemes és optimista pedagógiaképe.** Pedig mindkét láttelet reális, és ez a kettősség része az emberi jellemnek. Nemcsak a pesszimista forgatókönyv ismétlődik a történelemben, hanem az optimista, Verne Gyula által megálmodott variáció is. Mernünk kell nyitni az optimista kimenetelt feltételező irányba, mert nyilvánvaló, hogy a kollaboratív tanulásnak társadalmilag jótékony hatásai vannak.

A kollaboratív tanulás erősen tanár által vezérelt változatát *irányított csoportmunkának* nevezhetjük. Ebben a tanár vezényli a tevékenységet; a gyerekek összedolgoznak, de kívülről szigorúan meghatározott keretek között. Ha a csoportmunka különféle megvalósulási módjait vizsgáljuk, a tanuló szabadságfokának skáláján a két szélsőérték egyikét ez a fajta *irányított csoportmunka* képviseli: előre preparált, mondjuk explicit módon leírt tankönyvi menetrend szerint kell követni olyan feladatokat, melyek egyszerre több tanuló részvételét kívánják, jól meghatározott szerepekben. Ebben a szervezési formában a gyerekek voltaképpen eljártsszák a rájuk osztott szerepeket; a tanár a rendező, és szintén a rendező értékeli a tapasztaltakat. Világos, hogy ez a módszer vajmi kevés teret hagy a diákok kreativitásának, mindazonáltal nagyon fontos szerephez juthat abban, hogy az összedolgozás készségét tényleg segíthet elsajátítani. A csoportmunkában még járatlan, önállótan gyerekeknek is valahol el kell kezdeni a kooperációt, és ez a módszer egy lehetséges út arra, hogy az első lépéseket megtegyék. Előnye még, hogy mivel a tanár kontrollálja, ezért időtakarékos: ha gyorsan kell egy marginálisabb, nem túl mély megértést igénylő részt megtanulni, akkor kiváló választás lehet (*Arató és Varga, 2012*).

Hátránya azonban számos. Először is fel kell tennünk a kérdést: mi a tanár és mi a diák dolga a 21. század iskolájában? Ha erre a kérdésre tudunk válaszolni, akkor máris megvan, milyen körülmények között alkalmazható vagy alkalmazandó ez a módszer, és mikor nem. Példaként arra, hogy mennyire nem mindegy, hogy mi a távlati pedagógiai cél, emlékezzünk vissza pedagógiai tanulmányainkra! Mindenki tanulta az 1970-es évek elején megalkotott Aronson-féle *mozaikmódszert* („jigsaw classroom”). Ebben az ünnevelt kooperációs technikában az osztály kisebb csoportokra van osztva, és a feldolgozandó tananyagot akkor tudják csak egyben látni, ha minden csoport hozzáadja a maga ismereteit az egészhez. A módszer erősen társadalmi célú: pedagógiai megoldást kínál az (idegen szakkifejezéssel élve) rasszosított vagy etnicizált gyerekek elfogadására, befogadására és emancipációjára. A probléma éppen ebből fakad. A cél ugyanis a módszer alkalmazása során nem a másodfokú egyenlet megértésének tökéletesítése, hanem egy sokkal távolabbi cél, a kulturális előítéletek és a csoportok közötti láthatatlan határok

lebontása. Kulturálisan homogénabb közegben, amilyenek a csúcsra járatott szelekciónak „köszönhetően” a magyar középiskolai osztályok, a módszer értelmét veszti, illetve meg kell találni az eredetitől eltérő funkcióját. A kérdés: választott pedagógiai módszereinknek vannak-e felvállalt társadalomjavító céljai, vagy szociológiailag vakon, a szűken értelmezett pedagógiai célt, az érettségi-felvételre való felkészülést szolgálják. Ha az előbbi, akkor a tanárnak társadalmi vonatkozásokkal is kell foglalkoznia, ha az utóbbi, akkor ellentétbe kerül a minden iskola pedagógiai programjában megtalálható lözongokkal arról, hogy az iskola a társadalmi együttműködés tanulásáról is szól. Erről a kétféle szemléletről beszél Bábosik István, amikor redukcionista és komplex tanári megközelítésről ír (*Bábosik, 2000*). Sajnos ma, az úgynevezett köznevelési törvény világában, a nevelés mobilitást segítő, tehát társadalmi jobbító funkciója háttérbe szorult, és nem a módszertan, hanem a tartalom felé fordult az oktatásirányítás és a gyakorló tanárok figyelme (*Radó és Pogátsa, 2021*).

Bár a kooperatív tanulás elkötelezettjei a kontroll eszközt gyakran ugyanúgy képtelenek a kezükből kiengedni, mint a frontális munka megszállottjai, annak erőssége módszerről-módszerre változó. Véleményem és személyes tapasztalatom szerint az irányított csoportmunka-módszer kiüresített formája futott be nagy karriert a magyar iskolákban. Ezzel a csoportmunka „menő” módszertana is ki van pipálva, és a tanárnak kellő komfortot biztosító kontroll is megmarad. A kiüresített módszer lényege, hogy a diákok egy marginális jelentőségű témát kapnak, amit rövidre szabott idő alatt kell beszélgetéssel feldolgozniuk. Természetesen sokan vannak, akik bátran, releváns anyag-részt is képesek feladni, és a gyerekekkel feldolgoztatni, de ennek megvan a komoly plusz munkaterhelése, és megvan a veszélye annak, hogy nem fér bele minden az időkeretbe, amit a Nat szerint „le kellene adniuk”.

A másik szélsőség a szabadság-skálán – és itt a „szélső” jelző az előbbi módszerhez hasonlóan egyáltalán nem jelent értékítéletet – a diákok teljes önszerveződése. Erre példa az *útinapló módszer*, amiről a demokratikus nevelés propagálóinak írásaiban olvashatunk. Ez azon alapul, hogy a diákok számára csak a cél van kitűzve, és ehhez a célhoz, természetesen bármilyen külső segítséget felhasználva, maguknak kell eljutniuk, részletesen dokumentálva a tanulásuk fázisait (naplót írva azokról). Nyilvánvalóan ez a módszer a mai, négy fal közé beszorított iskolarendszerben elképzelhetetlen. De ez nem is baj, mert a célja komplex. Nem pusztán a tudás individuális növelése, hanem az együttműködési készség fejlesztése. Mindaddig tehát, amíg a tanár vagy az iskola nem dönt arról, pedagógiájuknak mi az elsődleges célja, addig ez a módszer csak szépségtapasz lehet. Nem véletlen, hogy az útinapló módszer a társadalom-ideológiailag erősen elkötelezett demokratikus iskolákban jelent meg, ahol a gyerekek valódi, gyakorlati demokráciára nevelése jelenti az alapvető célkitűzést.

Mit csináltunk két évig?

Amit mi, közösen a diákokkal megvalósítottunk a két év során, az egy köztes megoldás volt, bár nem az „arany középút”, hanem a realitások, a célok, valamint az idő- és

eszközkorlátok figyelembevételével megalkotott közösségi tanulási folyamat. Nem is egységes módszerről van itt szó, inkább egy szemléletről, amelyet a projekt *alapvető elvének* nevezek, s így foglalható össze: **a diák tudja a legjobban, hogy melyik tanulási módszer szolgálja leginkább a vágyott megértést.** Mindebbe természetesen beleértve azt is, hogy a közösségi kommunikáció során a diák összemérheti tudását másokkal, és arra is ráláthat, hogy mások más módszerekkel más-hogy haladnak.

A módszer az érettségi által még nem fenyegetett periódusban, azaz tizenegyedikben a következő volt. Csoportokba tömörültek a diákok, teljesen irányítatlanul, ahogy kedvük tartotta. Mivel egy osztályban főleg azok csoportosulnak egy kupacba, akik amúgy is szívesen vannak egymás társaságában ezért nagy mozgás nem volt a teremben. A csapatok az adott, kb. másfél hónapra való tananyag egy-egy témakörét kapták meg az online letölthető OFI-tankönyvből. A választás azért esett erre a kiadványra, hogy ne kelljen hurcolni a tankönyvet. Mindazonáltal az egyes csoportok az általuk feldolgozandó témaköröket fénymásolatban is megkapták, mert voltak, akik nem fértek hozzá mindig az online tartalmakhoz. A csoportok feladata a témakör tankönyv alapján való megértése volt, illetve felkészülés a kijelölt tananyag másoknak való megtanítására. Nyilvánvalóan úgy válogattam össze a témákat, hogy minimális előkészítéssel (amit én végeztem csoportonként) egyetlen összefüggő egészet alkossanak, és ne feltételezzék addig nem tanult témák ismeretét. Az első ilyen témakör a koordináta geometria volt, és ezzel meg is szegtem a kerettanterv előírásait, amely az exponenciális témakört jelöli ki erre az időszakra.

Mondanom sem kell, hogy a haladás lassú volt, és a diákok egy része nagyon nehezen vette rá magát, hogy a projektfeladaton, a témakör megtanításának előkészítésén dolgozzon. Ez egy olyan országban, ahol a kooperációnak nincs meg a kultúrája, teljesen természetes. Éppen ezért minden órára készítettem általános „feladatlapokat” is, azok számára, akik még nem tudták, hogyan kell belekezdeni a közös tanulásba. A feladatlapok a koordináta geometria alapfeladatainak begyakorlását célozták meg. Nagyrészt az volt a munkamenet, hogy a csapatok együtt töltötték ki ezeket a feladatlapokat, a projektmunka pedig a táskában várta a sorát. A diákokkal egy idő után határidőt beszéltem meg, hogy mikor adják elő a témájukat az osztály előtt. Megegyeztünk, hogy a folyamat így fog lezajlani: minden csapat elmeséli a témáját, és házi feladatot ad a többieknek abból, amit megtanított. A dolgozat problématípusai tehát ismertek: minden csapat bedob egy problémát a közösbe, és ezt oldják meg. Abban is megegyeztünk, hogy lévén a végső kimenet – az érettségi – önálló munkavégzést ír elő, ezért a dolgozat is önálló munka lesz, de természetesen a csapatok is kapnak a munkájukra osztályzatot. A csapatmunkára adott jegy a jeles volt, csak azok a diákok kaptak középezt, akik láthatóan sem csapatban, sem egyedül nem csináltak semmit. Véleményem szerint, a gyakorlatban, nem védhető ki, hogy legyenek olyanok, akik teljes passzivitásba süllyednek. Pedagógiai feltevésünk, hogy a diákok valamilyen formában akarnak tanulni, még ha az a mód, hogy mi tanítani szeretnénk őket nem is egyezik az ő elképzeléseikkel. Ez

utóbbira megoldás az itt felvázolt módszer, amelyben a diákok maguk döntenek arról, hogy a tudásszerzés módjai közül mit tekintenek hatékonyknak. Ha azonban valaki már abban sem partner, hogy egyáltalán valamilyen formában tanulni kell, akkor ezen, szerintem, osztálytermi keretek között már nem lehet segíteni. Ami ilyenkor marad, erre a helyzetre kimunkált protokollok követése, valamilyen nevelési tanácsadó segítsége. Ennek ellenére nem mondhatom, hogy ezeknek a gyerekeknek a munkája elégtelen, mert valójában valami rájuk is ragadt a csoportmunka passzív követése közben.

Összességében a projektet a tizenegyedik évfolyamon sikerült végigvinni. Két lényeges ponton volt módosulás. A diákok nem tudtak és nem is akartak dolgozatot összeállítani maguknak, ezt nekem kellett felvállalnom. A másik, az *alapvető elvből* kifolyólag nem utasíthattam el minden mérlegelés nélkül azokat a kéréseket, melyek arra vonatkoztak, hogy az óra frontálisan folytatódjon. Voltak, akik úgy érezték, hogy nem jó nekik a csapatmunka, nem tudnak kiteljesedni. Őket külön egyszemélyes csoportnak tekintettem, de nem is kellett prezentálniuk, mert ők eleve introvertáltak voltak. A tehetségeseknek sajnos a csoportmunkában inkább a kistanár szerepe jut, ezt mindazonáltal többen szívesen vették. Akik nem, azok eleve jártak emelt szintű előkészítőre, ami megoldotta azt a problémát, hogy a többiek visszafogták őket abban, hogy többet és gyorsabban tanuljanak, mint diáktársaik. Problémás volt még, hogy ezek az átlagos tizenegyedikes gimnazisták a prezentáció, kiselőadás vagy storytelling technikáját nagyon kezdetlegesen és rossz minőségben voltak képesek csak alkalmazni. Nem vállalhattam fel, hogy még ezt is megtanítom nekik, hiszen érthetően ezzel a módszertannal így is fele annyi anyagot tudunk feldolgozni, mint amit a kerettanterv előír. Az érettségi követelményrendszerben foglaltakat azonban teljesítette az osztály. Érdemes megjegyezni továbbá: **az, hogy a diákok a prezentációban gyengén mu-
szikálnak, valószínűleg nem egyedi jellemzője az átlagos
gimnáziumnak.** Egyetemen ugyanilyen problémával küzdenek akár a legjobb magyar iskolákból odakerült hallgatók is.

Csoportmunkához kötődő attitűd

A címben jelzett attitűdök vizsgálatához egyetlen ötfokú skálában próbáltam összeönteneni a tanulásszervezési és számonkérési módszereket, jóllehet nyilvánvalóan sokdimenziós modell lenne a komplexebb elemzéshez alkalmasabb. Ennek az oka szintén az, hogy nem akartam a diákok idejét rabolni, s az eljárást pilotmérés-jellege is legitimálja. A tanulásszervezési és értékelési skála a *frontális munka/ csoportmunka* és a *sztenderdizált felmérő/diák-önértékelés* szélsőértékek között húzódik (lásd alább a 3. ábrát):

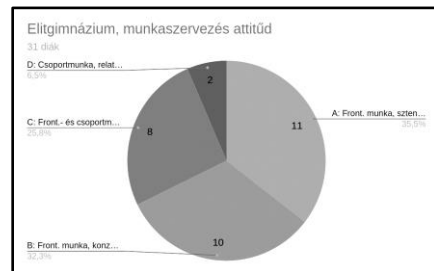
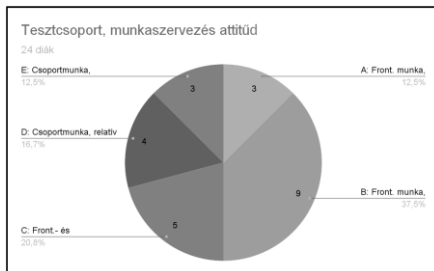
A: A matematikaórán a jó módszer, ha a tanár elmagyarázza a táblánál a feladatokat, és dolgozatban visszakérdezi a tananyagot.

B: A matematikaórán a jó módszer, ha a tanár az óra elején elmagyarázza a példákat, majd végigszalad a teremben, és ellenőrzi, hogy tudjuk-e, majd a tananyagból dolgozatot írunk.

- C: A matematikaórán a jó módszer, ha a diákok csoportokban dolgozzák fel a feladatokat, amikhez a tanár vagy az okosabb diák segítséget ad, majd az elsajátított anyagból beszámolnak a diákok, majd a tanár az osztályhoz képest ad jegyet minden diáknak.
- D: A matematikaórán a jó módszer, ha a diákok csoportokban dolgozzák fel a feladatokat, amikhez a tanár vagy az okosabb diák segítséget ad, majd az elsajátított anyagból beszámolnak a diákok, majd a tanár az osztályhoz képest ad jegyet minden diáknak.
- E: A matematikaórán a jó módszer, ha csapatok vagy egyének, tanári és okos diák-társak segítségével dolgozzák fel a témaköröket, majd egymásnak megtanítják kiselőadásokon, ahol a tanár is jelen van, ezt közösen értékelik és ki-ki saját maga ad jegyet a saját munkájára.

3. ÁBRA

A diákok csoportmunkához kötődő attitűdjeinek aránya



FORRÁS: saját szerkesztés

Láthatóan az átlagos gimnáziumi osztályban, ahol erősen előtérbe volt helyezve a kooperatív tanulás, az irányítatlan csoportmunkára és interaktív értékelésre nyitottabbak a tanulók. Szemben az elitgimnazistákkal, akik elutasítják az önértékelést, és a frontális munka opciója adja a válaszaik módusát. Ha a nyitottságot, a válaszok diverz voltát úgy mérjük, hogy az optimális arányt mint priort egyenletesnek választjuk, akkor ez az egyenletes modell erősebben magyarázza (Bayes-faktor = 26,76** > 10) az átlagos gimnazisták válaszait, mint az elitgimnazisták válaszainak arányát feltételező prior.

A kérdéseket próbáltam úgy megfogalmazni, hogy a diákok számára elég információt tartalmazzanak arra, hogy mit értek a szavakon. Például nem a „sztemderdizált” teszt kifejezést használtam, hanem a „dolgozat” szót, ami magyarul úgy is valami olyasmi, hogy „egy afféle tanári ízléssel összeállított dolgozat”, amely inkább passzol az abszolút méréshez (pl. az érettségi) mint az osztály képességeihez. (Ezért van, hogy Magyarországon hagyomány, hogy olyan dolgozatokat is íratnak tanárok, amelyeket az osztály minden tagja elégtelenre teljesít. Valami abszolút mércéhez próbálnak igazodni

ilyenkor a pedagógusok, és a mérés-értékelést nem a diákok tanulását elősegítő tervezik meg.)

A 3. ábrán látható, hogy a vizsgálódás fókuszába helyezett csoport válaszai ki-egyenlítettébbnek mutatkoznak az elitgimnáziumi válaszokhoz képest. Az utóbbiaknál a legszélsőségesebb kooperációs megoldásra például nulla válasz jutott. Ezt a szembeötlő különbséget a klasszikus próbák nem fogják kimutatni, ezért érdemes ismét Bayes-féle elemzéshez fordulni.⁵ Hasonlóan az első statisztikai módszerhez, itt is két modellt hasonlítottam össze. Az első modell szerint a fókuszcsoport válaszaiban az A–B–...–E válaszok gyakorisága egyenletes, vagyis a diákok osztályszinten nem köteleződnek el jól meghatározott jellegű tanulószervezési mód mellett. A második modellben azt feltételeztem, hogy a diákok az elitgimnazisták adatai arányában válaszoltak. A Bayes-faktor $26,76 > 10$, azaz erős bizonyítékot találtunk az első modell mellett a másodikkal szemben. Ez azt jelenti, hogy a fókuszcsoportban erősen differenciáltan látják és kedvelték a tanulószervezési módszereket, az elitgimnazistákkal szemben, ahol ez nem volt így. Az adatokból az látszik (és ezt egy erősebb modell-feltevés alá is támasztja), hogy az elitgimnazisták nagyon szeretik a frontális munkában való tanulást, amely után hagyományos, azaz nem önértékelős dolgozatot írnak, mindamelllett ezt csak akkor, ha van lehetőség az egyéni kérdések megbeszélésére.

Érdeemes megjegyezni – anekdotikus adatként –, hogy a BME-n az oktatók hallgatói értékelésében korábban szerepelt az a normatív kitétel, hogy az oktató „interaktív” volt-e. Az órák interaktivitása tehát elvárás a hallgatók (vagy azok képviselői) részéről, miközben a csoportmunkáról nem esett szó. Ez összhangban van az elitgimnazisták kívánalmaival a frontális munkával és annak egyéni korrekciójával kapcsolatban.

Le kell szögeznünk, hogy természetesen szó sincs arról, hogy a frontális munka rossz tanulószervezési mód lenne. El kell fogadnunk, hogy ha a szelektált elitgimnáziumi tanulók ezt favorizálják, akkor nekik ez a leoptimalisabb mód arra, hogy annak az iskolának a követelményeit teljesítsék. És az eredményeik szerint igazuk is van, lásd később a 7. ábrát. Ugyanez lehet igaz nagyon gyenge képességű (mármint az iskolai elvárások tükrében annak mutatkozó) gyerekek esetén is, akik számára semmilyen önálló munkavégzés nem hoz érzékelhető eredményt az adott iskola követelményeinek teljesítésében. Kérdés mindkét esetben, hogy az, amit így tanulnak meg, mennyire fontos kompetencia, és a mai társadalom kihívásainak megfelel-e. Nem lehet-e, hogy ilyenkor „letolt gatyával” indulunk neki a negyedik ipari forradalomnak (Rácz, 2021)?

Rendpártiság, kötelező házi feladat

A tizenkettedik évfolyamot már nem mertem és nem is akartam a „bázisdemokratikus” szervezési formában végigcsinálni. Az érettségire való felkészítés a magyar pedagógus-társadalom számára egy jól ismert, mondhatni protokollszerű folyamat, ezen változtatni

⁵ Itt az első modellben az arányokat dirichlet(20,20,20,20,20) eloszlásból származtattam, a második modellben dirichlet(33,30,24,6,0)-ből.

nem érdemes. De természetesen azt a megközelítést, hogy a közösségi tevékenység a tanulás természetes módja, nem adtuk fel. Ezután sem büntettem rossz osztályzattal a tanulási sikertelenséget, amely igazságtalanság oly gyakori hazánkban. Frontális foglalkozások váltották a csoportmunkákat, adott esetben egyetlen órán belül is. Az első két gimnáziumi évben elsajátítandó rutinok jelenlétét monitoroznom kellett, és ha nem voltak meg, akkor korrepetáláson, óraközi kiscsoportos felkészüléseken fel kellett építenem ezeket a készségeket, már amennyire ez sikerülhetett. **Egyfajta fejlesztőpedagógusi munkát kellett tehát végezni tanárként.** Közben a többiek haladtak a négy évet átfogó ismétlődő feladatokkal és az érettségi példatípusok gyakorlásával. Házi feladatot ekkor sem adtam, de ismertek voltak a témakörök és a típuspéldák (amelyekből aztán érettségi szituációt szimuláló dolgozatot írtak), és ezeket azok, akik szükségét érezték, gyakorolhatták. A dolgozatok természetesen olyan szintű feladatokból álltak, amelyekkel az év végi állami vizsgán fognak szembesülni a diákok. Az értékelésük is az érettségi százalékok alapján történt, és minden diákkal néhány percben külön, szóban is értékeltük a munkákat, saját magukhoz és az országos átlaghoz képest is. A naplóba bekerülő osztályzat ezen beszélgetések alapján került ki. Csak a közepes, jó és jeles osztályzatokat használtam. A diákkal megegyezve döntöttünk arról, hogy mi legyen ez a jegy. A diákok minden esetben felelősségteljesen viselkedtek. Nem volt olyan, aki jelest követelt volna azok után, hogy szembesült azzal, hogy az eredménye az országos átlaghoz képest legfeljebb elégséges. Ezen beszélgetéseken során mindenki megértette, hogy az iskolai osztályzat és az állami vizsgán kiosztott jegy nem feltétlenül ugyanaz. Az előbbi a saját magához képest elért eredményt *is* számba veszi, míg az érettségi eredmény egy abszolút skálán helyezi el egy pontmérés eredményét.

Mielőtt rátérnék a vizsgálat utolsó kérdéseire, egy-egy anonim véleményt is bemutatnék. Ezek az órai hangulatról, a diákok magukról alkotott képéről festenek sajátos képet, s többé-kevésbé jól jellemzik a válaszok összességét.

Egy vélemény a tesztcsoporthól:

„Szuperek voltak összességben, tanár úr szerintem nagyon nagy forma, imádtam bent lenni az óráin (csak akkor nem, ha álmos voltam 😊). A házik hiányoztak nekem, emiatt is az érettségit picit félvállról vettem, szóval a kötelező házikat azért szükségesnek érzem, talán heti ahány óra, annyi feladat még nem lenne leterhelő, de hatékony. Meg esetleg a diákoknak jó lenne javasolni ilyen ismétlődő füzetet írni, amiben az addig tanult képleteket stb.-t felírnák, és megkönnyítené a dolgukat.”

Egy vélemény az elitgimnazisták közül:

„Mindig nehéz volt nekem a matek, mégis ötös lett az érettségim. Nem értem, hogyan, és nem értem, miért. A matematika természete olyan volt nekem, mint egy állandó harc, amiben mindig falnak mentem, lepattantam. És bármennyire fájt, és gyakran újra kellett indulnom és mennem, még akkor is ha lepattanok, és semmi értelmét nem

látom. De azt hiszem, minden tudomány természete valamilyen kísérlet, ami vagy elbukik vagy nem.”

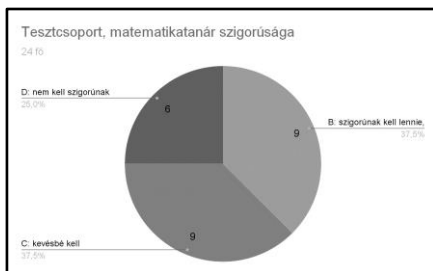
Úgy látom, hogy ezen a két véleményen nagyon alaposan el kellene mindannyiunknak gondolkodnunk. Egyfelől azon, hogy mi a célja az átlagos gimnáziumi matematikának. Általánosságban pedig azon: miért van az, hogy a magyar iskola tizenkettedikes korukra sem képes hatékony, az elvárásoknak megfelelő tanulásmódszertant adni a diákok kezébe. Ezzel kapcsolatban felvetődik, hogy amiként az óvoda és az általános iskola, úgy a középiskola sem a tudásnövekedést, hanem a társadalmi szelekciót szolgálja, akár talán akaratlanul is ennek a projektnek a keretében dolgoznak a tanárok. A másik, hogy vajon mi értelme van az elitgimnáziumok esetén reflektálatlanul végighajtani diákokat a tizenkét éven, amikor **egy diák saját bevallás szerint sem látja semmi értelmét ennek**, ha csak azt nem, hogy kimaxolják a felvételi pontokat, és szó szerint bárhova bejuthatnak, akár szeretnének azon a szakon tanulni, akár nem.

Ami tehát következik, azt nevezzük most így: *a rendpártiság mérése*. Az első kérdés az volt, hogy milyen tanárképet látnak maguk előtt a diákok (4. ábra). A lehetséges válaszok ezek voltak:

- A: A matematikatanárnak ugyanolyan módon szigorúnak kell lennie, ahogy a matematika maga is egy nagyon szigorú tudomány.
- B: A matematikatanárnak pont ugyanolyan szigorúnak kell lennie, mint bármelyik más tanárnak.
- C: A matematikatanárnak kevésbé kell szigorúnak lennie, mert a matematika már önmagában is egy szigorú tudomány.
- D: A matematikatanárnak nem kell szigorúnak lennie.

4. ÁBRA

Mennyire kell a matematikatanárnak szigorúnak lennie? – Mann–Whitney-próba: $p = 0,011^* < 0,05$, szignifikáns különbség.



FORRÁS: saját szerkesztés

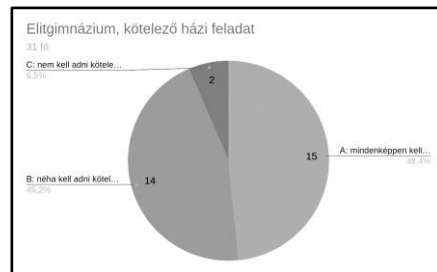
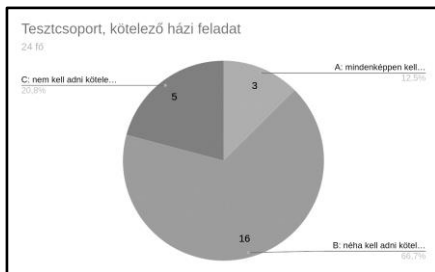
Látható, hogy a két csoport között szignifikáns különbség található: a tesztcsoport nagy többségben elutasítja azt, hogy a matematikatanárnak szigorúnak kell lennie. Az elitgimnáziumi csoportban a matektanárral szemben a szigorúság alapkövetelmény.

A második ilyen irányú kérdés a kötelező házi feladatokkal volt kapcsolatos: Vajon a kötelező házi feladatot mennyire lehet megkövetelni a matematikatanuláshoz, feltevé, hogy 35-nél több órája van egy diáknak egy héten (5. ábra)?

- A: mindenképpen kell kötelező házit adni, minden órán
 B: néha kell adni kötelező házikat
 C: nem kell adni kötelező házit, az órán kell begyakorolni a matekot

5. ÁBRA

Mennyire kell a házi feladat? – Mann–Whitney-próba: $p = 0,006 < 0,01$, szignifikáns** különbség.



FORRÁS: saját szerkesztés

Látható, hogy a „néha kell a házi” és a „mindig kell a házi” tábor a két meghatározó attitűd, ami jellemzi a két csoportot. Jelentős a tesztcsoportban a „nem kell házi, az órán kell begyakorolni az anyagot” megközelítés is, de ez a vélemény valamennyire jelen van az elitgimnazisták között is. Természetesen nincs okom megkérdőjelezni, hogy a diákok pontosan ismerik a képességeiket, és ennek megfelelően válaszoltak. Csak az állítható, hogy ahol létezik minta arra, hogy házi nélkül milyen tanulni, ott a „minden órán házi” táborra jelentős veszteségeket szenved.

Méző László egy publicisztikájában (ki tudja mennyire komolyan, vagy mennyire ironikusan) felvetette annak a lehetőségét, hogy a matematika tárgy jó jelölt arra, hogy rendre, fegyelemre nevelje a diákokat.

„A matektanár a legtöbb iskolában valójában szellemi tornatanár. Feladata, szerepe a nevelési folyamatban sokkal inkább a szocializáció, mint egy tudomány alapjainak a megtanítása – mint ahogy a tornatanár feladata sem a mozgáskultúra alapjainak

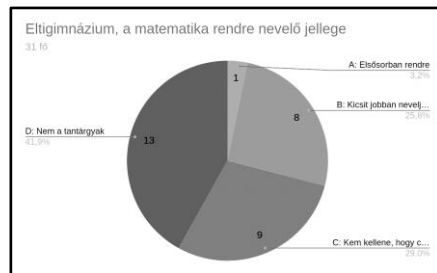
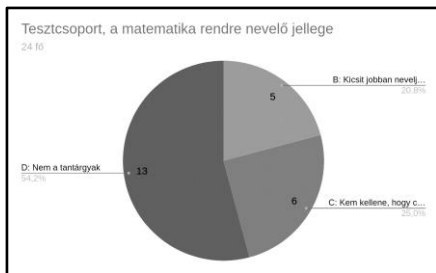
lerakása. És ha e két tantárgy elsődleges szerepe valamiféle szocializáció, akkor nem biztos, hogy valóban másként, modernebbül, jobban kellene ezeket tanítani.” (Mérő, 2005)

Ez a felfogás a matematikatanítás szempontjából persze csak pusztán szakrésznek tekinthető. A tárgyhoz kapcsolódó ilyesféle rendpárti attitűddel kapcsolatos a következő kérdés: Mít gondol a matek tantárgyról, mint a rendre való nevelés eszközéről (6. ábra)?

- A: A matematika tantárgynak elsősorban rendre kellene nevelnie a diákokat.
- B: A matek tantárgy célja kéne hogy legyen, hogy kicsit jobban neveljen rendre, mint a többi tantárgy.
- C: A matek tantárgynak nem kéne, hogy célja legyen jobban rendre nevelni, mint bármely más tantárgynak.
- D: Nem a tantárgyak célja, hogy rendre nevelje a diákokat.

6. ÁBRA

Rendre neveljen-e a matematika? Egyoldali Mann–Whitney-próba, $p = 0,189 > 0,05$, nincs szignifikáns eltérés mediánban. A közös mintához való tartozás erőssége csak anekdotikus (Bayes-faktor = $4,12^* > 3,16$), az egyenleteshez, mint alternatív modellhez képest.



FORRÁS: saját szerkesztés

Mindkét csoportban azok vannak többségben, akik szerint a tantárgyaknak nem célja rendre nevelni. Az egyoldali Mann–Whitney-próba szerint nincs kimutatható különbség, mert $p = 0,189$, de a Bayes-analízis azt is megmondja, hogy mi ez a mérték. A tesztcsoport adatait mint mért változót az elitgimnazisták válaszainak eloszlása jobban magyarázza, mint az egyenletes eloszlás (Bayes-faktor = $4,12^* > 3,16$), ám ez a magyarázat csak anekdotikus, azaz sejtetően létező, de nem igazolhatóan létező kapcsolat.

Összességében tehát elmondható, hogy a diákok egyértelműen elvetik azt a néha expliciten megfogalmazott elvet, hogy a matek dolga, hogy rendre nevel, mégpedig főleg azért, mert azt gondolják, hogy a tárgyaknak nem feladata rendre nevelni.

Érdekes összevetni mindezt a 2021-ben elkészült MoTeL felmérés néhány adatával (Halász és Rapos, 2021). A „szaktárgy- és tanulóorientált nézetek a tanulásról és tanításról” (Uo., 29. táblázat) kitételnél azt olvashatjuk, hogy a tanárok elsöprő többsége (81%-uk) mondja, hogy a „fegyelmet” fontosnak tartja az órán. Világos, hogy itt is az a helyzet, hogy a „fegyelem” szót természetes nyelvi értelmében kell értenünk, ahogy az én kérdéseim esetén is a „rend” szót. A csend–rend–fegyelem hármassal asszociált tanulásképtől azonban a diákok rendpártiság szempontjából messze vannak. Érdekes az idézett műben a 30. táblázatot is megfigyelni. Ebben Kovács tanárnő a hagyományos (erősen irányító attitűddel rendelkező), míg Kiss tanárnő konstruktivista (a diákok saját tanulásszervezési gyakorlatát erősen előtérbe helyező) felfogását vetették össze. Megállapították, hogy a tanárok egyenlő gyakorisággal vallották magukat hagyományos, illetve konstruktivista gyakorlatot folytatóknak. Ennek fényében is furcsa, hogy szinte mindenki „fegyelmet” vár el a diákoktól. Érdekes megfigyelni továbbá, hogy a tanárok is azt gondolják, hogy a konstruktivista felfogás szerint vezetett tanulási folyamat a diákok számára sokkal hasznosabb. Véleményem szerint a MoTeL felmérés ismét igazolja azt a sejtést, hogy a tanárok tudják, milyen választ várnak el tőlük a kérdezők, de a válaszukba foglaltak a tanári gyakorlatukban kevésbé jelennek meg. Ebben érdekes módon egy visszatérő mintázatra bukkanunk. Mind Csákó Mihály életművében, mind Kaposi és Kalocsai (2019) tanulmányából az rajzolódik ki, hogy a tanárok, iskolavezetők tisztában vannak azzal, hogy milyen lenne egy jó iskola (akár pedagógiai, akár a demokráciára nevelés szempontjából), a hivatalos dokumentumokban ezt meg is jelenítik és a kérdőívekben ennek hangot is adnak, de a gyakorlatban nem eszerint zajlik a mindennapi pedagógiai munka.

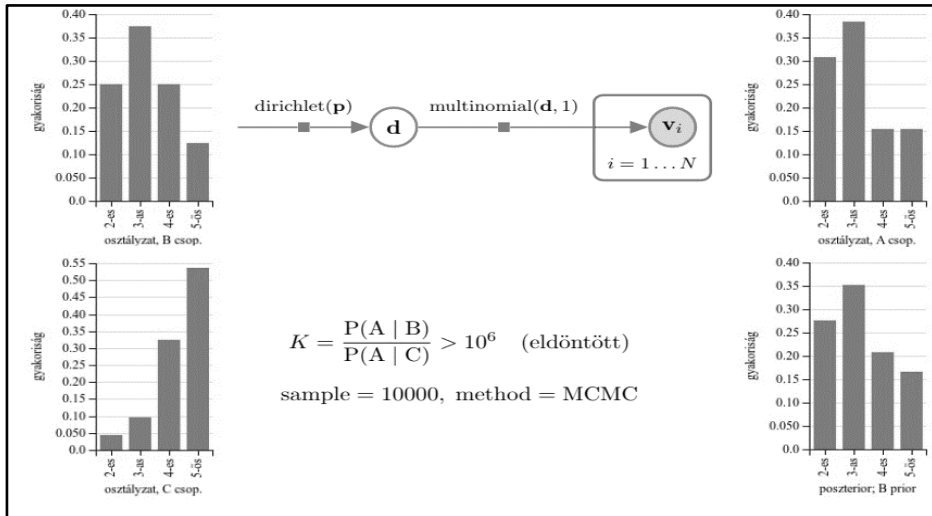
Kimeneti eredményesség

Elemzésünk vége felé a középszintű matematikaérettségi eredményét mint viszonylag objektív adatot hasonlítjuk össze egy, a vizsgált osztállyal párhuzamos osztály egy csoportjával, illetve egy elitgimnázium végzős évfolyamának eredményével (7. ábra).

7. ÁBRA

A tesztcsoport, egy velük párhuzamos osztály egy csoportja, és egy elitgimnázium diákjai középszintű matematikaérettségi-eredményeinek összevetése (webpl kiértékelés)

(Az ábra a következő oldalon található.)



FORRÁS: saját szerkesztés

Az A csoport eredményeit, az én osztályom matematikaérettségi-jegyeit mint megfigyelt változót vetettük össze két kontrollcsoporttal. B a párhuzamos osztály egyik csoportjának érettségi eredményeit mutatja. Ez egy kisebb, homogénabb féléosztály volt. C egy elitgimnázium teljes végzős évfolyamának matematika érettségi eredménye. A bayesius elemzésből az derül ki, hogy a B, döntően*** jobban magyarázza az A csoport eredményeit, mint a C.⁶

A kontrollcsoportban nem volt kifejezett hangsúly a kooperatív tanuláson. Sajnos a tesztcsoportban a diákok nem táltosodtak meg, de nem is rontottak szignifikánsan az eredményeiken a másik csoporthoz képest. Az elitgimnázium eredményei itt is messze elhúznak az átlagos gyerekeket oktató intézmény mellett. Értelmezésem szerint a hátrány az utolsó 1-2 évben más, nem hagyományos módszertannal nem küzdhető le. A korai szelekció determinálja a gyerekek rövid távú eredményességét. Remélhetőleg ez a borzasztó nagy különbség idővel, az élet viszontagságai közepette, legalább átlagban mérséklődik.

EGYÉB KÉRDÉSEK

A kutatási kérdések közül még a diákok matematikáról alkotott képét illető van hátra (8. ábra). S mivel a 2020-as érettségi egybeesett a járványhelyezettel, érdemes megnézni az

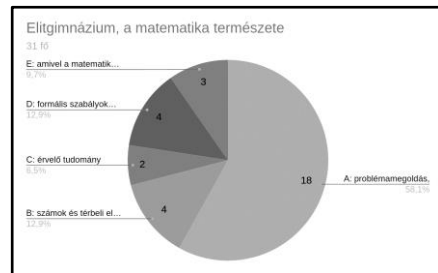
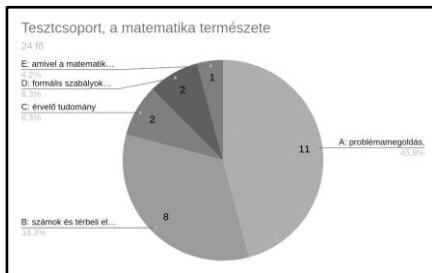
⁶ Hagyományosan elemezve, a Mann–Whitney-próba szerint nincs kimutatható különbség a B és az A adatsorok mediánja között ($p = 0,87 > 0,05$). A és C között persze van szignifikáns különbség ($p = 0,01^* < 0,05$).

iskolai szoftverhasználatot is az eredmények szemlélésekor (9. ábra). Az első esetben a kérdés így szólt: *Mit gondol a matematika természetéről?* A válaszlehetőségek pedig a következők:

- A: A matematika problémamegoldás.
 B: A matematika a számok és térbeli elemek tudománya.
 C: A matematika olyan érvelő tudomány, ami absztrakt formákat, struktúrákat vizsgál.
 D: A matematika jól meghatározott formális szabályok alapján von le következtetéseket absztrakt struktúrákról.
 E: A matematika az, amivel a matematikusok foglalkoznak.

8. ÁBRA

„Mit gondol a matematika természetéről?”



FORRÁS: saját szerkesztés

Azok számára, akik erről nem hallottak, kacagtatóan hangozhat, hogy a matematika problémamegoldás, valahogy az embernek erről a *Ponyvaregény* c. film (1994) hivatásos problémamegoldója jut eszébe. Ennek ellenére tényleg van egy ilyen definíció, nagyon is gyakran használják – és az adatokból az köszön vissza, hogy ez a legnépszerűbb értelmezése a matematikának a diákok között. A tesztcsoportban még a XIX. századi lexikondefiníció is népszerű volt. Az elitgimnazistáknak viszont felkeltette az érdeklődését a három további jellemzés, az érvelő-bizonyító (Arisztotelész felfogása) és 20. századi szociálkonstruktivista válasz.

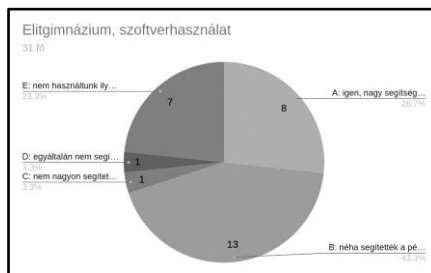
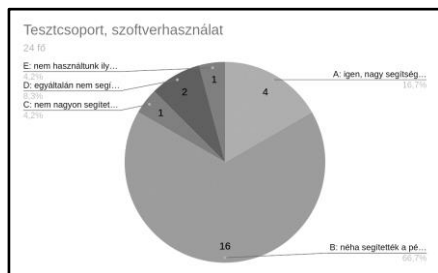
A szoftverhasználathoz kapcsolódó kérdés a következő volt: *Ha használtak órán wolfram alphát, geogebra-t, excelt, symbolabot, stb., akkor ezek segítettek-e a problémák megértésében?* A válaszlehetőségek pedig a következők:

- A: igen, nagy segítségemre voltak,
 B: néha segítettek a példák megértését,
 C: nem nagyon segítettek a megértést,

D: egyáltalán nem segítettek a megértést,
E: nem használtunk ilyen programokat.

9. ÁBRA

A diákok szoftverhasználata a vizsgálat során



FORRÁS: saját szerkesztés

Sajnos ez esetben nem tudjuk meg a válaszokból, hogy a tanár pusztán kivetítette a képernyőt, avagy a diákok is használták-e ezeket az eszközöket. Részemről gyakran megmutattam projektoron az eredményeket, és a diákokat is kapacitáltam, hogy saját mobiljukkal nézzenek utána az eredményeknek. Azt is kértem tőlük, hogy ha elakadnak, akkor a Photomath applikáció segítségével próbáljanak tovább lendülni. Néhányan a BME Alfa online matematikaversenybe is beneveztek, jóllehet csak a barátságos, gyakorló versenybe, és nem a tétre menőbe (Lángné és mtsai, 2020).

Nincs semmi meglepő abban, hogy az elitgimnazisták majdnem negyede nem használt szoftvereket, hiszen az informatika ténylegesen alkalmazása otthon is és órán is nagyon időigényes. Arra viszont fel kell hívni a figyelmet, hogy a jóféle matematikai adatelemzés ma létkérdés. Választásokat lehet nyerni pusztán azzal, hogy az adott politikai ágens drága és jó minőségű adatelemzést alkalmaz vetélytársai legyőzése érdekében.

ÖSSZEZÉS

A kollaborációs paradigmában – eléggé hasonlóan a konstruktivista szemlélethez – a diskurzus és a társas interakciók alapvető fontosságúak. Fenti beszámoló egy átlagos gimnáziumi osztály (tesztcsoport) két utolsó évről szól, amelyben a matematikaórák a kollaboratív tanulásszervezési paradigma szerint zajlottak. A tesztcsoport egy olyan iskolából került ki, ahol hagyományos oktatás zajlik, kevésbé engedik, hogy a diákok maguk döntsenek a tanulmányaik módját illetően, ezért a kísérlet meglepő volt számukra is. Amire kíváncsi voltam, hogy a diákok, akik váltogatva, elsősorban irányítatlan csoportmunkában, kis mértékben pedig egyéni munkában és frontális munkában éltek meg

az utolsó évet, hogyan gondolkodnak a közösségi tanulásról az ún. elitgimnáziumok tanulóihoz képest (kontrollcsoport).

A kérdőív eredményéből kiderül, hogy **a tesztcsoport tagjai a két év végén átlagukban nyitottabbak az alternatív tanulási formákra az elitgimnazistákhoz képest**. Diverzebben és kevésbé rendpárti módon gondolkodnak munkaszervezési kérdésekben. Ez természetesen önmagában egyáltalán nem jelentheti az elitgimnáziumi oktatás kritikáját. Sokkal inkább az az attitűd-beli különbség állhat a háttérben, hogy az átlagos gimnáziumokban, ahol sajnos nincs igazán mai értelemben vett *társadalmi tőkévé formálható tétje* a jó eredménynek, inkább támogatják a diákok a közösségi tanulást. A kimagasló eredményt elérő gimnáziumokban az individuális sikeresség záloga, hogy a diák pontosan azokat a tanulási performatívákat végezze, amelyeket a tanár a sokéves tapasztalatra alapozva valóságosan is a legjobb eredmény eléréséhez vezető technikának ítél meg. Természetesen ne feledjük el, hogy az elitgimnáziumokban válogatott gyerekek tanulnak, és a válogatás lényegében éppen azon az alapon zajlik, hogy ki képes sikeresen alkalmazni a fent említett „garantált” módszert. Egy párhuzamos osztállyal összevetve az is kiderül, hogy a tesztcsoport nem teljesített szignifikánsan más szinten, mint az iskolai átlag. Sőt, az elitgimnáziumi eloszláshoz képest a párhuzamos osztály eredményei extrém jól, szinte determinisztikus módon magyarázzák a tesztcsoport érettségi eredményeit. A rendpárti tanulás szervezés, rendszeres házik, a dolgozatok országos sz tenderhez igazodó értékelése, továbbá a nívócsoportos bontás nem eredményezett jobb eredményt, mint ahol se házi, se abszolút mérce alapján történő értékelés, se szelekció nem volt. Véleményem szerint itt egy individuálszichológiai és egy társas jelenség egyszerre lép fel. Egyfelől az osztályteremben megszabadíthatjuk a diákokat az elégtelen osztályzat és az intő fenyegető rémétől, az objektív eredmények romlása nélkül. De az osztályteremben nem szabadíthatjuk meg a diákokat a társadalmi mobilitás befagyása okozta kemény társadalmi meghatározottságtól.

Egy másik vizsgálati kérdés a diákok szövegértésére vonatkozott. Azt igyekeztem firtatni, hogy az absztraktabb, illetve a hagyományosabb szövegezésű feladatok mennyiben jelentettek számukra problémát. Az eredményekből kiderül, hogy az absztrakt szövegezésű feladatok az átlagos gimnazistáknak nagy gondot jelentettek, szemben az elitgimnazistákkal. Két modell magyarázó erejét érdemes itt összevetni. Az első modell az, hogy azt feltételezzük, hogy az iskolák eredményei véletlenszerűek, azaz bármilyen szélsőségek előfordulhatnak országszerte. A másik, hogy az átlagos iskola eredményei valóban az átlagot jelentik, az elitgimnáziumok is ebből a populációból származnak, csak az átlagtól erősen eltérnek. Az adatok (bayesiánus adatelemzési paradigmában) erősen az első modellt igazolják a másodikhoz képest. A hagyományos matematikai szövegek értése esetében (önbevallásos értékelés!) nem tapasztalható különbség a két csoport között. Ami a meglepő, hogy ezek szerint az absztrakt szakmai

nyelvhasználatban van az erős különbség, ami a matematikatanítás diszkurzív paradigmájában gondolkodva társas nyelvhasználati különbséget feltételez. Úgy néz ki, a kiugróan magas mértékű oktatási egyenlőtlenségek még egy egyszerű absztrakt matematikai szövegértés felmérésben is megmutatkoznak.

IRODALOM

- Arató Ferenc és Varga Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe. Mozaik, Szeged.*
- Bábosik István (2000): Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 4. sz. 3–11.
- Dummett, M. (1963): The Philosophical Significance of Gödel's Theorem. *Ratio (Misc.)*, **5**. 2. sz., 140.
- Halász Gábor és Rapos Nóra (2021): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén. MoTeL gyorsjelentés. Letöltés: https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL_gyorsjelentes_20210628.pdf (2021. 07. 30.)
- Jánk István (2019): Lingvicizmus a Kárpát-medence négy országának gyakorló és leendő magyartanárainál, *Magyar nyelvőr*, **143**. 1. sz., 31–46.
- Jeffreys, H. (1998) [1961]: *The Theory of Probability* (3rd ed.). Oxford, England.
- Kalocsai Janka és Kaposi József (2019): Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, **69**. 11–12. sz., 17–32.
- Kruschke, J. (2015): *Doing Bayesian Data Analysis, Second Edition: A Tutorial with R, JAGS, and Stan*. Academic Press / Elsevier.
- Lahann, P. és Lambdin, D. V. (2020): Collaborative Learning in Mathematics Education. In: Lerman S. (szerk.): *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer, Cham.
- Lángné Lázi Márta, Gergi Miklós, Kiss Sándor, Molnár Zoltán, ... Ruppert László (2020): A tanterem már nem elég! Tehetséggondozás és felzárkóztatás a BME Alfa online felületen. *Érintő: Elektronikus matematikai lapok*. 16. sz. Letöltés: <https://ematlap.hu/tanora-szakkor-2020-11/952-a-tanterem-mar-nem-eleg> (2022. 01. 10.)
- Menger, K. (1956a): Why Johnny hates math. *The Mathematics Teacher*, **49**. 8. sz., 578–584.
- Menger, K. (1956b): What Are x and y ? *The Mathematical Gazette*, **40**. 334. sz., 246–255.
- Mérő L. (2005): Matek, torna, memoriter. *Magyar Narancs*, **17**. 27. sz. [2005-07-07] Letöltés: https://magyar-narancs.hu/egotripp/maga_itt_a_tanctanar-64278 (2021. 07. 30.)
- Rácz Johanna (2021. 07. 28): Letolt gatyával a negyedik ipari forradalomban: több százezer digitálisan felkészült munkavállaló hiányzik Magyarországról, *Qubit*. Letöltés: <https://qubit.hu/2021/07/28/letolt-gatyaval-a-negyedik-ipari-forradalomban-tobb-szazezer-digitalisan-felkeszult-munkavallalo-hianyzik-magyarorszagrol> (2021. 07. 30.)
- Radó Péter és Pogácsa Zoltán (2021): Pogi-podcast 12. A magyar közoktatás cserbenhagyja a szegényeket (2021-03-15). Letöltés: <https://pogi-podcast.simplecast.com/episodes/12-a-magyar-kozoktatasi-cserbenhagyja-a-szegenyeket-rado-peterrel> (2021. 07. 30.)
- Sfard, A. (2001): There is more to discourse than meets the ears: Looking at thinking as communicating to learn more about mathematical learning. *Educational Studies in Mathematics* **46**. 1. sz., 13–57.
- Szabó Máté (2013): Karácsony Sándor nyelvfelfogásának hatása Kalmár László korai matematikafilozófiájára. In: Zvolenszky Zsófia (szerk.): *Nehogy érvgyűlölők legyünk (Festschrift for András Máté)*, L'Harmattan, Budapest. 164–173.

SZEGEDI ESZTER

Belvárosi Tanoda: az egyik legrégebbi és legmodernebb alternatív gimnázium

II. Gondolatok a Tanoda eredményességi vizsgálata kapcsán

A Belvárosi Tanodáról szóló cikksorozat első része részletesen bemutatta a második esély iskolaként működő Tanoda pedagógiai munkáját.¹ Az iskola más középiskolákból lemorzsolódott diákok számára teremt lehetőséget tanulmányaik befejezésére és az érettségi megszerzésére. Az intézmény több mint 30 éve működik – a változó külső feltételek ellenére lényegében változatlan infrastrukturális körülmények között és stabil pedagógiai koncepció mentén. Utóbbi azonban nem jelenti a megújulás hiányát, sőt: a Tanoda tanárainak önrányító csoportja, a stáb folyamatosan törekszik a diákok igényeihez alkalmazkodó intézményi keretek, pedagógiai módszerek megtalálására, tevékenységük folyamatos fejlesztésére. A pedagógiai programon nem akkor változtatnak, amikor valamely törvényi előírás azt megköveteli, hanem belső igényből fakadóan. Ez a folyamatos megújuló szándék és a saját munkájukra való visszajelzés igénye motiválta a Belvárosi Tanoda vezetőségét, hogy az iskola eredményességét vizsgáló kutatást szervezzenek.² A fő kutatási kérdés megfogalmazása nagyon egyszerű volt: valóban eredményes-e az iskola, illetve miben eredményes pontosan a Belvárosi Tanoda?

Jelen cikk – melynek szerzője a kutatás vezetője – az eredményességi vizsgálat főbb megállapításainak ismertetésén túl arra tesz kísérletet, hogy az intézményen túlmutató, tágabb oktatáspolitikai perspektívából is levonjon következtetéseket. Éppen ezért magát a kutatást is ebben a szélesebb értelmezési keretben mutatja be, keresve a választ arra is, hogy a Tanoda egyedi példájából mit tanulhatunk a 21. századi iskolák előtt álló általános kihívásokra nézve.

¹ Szebenyi Csilla (2021): Belvárosi Tanoda: az egyik legrégebbi és legmodernebb alternatív gimnázium – I. Pedagógiai munka a Belvárosi Tanodában. *Új Pedagógiai Szemle*, 71. 11–12. sz., 66–84.

² A kutatást az Expanzió Humán Tanácsadó Kft. végezte. A kutatás 2019 tavaszán zajlott, az eredményeket szakmai nap keretében mutatták be. A teljes kutatási jelentés a Tanoda honlapjáról letehető, itt:

https://www.beltanoda.hu/_files/ugd/f5840d_2744d3acdc574877b7fdade8c9d379c0.pdf. A jelen tanulmányban bemutatásra kerülő ábrák és táblázatok forrása az Expanzió Kft. által a Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium (BTAG) vezetősége számára 2019-ben készített Gyorsjelentés (Expanzió Kft., 2019).

„Gyorsan és dinamikusan változó iskolát kell csinálni a 21. században.”
Gulyás Péter igazgató, Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium

1. BEVEZETÉS

1.1 Európai célkitűzés: a korai iskolaelhagyás csökkentése

A korai iskolaelhagyók azok a 18–24 év közötti fiatalok, akik nem rendelkeznek középfokú végzettséggel. Az Európa 2020 stratégia több mint tíz évvel ezelőtt ezen fiatalok arányának 10% alá csökkentését tűzte ki célul 2020-ra az Európai Unió tagállamainak átlagában (*Európai Bizottság, 2010*). Ezt a vállalást közösségi szinten lényegében sikerült teljesíteni, bár a tagállamok fejlődése e téren eltérő. A nemzetközi kutatások azt igazolták, hogy a korai iskolaelhagyás aránya egyértelmű összefüggésben áll az egyes országok fejlettségét meghatározó társadalmi-gazdasági tényezőkkel és folyamatokkal (vagyis kockázati faktora például a munkanélküliségnek, szegénységnek, társadalmi ki-rekesztettségnek). A középfokú végzettség hiánya nagyon gyakran – Magyarországon pedig különösképp jellemzően – egy negatív spirált indít el az egyén életútjában, mely **munkanélküliséghez, majd romló pszichés és/vagy egészségügyi állapothoz vezethet** (*OECD, 2013*). Társadalmi szempontból nehézséget jelentenek a növekvő szociális és egészségügyi kiadások, a kieső adóbevételek, az egyének szintjén megélt kilátástalanság pedig gyakran vezet a társadalmi normák megszegéséhez (*Szegedi, Mihályi és Juhász, 2014*).

Az elmúlt évtizedben számos nemzetközi és hazai tanulmány foglalkozott azoknak a szakpolitikai intézkedéseknek és rendszerjellemzőknek az azonosításával és összegyűjtésével, amelyek támogatják a középfokú végzettség megszerzését a fiatalok körében, és ezzel együtt e mutató javulását. Azokban a tagállamokban sikerült érdemi eredményt elérni a korai iskolaelhagyás csökkentése terén, ahol mind az oktatási rendszert, mind az intézményi környezetet jellemzi néhány kulcstényező, melyek – saját több éves kutatásom alapján összegezve – a következők:

Rendszerszintű jellemzők:

- erős politikai elköteleződés a téma iránt;
- befogadó és nyitott oktatási környezet;
- korai figyelmeztető rendszer működtetése a veszélyeztetett tanulók azonosítása és támogatása érdekében; szigorú és következetes adminisztráció, központi fel-dolgozás és arra épülő esetkezelés;
- a fiatalok számára rugalmas és átjárható tanulási utak;
- szektorközi együttműködés a beavatkozások megvalósításában.

Intézményi szintű jellemzők:

- egyénközpontú oktatás, személyre szabott fejlesztési célok;
- mindenek felett álló cél a tanulási motiváció fenntartása;
- a tanárok között az együttműködés kultúrája a jellemző;
- kísérletező és önreflektív folyamatokon alapuló tanulászervezés;
- „életszerű”, a diákok világához kapcsolódó tanterv;
- világos és reális elvárások – az értékelési rendszer ehhez kapcsolódik;
- működő tanulást támogató szolgáltatások: mentorrendszer, tanulási tanácsadás, pályaaorientációs támogatás.

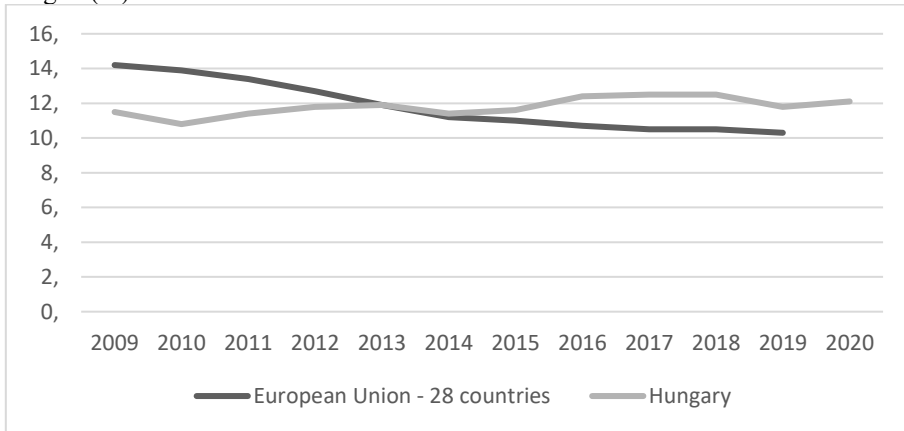
Iskolai légkör:

- bizalomra és elfogadásra épülő tanár-diák viszony, melyben a hibázás természetes része a tanulási folyamatnak;
- rendszeres az elismerés, a sikerek megélése;
- barátságos tanulási környezet, melyet a diákok magukénak éreznek.

A korai iskolaelhagyás terén a legtöbb európai ország mutatója az elmúlt 20 évben javult; 2030-ra az Európai Bizottság által megfogalmazott új közösségi célkitűzés immár az, hogy 9% alá csökkenjen az európai átlag. Annak ellenére, hogy a magyarországi mutató az adatgyűjtés kezdetekor az európai átlagnál kicsivel még jobb is volt, az itthoni trend eltér az európaiatól, és egyértelmű, hogy a nem javuló hazai adatok komoly strukturális gondokat jeleznek az oktatás és a társadalmi befogadás terén (*1. ábra*). Az Európai Bizottság Magyarország számára már 2012-ben megfogalmazott ún. *országspecifikus ajánlásokat*, melyben előírta a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó kormányzati stratégia elkészítését, majd egy korai jelzőrendszer szakpolitikai szintű kidolgozását. 2014-re elkészült a stratégia (*European Commission és mtsai, 2014*), 2016 végére pedig szabályozási szinten kidolgozták a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókat figyelő jelzőrendszer elemeit és az adatszolgáltatás módját, valamint az iskolák által kötelezően használandó központi informatikai felületet. Az azóta eltelt öt évben egyelőre még sincs változás az országos mutatókban, viszont egyre nagyobb az igény olyan iskolákra, amelyek esélyt adnak a hagyományos képzési programokból lemorzsolódó fiataloknak. Ezt a feladatot Magyarországon elsőként a Belvárosi Tanoda vállalta fel, 20 évvel azelőtt, hogy a téma bekerült az európai szakpolitika fókuszába.

1. ÁBRA

A korai iskolaelhagyók arányának változása 2010 és 2020 között Európában és Magyarországon (%)



FORRÁS: Eurostat³

1.2 Második esély iskolák Európában

A második esély iskolák Európa-szerte olyan általános középfokú oktatást vagy szakképzést nyújtó középiskolák, amelyek személyre szabott pedagógiai eszközökkel és egyéb támogató szolgáltatásokkal kívánják elősegíteni az iskolából lemorzsolódó fiatalok végzettséghez jutását és munkaerő-piaci helyzetük javítását. Ezek az iskolák kifejezetten a gyakran eleve hátrányos helyzetből induló fiatal felnőtteket tekintik célcsoportjuknak, s általában a közoktatás mellett működnek, de akad példa arra is, hogy egy iskola saját keretein belül nyújtja egy-egy tanulócsoporthoz a speciális oktatást. Ezt kiegészíthetik a személyiség fejlődését szolgáló tréningek, pályatanácsadás, vagy akár piacképes szakmát nyújtó gyakorlati programok is, mivel a középfokú végzettség megszerzésén túl fontos, hogy az iskolából kikerülő pályakezdők ne váljanak tartósan munkanélkülivé.⁴

³ https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/t2020_40/settings_1/line?lang=en

⁴ Az ilyen iskolákat tömörítő és támogató nemzetközi szövetség az 1999-ben alapított European Association of Cities, Institutions and Second Chance Schools (E2C), melynek a Tanoda is tagja. Az E2C érdekvédelmet nyújt és szakmai, képzési programokat kínál tagjai számára az alábbi kiemelt szakmai alapelvek mentén:

- Egyénre szabott tanulási utak biztosítása az egyes résztvevők igényeihez.
- Kapcsolódás az munkapiaci szereplőkhöz (pl. vállalatokkal közösen kialakított képzési programok, amelyben munkatapasztalat is szerephető).
- Személyre szabott bizonyítvány kiállítása a megszerzett készségekről, modulokra bontott képzési program.

Számos országban az ilyen iskolákat szakpolitikai programokon keresztül tudatosan támogatja az állam. Az állami források nyilvánvaló szükségessége mellett fontos kiemelni azt is, hogy e programok egyik kulcsa az ingyenesség, annak érdekében, hogy elérjék és támogatni tudják valódi célcsoportjukat.

2. EREDMÉNYESSÉGI VIZSGÁLAT A BELVÁROSI TANODÁBAN

2.1 A kutatás módszertana

A Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium (BTAG) 2019-ben készült eredményességi vizsgálata három kutatási eszközzel élt:

- **Dokumentumelemzés:** a Tanoda pedagógia programjában deklarált nevelési-oktatási célok és eszközrendszer vizsgálata.
- A Tanoda diákjaival és pedagógusaival felvett **interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések.**
- A Tanoda diákjai és volt diákjai által kitöltött **online kérdőív** adatelemzése, **összefüggésvizsgálata.**

A kutatás során a legfontosabb célunk a belső működés koherenciájának vizsgálata, a pedagógiai célkitűzések és a pedagógiai gyakorlat összevetése volt: diákok nézőpontja vs. tanárok nézőpontja, illetve ezek összhangja a leírt célokkal.

A kutatási kérdések három nagy csoportba sorolhatók:

1. A pedagógiai cél-és eszközrendszer összhangja a pedagógiai gyakorlattal
 - Mennyire kapnak segítséget a diákok a deklarált pedagógiai célok elérésében?
 - Mely pedagógiai eszközöket tartanak hasznosak?
2. Pszichoszociális dimenziók
 - Életvezetési kompetenciák (egészségtudatosság, énhatékonyság érzése, problémahelyzetek kezelése, személyes értékek, tanulással kapcsolatos készségek);
 - Pályaválasztási érettség, célorientáltság;
 - Szociális készségek, társas kapcsolatok;
 - Mentálhigiénés státusz (depresszió vs. élettel való elégedettség).
3. Továbbtanulás és szakmaválasztás
 - Jövőbeli tervek;
 - Szakmaválasztás motivációja.

-
- Tanulási motiváció fenntartása, az elkötelezettség ösztönzése, egyéni szerződések megkötése a tanulókkal a közösen kitűzött tanulási célok elérésére.

Az interjú és a fókuszcsoporthoz készült beszélgetések kérdéseit, továbbá a kérdőív tartalmi elemeit a pedagógiai program vizsgálata után véglegesítettük, a személyes beszélgetések során kapott válaszok pedig a kérdőív kialakítását támogatták. Az írott pedagógiai koncepció fontosabb elemeit összevetettük az interjúk során feltárt tanári önképpel és a diákok visszajelzéseivel.

A pszichoszociális dimenziók vizsgálatához sztenderdizált kérdőíveket kerestünk, melyekből az egyes dimenziókhoz kérdéscsoportokat állítottunk össze. Olyan dimenziókat szerettünk volna mérni, melyek a BTAG pedagógiai programjában foglaltakhoz is kapcsolódnak (pl. megfelelő önértékelés; az önbizalom fejlesztése; önállóság és saját értékrend; egészségtudatosság; problémamegoldás; konfliktuskezelés; az életfeladatokra, pl. pályaválasztásra való felkészültség; a szociális alkalmazkodás és a mentálhigiénés státusz).

Az egyes kérdéscsoportokra és dimenziókra összevont indexeket képeztünk, és ezeket vetettük össze a háttérváltozókkal és a Tanoda pedagógiai munkájára, valamint a szakmaválasztásra vonatkozó többi kérdéssel. A kérdőív kiértékelése és az összefüggésvizsgálat SPSS program segítségével zajlott.

A kitöltők a 2019-ben a Tanodába járó, valamint a maximum három éve érettségizett diákok voltak. Körükben **lényegében teljes populációs lekérdézt tudtunk végezni**, néhány kitöltetlen vagy félbehagyott kérdőív volt csak. Az egyes kérdések kiértékelését mindig az adott kérdésblokkot teljesen kitöltők között végeztük el.

Az empirikus kutatás kérdőívének első és utolsó része a háttérváltozókat tartalmazta, melyeket Tanoda-specifikus és általános kérdésekre osztottunk. Az általános háttérváltozók kitöltése nem volt kötelező, de a minta 85%-ától kaptunk választ. Az egyes kérdéscsoportok szerinti indexeket összevetettünk az általános és Tanoda-specifikus háttérváltozókkal. A szabadszavas szöveges válaszokat tartalmi összevonással dolgoztuk fel. Az eredmények értékelése során figyelembe vettük a pedagógiai program dokumentumelemzése, a személyes interjúk és a kérdőív Tanoda-specifikus válaszainak eredményeit.

2.2 Alapstatisztikák

71 teljesen kitöltött kérdőívet kaptunk vissza. A nemek megoszlása közel azonos volt (54% lány, 46% fiú), a korosztályos megoszlás is egyenletes (15%-uk 17 éves vagy fiatalabb, 42%-uk 18–19 éves, 18%-uk 20–22 éves, 25%-uk 23 éves vagy annál idősebb). Családjuk anyagi helyzete a diákok 70%-ának megítélése szerint átlagos; átlag alatti vagy feletti anyagi helyzetű diákok pedig közel azonos arányban, 15% körül vannak a mintában. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége szerinti megoszlásban a diplomások aránya 60% (mely mind az országos, mind a budapesti átlag feletti), további 32% esetében van középfokú végzettség és csak 2% a legfeljebb általános iskolát végzett szülők aránya; a maradék 6% azonban nem tudja, hogy mi a szülei legmagasabb iskolai

végzettsége. Továbbá háttérváltozóként kérdeztünk rá arra is, hogy kivel élnek együtt, valamint Tanoda-specifikus változóként elemeztük a következő négy kérdést: mi volt a korábbi iskolákból való lemorzsolódásuk oka, hány iskolába jártak korábban, hány éve vannak a Tanodában és mikor tervezik az érettségit.

2.3 Első kérdéskör – A pedagógiai cél-és eszközrendszer összhangja a pedagógiai gyakorlattal

A kérdőív összeállítását megelőzte a pedagógiai program áttekintése és a fókuszcsoportos beszélgetések és interjúk felvétele. Ennek kapcsán feltérképeztük a Tanoda által deklarált pedagógiai célokat, és a kérdőívben azokra kértünk visszajelzést a diákoktól. Az alábbi megfogalmazásokat találtuk:

Tanári interjú: „*A legfontosabb pedagógiai célként a helyes énkép, a felelősségérzet és az önálló életvezetés kialakítása fogalmazható meg, míg a fő oktatási cél az érettségire való felkészítés.*”

A pedagógiai programban expliciten megjelenő cél:

- a diákok **önálló életvezetésre, tanulásra és munkára képes** fiatalokká válnak;
- **komplex ifjúságsegítő modell** működtetése.

E célok elérésében részfeladatokat is megfogalmaz a program, melyekre a kérdőívben tételesen rákérdeztünk. Az *1. táblázat*ból jól látható, hogy mindegyik pedagógiai célkitűzés teljesülése a mindennapi gyakorlatban magas pontszámot kapott. **Az összes kérdés átlaga** 4-es skálán mérve **3,5 pont** (közel 90%), igen kis szórással. A legmagasabb pontszámot az *önállóság és felelősségtudat fejlesztése* kapta (3,6), ehhez képest mondható csak alacsonyabbnak a legkisebb pontszámot kapott *pályaválasztás és életfeladatokra való felkészítés* (3,3).

1. TÁBLÁZAT

Kivonat a kérdőívből: Fejlesztési területek

Megítélésed szerint mennyire kapsz/kaptál segítséget a Tanodában az alábbi területeken? (1 – egyáltalán nem; 4 – teljes mértékben)	
Fejlesztési területek	Kapott pontok átlaga 4-es skálán
a korábban szerzett (tanulási) gátlások oldása	3,5
problémamegoldási készségeim fejlesztése	3,4
tanulásra, vizsgára, érettségire, felvételre való felkészülés	3,5

Megítélésed szerint mennyire kapsz/kaptál segítséget a Tanodában az alábbi területeken? (1 – egyáltalán nem; 4 – teljes mértékben)	
Fejlesztési területek	Kapott pontok átlaga 4-es skálán
a megfelelő önértékelés elősegítése, az önbizalom fejlesztése	3,4
önállóságom és felelősségtudatom fejlesztése	3,6
az életfeladatok (pl. pályaválasztás) megoldására való felkészülés	3,3
a társadalmi normák elfogadása, (önfeladás nélküli) beilleszkedés	3,5
összes kérdés átlaga	3,5

FORRÁS: saját szerkesztés

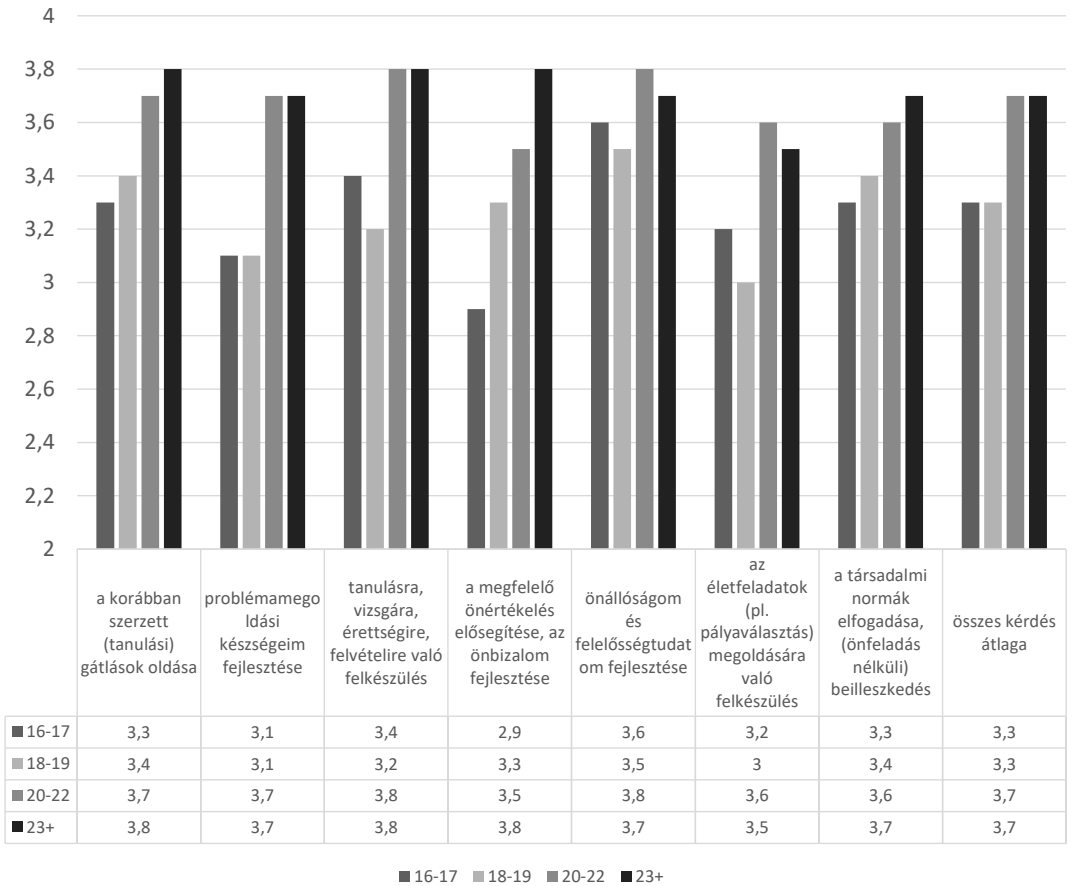
A Tanoda-specifikus háttérváltozók szerinti összefüggésvizsgálatok ebben a kérdés csoportban alig néhány esetben mutattak szignifikáns eltérést, az általános háttérváltozók esetében pedig egyáltalán nem találtunk ilyet. Az elemzések azonban így is egyértelmű mintázatot adnak. **Az alábbiakban azokat a különbségeket jelezzük, ahol valamely háttérváltozó szerinti bontásban nagyobb (legalább fél szórásnyi) különbség figyelhető meg.**

2.3.1 Életkor szerinti különbségek a Tanoda-specifikus változóknál

- A Tanodába frissen belépő 16–17 éves diákok a kitöltés eredménye szerint még kevésbé érzik, hogy kapnak fejlesztést a megfelelő önértékelés és önbizalom kialakításához, ez **azonban az életkor előrehaladtával jelentősen nő.**
- A 18–19 évesek, akik átlagosan 1,6 éve vannak a Tanodában és hamarosan szeretnének érettségizni, a többi értékhez képest **alacsonyabbra pontozták a tanulásra, vizsgára, érettségire, felvételire való felkészülést.** Ugyanakkor **20 év fölött** – az életkor növekedésével – itt is **egyértelműen nőnek az átlagos pontszámok.**
- A 20–22 évesek a tanulásra, vizsgára, érettségire, felvételire való felkészülés mellett a **problémamegoldási készségek fejlesztése** terén is **szignifikánsan magasabb pontszámot adnak**, mely 15%-ban magyarázó erejű ($\eta^2 > 0,15$).
- A 23 évesek és annál idősebbek az eddig említett mindhárom készséget **szignifikánsan magasabbra pontozták** és kimagasló pontszámot kapott a **korábban szerzett (tanulási) gátlások oldása** is (2. ábra).

2. ÁBRA

Tanoda-specifikus háttérváltozók életkor szerinti bontásban



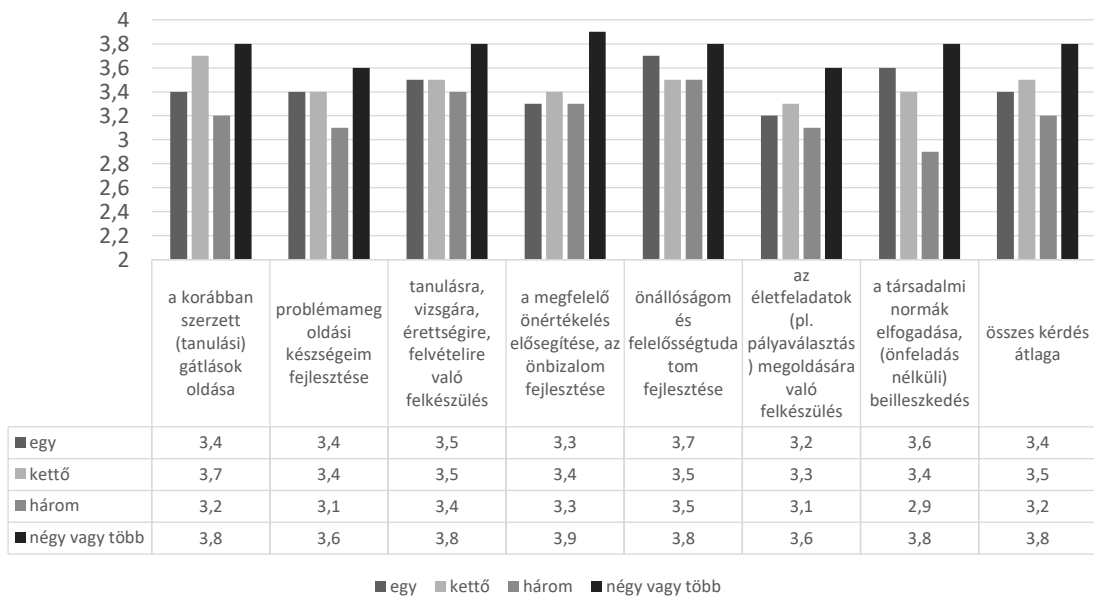
FORRÁS: saját szerkesztés

2.3.2 Tanoda-specifikus háttérváltozók a Tanodában töltött évek összefüggésében

A Tanodában töltött évek száma szerint az átlag pontszámoktól jelentős eltérés a három és ennél több éve ott tanuló diákoknál látható (3. ábra).

3. ÁBRA

Tanoda-specifikus háttérváltozók a Tanodában töltött évek szerinti bontásban



FORRÁS: saját szerkesztés

- A Tanodában pontosan három éve jelen lévő diákok **szignifikánsan alacsonyabban pontozták** a korábban szerzett (tanulási) gátlások oldásában és a társadalmi normák elfogadása, (önfeladás nélküli) beilleszkedés terén kapott segítséget.
- A négy vagy több évet a Tanodában töltött diákok (jellemzően érettségizettek és idősebbek) **szignifikánsan magasabb pontszámokat adtak** három területen: korábban szerzett (tanulási) gátlások oldása; tanulásra, vizsgára, érettségire, felvételire való felkészülés; megfelelő önértékelés és önbizalom kialakítása.

2.3.3 Tanoda-specifikus háttérváltozók az érettségi idejének összefüggésében

Ha az **érettségi ideje** szerint vizsgáljuk a különbségeket, akkor hasonló mintázat rajzódik ki, mint az életkor szerinti bontásban (4. ábra).

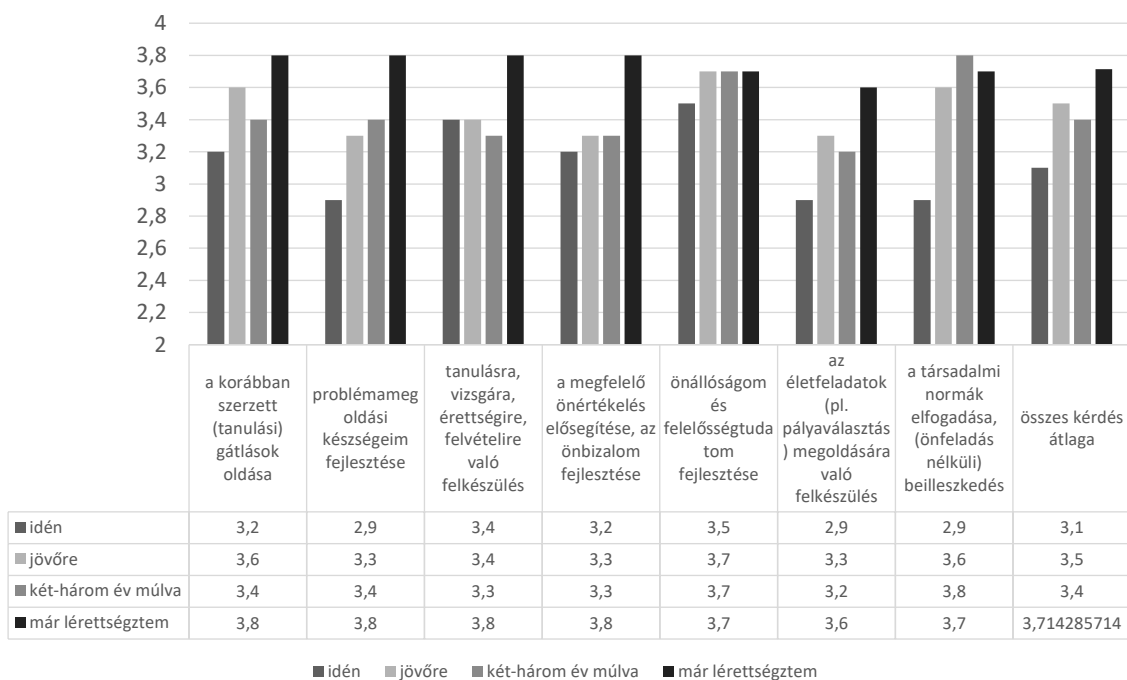
- Az érettségire a felmérés évében készülő diákok (átlagosan két éve vannak a Tanodában, átlagéletkoruk 19 év) **jelentősen alacsonyabb pontszámokat adtak** három területen: a korábban szerzett (tanulási) gátlások oldása; problémamegoldási készségek fejlesztése; a társadalmi normák elfogadása, (önfeladás nélküli)

beilleszkedés.

- A már leérettségizett diákok (átlagosan 2,9 évet töltöttek a Tanodában, átlagéletkoruk 25 év felett van) **ugyanazt a négy területet értékelték szignifikánsan magasabbra**, mint a Tanodában hosszabb időt eltöltő és idősebb diákok: *korábban szerzett (tanulási) gátlások oldása; problémamegoldási készségek fejlesztése; tanulásra, vizsgára, érettségire, felvételire való felkészülés; megfelelő önértékelés és önbizalom kialakítása.*

4. ÁBRA

Tanoda-specifikus háttérváltozók az érettségi ideje szerinti bontásban



FORRÁS: saját szerkesztés

Mindez arra utal – és ezt a diákokkal való beszélgetések is megerősítik –, hogy a Tanodába való bekerüléskor a diákok gyakran euforikus örömet és felszabadultságot élenek meg, mivel nem találkoznak azokkal az elemekkel, melyek miatt más iskolákban nem tudtak megmaradni, és tanulási kudarcokat kellett elszenvedniük. Az iskolában eltöltött első egy-két év után azonban, ha nem sikerül eljutni az érettségiig, alábbhagy a lelkesedés, vagyis itt is megélik a tanulási nehézségeket, de ezt könnyen áthárítják a tanáraikra, és nem igazán érzékelik ilyenkor a támogatást. A Tanoda működő pedagógiai

modelljének éppen az lehet az egyik kulcseleme, hogy az átmeneti nehézségeken közösen képesek túljutni, vagyis az iskola nem hagyja, hogy a köztes célokat teljesíteni nem tudó diákok kihulljanak a rendszerből, hanem új célokat, új szerződést fogalmazzon meg közösen.⁵ Mindezt visszaigazolja az, hogy a már leérettségizett diákok egyértelműen úgy érzik, hogy minden támogatást megkaptak mind a tanulásban, mind az önbizalmuk fejlesztésében. Ennél is fontosabb, hogy minden korosztály rálát és reflektál is arra, hogy az önállóság és felelősségtudat fejlesztése terén rengeteg segítséget kapnak.

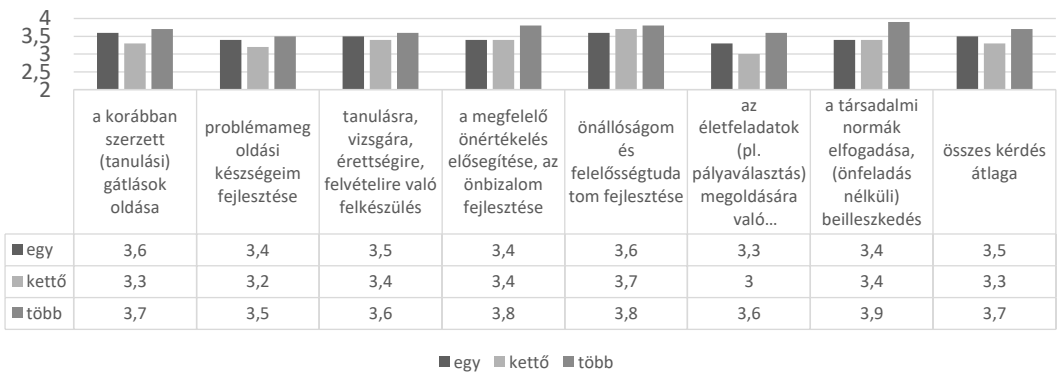
2.3.4 Tanoda-specifikus háttérváltozók az előző iskolák száma szerint

Ha az **előző iskolák számát** vizsgáljuk háttérváltozóként, akkor azok a diákok térnek el adott pontszámaikban felfelé, akik három vagy annál több iskolába is jártak, mégpedig két területen: *a megfelelő önértékelés elősegítése, az önbizalom fejlesztése, illetve a társadalmi normák elfogadása, (önfeladás nélküli) beilleszkedés* kérdésekben (5. ábra).

5. ÁBRA

Tanoda-specifikus háttérváltozók az előző iskolák száma szerinti bontásban

Előző iskolák száma szerinti bontás



FORRÁS: saját szerkesztés

⁵ *A Belvárosi Tanoda szerződéses rendszere:* Minden diák számára, vele közösen személyre szabott tanulási programot alakítanak ki. Az iskolába való bekerüléskor a diákokkal személyes alapszerződésükben rögzítik a tanulási programjuk legfontosabb kereteit: mikorra tervezi az érettségit, melyek a választott tantárgyai és mik a hiányok? A szerződésben közép- és rövid távú célokat tűznek ki és rögzítenek. (Lásd Szabéni Csilla: Belvárosi Tanoda: az egyik legrégebbi és legmodernebb alternatív gimnázium – I. Pedagógiai munka a Belvárosi Tanodában. Új Pedagógiai Szemle 71. 11-12. szám.)

2.3.5 A pedagógiai modell további vizsgálati eredményei

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkból hasonló kép rajzolódott ki, mint a kérdőívek vizsgálatából. A korábbi iskolai tapasztalataikról való beszélgetésben a diákok komplexen reflektáltak arra, hogy miért nem tudtak jól működni az adott kereteken belül. A hangsúly inkább a hagyományos iskolai rendszer jellegén volt, nem pedig saját személyes negatív attribútumaikon – ez összhangban van azzal, ahogy a Tanodában sikerül pozitív énképet kialakítaniuk.

A tanárok támogatását többször kiemelték, a tanulási követelmények világosak, a számonkérés jellege elfogadható számukra, nem számolnak be kudarcélményekről, feszültségről, és a tanulást saját választásként élik meg (ellentétben az előző iskolákban tapasztaltakkal). Az érettségi nagyon fontos mint személyes cél. Emellett a beszélgetésekből úgy tűnik, hogy a tanulás célja is legfőképpen az érettségi vizsgára való felkészülés, nagyon limitáltan hangzott csak el, hogy az új ismeretek szerzése a saját érdeklődésük szempontjából is fontos. Ugyanakkor volt, aki kiemelte, hogy a Tanoda támogatja őket a hobbijaikban.

Azon diákok interjúiból azonban, akik már néhány éve érettségiztek, árnyaltabban rajzolódna ki a többi pedagógiai cél terén elért eredmények. Egyértelműen és konkrétan beszéltek **a tanulási gátlások oldásáról, az önbizalomfejlesztésről, a felelősségtudat formálódásáról** az itt töltött évek során.

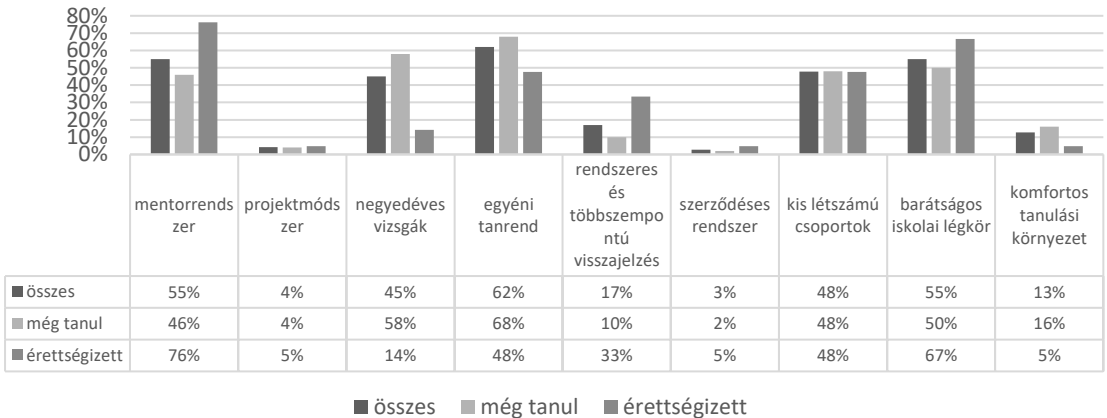
Mind a pedagógiai programban, mint a tanári interjúkban erőteljesen és egyértelműen jelentek meg azok a pedagógiai eszközök, melyek a tanulók személyiségének kibontakoztatását és a tanulás támogatását hivatottak szolgálni. A kérdőívekben az alábbi módon kérdeztünk rá erre: *Mely pedagógiai eszköz segíti/segítette számodra leginkább a Tanodában saját céljaid elérését? Válaszd ki a számodra legfontosabb hármat!*

Az elemzés során külön kezeltük a még a Tanodába járó és a már végzett diákok válaszait. A 6. ábrán az látható, hogy legfontosabbnak az *egyéni tanrendet*, a *mentorrendszert* és a *barátságos iskolai légkört* tekintik a diákok, melyek mellett a *kis létszámú csoportok* és a *negyedéves vizsgák* válaszlehetőség is magas számú említést kapott (ez utóbbi csak a még ott tanuló diákok körében).

A már érettségizett és a még tanuló diákok között négy területen látható markáns különbség. A *mentorrendszert* és a *rendszeres és többszempon্তু visszajelzést* a már érettségizett diákok sokkal nagyobb arányban jelölték meg a három legfontosabb eszköz között, míg a *negyedéves vizsgákat* és az *egyéni tanrendet* a még tanulók emelték ki inkább.

6. ÁBRA

Legfontosabb pedagógiai eszközök (kiválasztás %-os aránya)



FORRÁS: saját szerkesztés

A Tanoda legfontosabb támogató mechanizmusai a diákok saját megfogalmazásában:

- a tanulás saját választásként való megélése,
- tanári támogatás,
- elfogadás,
- laza keretek, amelyekben megjelenhetnek saját egyéni igényeik.

A legfontosabb pedagógiai eredmények a tanári interjúk szerint:

- Gyakran nem látszik azonnal (vagy egyáltalán nem) az eredmény, de időt hagynak rá.
- Kísérleteznek („nem futószalag”), hiszen nem tudják, hogy kivel mi fog történni.
- Azon dolgoznak, hogy ők, tanárok a lehető legtöbbet kihozzák magukból és hisznek abban, hogy ez példaként működik.
- Annak ellenére, hogy a konkrét mérhető eredmény az érettségi, a régebben végzett diákok arról számolnak be, hogy az érettségi eltörlül amellelt, amit emberileg kaptak (önazonosság, integritás).
- Tudatos pedagógiai cél, hogy a tanárok és diákok jól legyenek együtt az iskolában, önazonosak maradjanak; az a legnagyobb eredmény, ha a fiatalnak tágul a vilásképe, képes magát elhelyezni a világban, tud nézőpontot váltani („kudarcnak élem meg, amikor ez nem történik meg”).

2.4 Második kérdéskör – Pszichoszociális dimenziók

A kérdőíves kutatásban négy dimenzió mentén vizsgáltuk a Tanoda hatását (7. ábra), melyeket együttesen pszichoszociális dimenzióknak neveztünk el:

- mentálhigiénés státusz,
- életvezetési kompetencia,
- szociális készségek,
- pályaválasztási érettség és célorientáltság.

A szakirodalmi elemzés során megismert kérdőívek alapján saját állításlistát készítettünk a pszichoszociális dimenziók vizsgálatához (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT⁶

Pszichoszociális dimenziókat vizsgáló kérdőív

<i>Életvezetési kompetenciák (egészségtudatosság, énhatékonyság érzése, problémahelyzetek kezelése, személyes értékek, tanulással kapcsolatos készségek)</i>	<i>pont</i>
Gondot fordítok az egészségemre, ismerem a testem szükségleteit és problémáit	1-7
Korlátozom a káros szokásaimat (dohányzás, alkohol, tudatmódosító szerek)	1-7
Elegendő időt fordítok alvásra, pihenésre, kikapcsolódásra	1-7
Próbálok tanulni a közvetlenül és közvetve megélt tapasztalatokból is	1-7
Jól tudom beosztani az időmet	1-7
Képes vagyok magamat motiválni feladataim megvalósítására	1-7
Értelmesen használom ki a szabadidőmet	1-7
Jól kezelem a konfliktushelyzeteimet	1-7
Problémáim, tanulási nehézségeim megoldásához tudok segítséget kérni	1-7
Tisztában vagyok érzelmeimmel és vágyaimmal	1-7
<i>Pályaválasztási érettség, célorientáltság</i>	<i>pont</i>
Felelősséget érzek a társadalmi problémák megoldása iránt	1-7
Van határozott értékrendem	1-7

⁶ A kérdéscsoportok összeállításához felhasznált szakirodalom:

- Kiss István PhD disszertációja: Életvezetési kompetencia, 2009
- Tanulók és tanulócsoportok megismerése – kiemelt figyelmet igénylő tanulók - XII. fejezet Kérdőívek gyűjteménye: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulcsoportok_megismerse_-_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/xii_krdvek_gyjtemnye.html
- Tóth László: Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. 2005, Debrecen. 72-74.

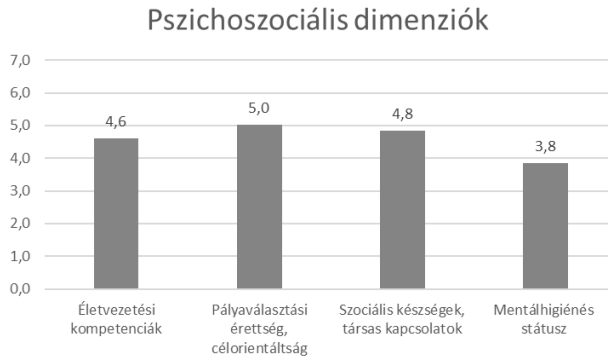
Kitartó vagyok terveim megvalósításában	1-7
Fontos számomra, hogy tanuljak és jó eredményeket érjek el	1-7
Megtervezem és többnyire végig is viszem a napi feladatimat	1-7
Követem a világ dolgait és képes vagyok önálló véleményt formálni a társadalmi eseményekről, folyamatokról	1-7
Tudatosan tervezem a jövőmet	1-7
Tudom, hogy mihez van tehetségem és erre koncentrálok	1-7
<i>Szociális készségek, társas kapcsolatok</i>	<i>pont</i>
Jól tudok együttműködni másokkal a tanulás és munka terén	1-7
Jól tudom felmérni mások igényeit, szükségleteit	1-7
Könnyen tudok kapcsolatot teremteni másokkal	1-7
Úgy szervezem az életemet, hogy a környezetem igényeit is figyelembe veszem	1-7
<i>Mentálhigiénés státusz (depresszió vs étellel való elégedettség)</i>	<i>pont</i>
Az elmúlt hetekben gyakran voltam szomorú és levert	1-7
Mostanában rendszeresen vannak féltelmeim a jövővel kapcsolatosan	1-7
Sok kudarcot élek meg, ez leginkább saját hibámból fakad	1-7
Egyre kevésbé érdekelnek mások	1-7
Döntéseimet általában aktuális érzéseim szerint hozom meg	1-7
Az életkörülményeim kiválóak, mindenem megvan, amire szükségem van	1-7
Elégedett vagyok az életemmel	1-7
Kapcsolataim jól működnek, érzelmi biztonságot jelentenek számomra	1-7

FORRÁS: saját szerkesztés

A kérdőívben a kérdéseket keverve tettük fel, a negatívan megfogalmazott kérdések esetén a pontszámokat a feldolgozás előtt invertáltuk. Elsőként megbízhatósági és validitási vizsgálatokat végeztünk a kérdéscsoportokon, és mind a négy dimenzióban magas értékeket kaptunk (Cronbach-alfa: 0,75; 0,76; 0,73 és 0,68). Az egyes dimenziók mini kérdéssorainak validitását a felhasznált szakirodalomban található adatokkal való összevetéssel vizsgáltuk. Továbbá kitöltettük ugyanezt a kérdéssort egy másik mintán, és a két minta ismert és egyéb háttérváltozóiban mért különbözőségeiből is következtettünk kérdéssorunk megfelelőségére. Mivel minden ilyen vizsgálat eredménye kielégítőnek bizonyult, így a pszichoszociális dimenziókon végzett összefüggésvizsgálatok eredményeit – a kutatás többi részével való koherenciájuk miatt is – hitelesnek tartjuk.

7. ÁBRA

Az egyes dimenziók átlagpontszáma (a kérdezett diákok aktuális állapota 1-től 7-ig tartó skálán)



FORRÁS: saját szerkesztés

A kérdőív feldolgozása során összefüggéseket kerestünk az általános és a Tanoda-specifikus háttérváltozókkal, és **vizsgáltuk a bekerülési szint átlagához viszonyított mentális rehabilitációt, tanulási motivációs változást és az életpályakilátások megítélésének változását** a BTAG-ben töltött évek függvényében, hipotézisünk szerint feltételezve, hogy a pozitív változás a Tanoda pedagógiai eredménye.

Az eredmények meglepően jók, ugyanis a közel 100 statisztikai vizsgálatban lényegében egyetlen szignifikáns összefüggést találtunk, melyet nem magyaráz a korcsoportos előrehaladás. Ez a Tanodában töltött évek száma és a mentálhigiénés státusz közötti pozitív korreláció.

- Az **általános háttérváltozók** szerint szinte semmilyen említésre méltó különbség vagy mintázat nincs (egyedül a mentálhigiénés státusz és a célorientáltság függ az anyagi helyzettől).
- A **Tanoda-specifikus változók** szerint ugyanakkor **a Tanodában töltött évek számával szignifikánsan javul a mentálhigiénés státusz** (27%-os magyarázó hatás, $\eta^2 = 0,27$).

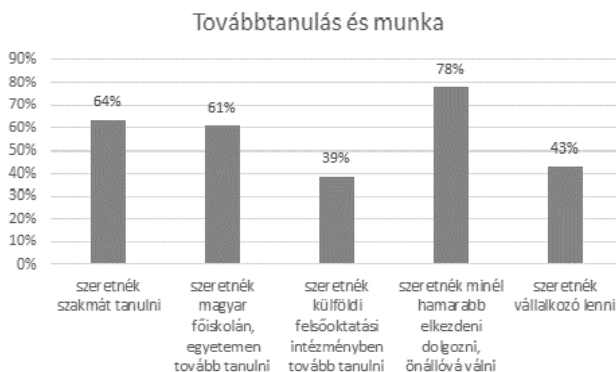
2.5 Harmadik kérdéskör – Továbbtanulás és szakmaválasztás

Ezen a téren nem találtunk sok érdekességet az adatelemzés során. A külföldön történő munkavállalás és a vállalkozói ambíciók markánsan megjelennek a tanodás diákok jövőképében (8. ábra). A szabadszavas válaszok alapján gyakori a művész- és egyéb kreatív szakmák választása, valamint a környezettudatossággal vagy a társadalmi

problémákkal foglalkozó szakmák iránti vonzódás is.

8. ÁBRA

Továbbtanulási és munkavállalási tervek



FORRÁS: saját szerkesztés

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés egyik gyakorlatában is rákérdeztünk a diákok jövőképeire. Egy előre megadott listát kellett pontozniuk aszerint, hogy tíz év múlva (körülbelül 30 évesen) mi legyen vagy ne legyen jelen az életükben a lista elemeiből.

A fiatalabb csoport számára a legfontosabb a **jó fizetés** és a **munka** volt, ezeket a szempontokat mindenki leírta önállóan is. A pontozás folyamán fontosnak értékelték még: az **egészség**, **barátok**, **jó párkapcsolat válaszokat**. A gyerekek, elismertség, kiegyensúlyozottság nem kapott nagy hangsúlyt. A beszélgetésben érzékelhető volt, hogy egyelőre nincs számukra előtérben a hosszútávú célok és saját jövőbeli boldogságuk kérdése. A Tanoda kontextusában is az érettségi a legfontosabb cél, ami eszköz ahhoz, hogy később jó munkát találjanak.

Az előző csoporttal szemben kicsit árnyaltabb volt a beszélgetés az érettségi előtt álló csoporttal. Több dilemma merült fel és úgy tűnt, hogy jobban foglalkoztatja őket ez a kérdés. A jövőkép szempontjából is komplexebben fogalmazták meg céljaikat.

2. 6 A kérdőív és a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések elemzésének további megállapításai

2.6.1 A Tanoda szerepe a diákok énképének kialakításában

Minden diák védett, biztonságos helyként írta le a Tanodát, szembeállítva itteni tapasztalatait a korábbi iskoláikban szerettekkel. Ami nem volt jó a korábbi iskolákban: szigorú szabályok, korai kelés, igazolatlan órák, magázódás, tiltások (pl. az órai evésé),

illetve hogy nem mondhatták ki a véleményüket. Ezzel szemben a Tanodát maguknak választották, szabadságot élnek meg, elfogadást és teret találnak a saját igényeiknek.

A kitöltők 50%-a adott valamilyen választ arra a kérdésre, hogy: *Mik a legfőbb okai, hogy a korábbi iskolákban nem tudtad/nem akartad befejezni a tanulmányaidat?* A részletek a 3. táblázatban láthatók.

1. TÁBLÁZAT

A Mik a legfőbb okai, hogy a korábbi iskolákban nem tudtad/nem akartad befejezni a tanulmányaidat? kérdésre adott szabadszavas válaszok összesítéséből kirajzolódó arányok

nem találtam a helyem	35%
beilleszkedési problémák	21%
családi gondok	3%
kezeletlen tanulási nehézség	9%
rossz közösség, rossz tanárok	18%
rugalmatlan képzési rendszer	6%
szerhasználat	9%

FORRÁS: saját szerkesztés

A Tanoda úgy jelent meg leírásaikban, mint egy második esély, egy támogató és elfogadó hely, ahol a korábbi élmények ellenére a diákoknak van kedvük a tanuláshoz (azzal az iskolaképpel szemben, amely kényszerű és terhes kötelelességeket mutat, és amelyben folyamatosak a kudarcok).

A Tanodás közösség családias jellege – maga a *család* szó használata – is megjelent az elmondottakban. Mivel a diákok többsége nehéz családi háttérből jön, a Tanodának egy családi/otthoni biztonságot pótló szerepe is van. A pozitív énkép kialakításában itt a legfontosabb tényező a külvilágtól való védettség, a zárt és biztonságos tanodás világ, ahol megértik és nem ítélik el őket. A több éve itt tanuló diákoknál árnyaltabb ez a kép: a sok pozitívum mellett a beszélgetésben jobban megjelennek a közösségben megélt nehézségek is.

A közösség szerepe szintén nagyon fontos önmaguk pozitív megélésében. A közösség témáján keresztül erőteljesen jelent meg mindaz, amit a Tanodás közösséghez tartozás jelent a diákoknak, és ezen a területen nagy különbség volt a két korcsoport között. Míg **a fiatalabbik csoport csak a tanodás identitás pozitívumairól számolt be**, az idősebbeknél sokáig a beszélgetés tárgyát képezte, hogy az intézményhez tartozás segít ugyan a pozitív énkép kialakításában („*itt elfogadnak úgy, ahogy vagyok, szemben a korábbi élményeimmel*”), mindemellett felismerték azt is, hogy a Tanodás közösség negatív referenciacsoport is lehet.

A több éve a Tanodában tanuló diákok körében erőteljesen megjelent a

szabadság, szabad választás kérdésköre: a Tanodát mint intézményt is ők választották, a tanulás is választás, magukért tanulnak és nem kényszerből. A cselekvőképesség, saját maguk felnőttként megélése az egyik központi téma volt ebben az interjúban. Esetükben a szerhasználat és a drogmentes élet a beszélgetés egyik hangsúlyos pontja volt.

A diákok tanodás énképe egyfajta különlegesség-érzésben ragadható meg. Noha érzékelik, hogy ők mások, mint a többiek, ez itt érték, nem pedig ok a kirekesztettségre. A saját választás és aktív cselekvőképesség megélése viszont nemcsak a diákok tanulását segíti, hanem szerepet játszik pozitív énképük kialakításában is.

2.6.2 Kiközösítés

A kérdőívben a diákok 61%-a válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy érte-e őket valamilyen kiközösítés az eddigi iskolai pályafutásuk során. Közülük 13% gondolja úgy, hogy „*ilyen mindenhol van, túl kell élni*”. A fókuszcsoportos beszélgetések során a jelenleg is a Tanodába járó diákok túlnyomó többségben jelezték, hogy a korábbi iskoláikban a kiközösítés komoly gondot okozott számukra, ami a kérdőívek válaszaiban is megjelent, amikor a korábbi iskolai kudarcok okaira kérdeztünk rá. Ezzel szemben arra a kérdésre, hogy a Tanodában érte-e őket kiközösítés, egyetlen igen válasz érkezett.

Noha megéléseik alapján az interjúban résztvevő összes diákot érte valamilyen kiközösítés vagy zaklatás (bullying) az előző iskoláikban, vagy a többi tanuló, vagy pedig valamelyik tanáruk által, a Tanodában azt élik meg, hogy ők is a közösség részei, mindenkit úgy fogadnak el, ahogy van. Ugyanakkor viszonylag komplexen látták ezeket a társas helyzeteket: megfogalmazták, hogy normális, hogy minden közösségben van konfliktus („*ilyenek a gyerekek, ilyenek az emberek*”) a Tanodában viszont nem azt élik meg, hogy ők vannak a hierarchia legalján és a tanáraik is „*ellenük vannak*”.

2.6.3 Tanoda-ézés

Arra a kérdésre, hogy *Mi az első három szó, ami eszedbe jut a Tanodáról?* meglehetősen egybevágó válaszok születtek mind a fókuszcsoportos beszélgetéseken, mind a kérdőívben. A legfontosabb és leggyakrabban említett szavak az *elfogadás, segítség, szabadság, barátságosság, közösség* és *családias légkör* voltak (4. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

Hogyan segít a Tanoda a tanulásban – kulcsszavak a fókuszcsoportos beszélgetésen

Év elején érkezett diákok kulcsszavai	Néhány éve a Tanodában tanuló diákok kulcsszavai
<i>szabadság család</i>	<i>közösség önállósodni</i>

tanári odafigyelés ingyen szóda jófej, tanítani tudó tanárok egyéni tanulási rend közvetlenség megnyílás nyíltan lehet beszélni	motiváció nincs kényszerítés önmagunk megtalálása mernek álmodni drogmentes élet mentorálás lehet beszélni a problémákról
---	---

FORRÁS: saját szerkesztés

Fontos megemlíteni, hogy a *családias és biztonságos* hely, valamint a *szabadság* kulcsszavak megjelentek a tanári interjúkban is, hasonlóan ahhoz, ahogyan a *nyíltság* és a *közvetlenség* is konkrétan megfogalmazódott, mint érték („*Kimondható minden, amit gondolunk és érzünk. Ahhoz közelít, ahogy az embernek lennie kéne a világban.*”)

2.6.4-A stáb működése, tanárok egymás közti kapcsolata

A tanárok szocializációja, integrálása a tanodás munkába hasonló ahhoz, ahogyan a diákokkal is működnek. Ezt a folyamatot is a stáb és egy sajátos mentorálási rendszer segíti. Az interjúm egy fiatalabb kolléga mondta el saját tapasztalatait, mely nagyon hasonló a diákok által megfogalmazottakhoz:

- olyan a légkör, amelybe könnyű beilleszkedni;
- az új tanárokat is megszólítja a közösség, mit gondolnak a dolgokról, mindenki formálja a rendszert, ami olyan lesz, amilyennek alakítjuk;
- nincs normatív elvárás, hogy milyennek kell itt lennie egy tanárnak, óriási a türelem;
- „*ezredik esély*”: időt és bizalmat adnak a pedagógiai fejlődéshez.

A tanodás pedagógiai gyakorlatban hagyománya van a tanárok közti tudásmegosztásnak is. Az általános pedagógiai eszközök megbeszélésén túl („*megismerjük, hogy ki hogyan dolgozik, hol akadt el*”) van kifejezetten tantárgyspecifikus tudásmegosztás, illetve a kísérletezés, megújulás jellemző a hosszú távú folyamatokban („*mert mindig másra van szükség*”).

Összességében a tanári interjúk visszatükrözték a pedagógiai programban leírtakat, és a diákok beszámolóival is teljes mértékben koherensek voltak. Talán a legfontosabb a tanári kar működését tekintve **az egyéni felelősségvállalás és a közös munka egyensúlya**, a tanárok mentálhigiénéjének figyelemmel követése, illetve a folyamatos tudásmegosztás és közös kísérletezés.

2.7 A kutatási eredmények összegzése

Az eredményességi vizsgálat legfontosabb megállapítása a Tanoda értékvilágára vonatkozik: **szembeötlő a koherencia a működési elvek és a gyakorlat, azaz az írott pedagógiai program, a tanári gondolkodás és cselekvés, valamint a tanulók által megélt történések között.** A vizsgálati kérdésekre minden területen (dokumentumelemzés, tanári interjúk, diákokkal történt fókuszcsoporthozos beszélgetések és a kérdőív adatelemzése) nagyon hasonló és egybecsengő válaszokat kaptunk.

A siker kulcsának diákok és tanárok is elsősorban a pozitív iskolai légkört tartják. Tetten érhető egyfajta „antiiskola” tudatos építése, melyben a stabil iskolai kereteket éppen a hagyományos iskola kereteinek lebontása adja: nincs osztály, becsengetés, feleltetés stb. Ebben a rossz beidegződésektől és sztereotip szerepfelfogásoktól mentes, diákok számára hamar komfortossá váló világban talán hamarabb bensővé tehető és értelmet nyer a valódi cél, a tanulás. Ennek kézzelfogható eredménye az érettségi, de ugyanolyan hangsúlyos – s ezt különösen a már leérettségizett diákok jelzik vissza – az elfogadó, támogató, inspiráló közösségben a szociális képességek fejlődése, **az önbi-zalom, az önértékelés helyreállítása**, az őszinte és építő kommunikáció és az elfogadás megélése, tanulása és gyakorlása is.

Mind a pedagógiai programban, mind a tanári-tanulói nézetek terén, mind pedig a gyakorlatban megjelennek az emberi lét és a felnőtté válás lényegéhez tartozó alapgalmak: *szabadság, felelősség, értékmegvalósítás, az egyén és a közösség viszonya.* Az elfogadás, az egyéni szabadság megélése, az egyéni igényeknek biztosított nagyobb tér nem öncélú individualista praxis, hanem olyan alap, melyre a konstruktív életvitel, az egyén és a társadalom szempontjából is fontos értékmegvalósítás épülhet (*Gyorsjelentés, 2019*).

Az adatelemzés is megerősíti ezt. Az életkor háttérváltozója szerinti bontásban a nagyobb rálátással, élettapasztalattal rendelkező tanulók a Tanodát, az ott kapott segítséget magasabb pontszámmal értékelték, hasonlóan azokhoz, akik hosszabb ideje vannak kapcsolatban az intézménnyel. A négy pszichoszociális dimenzióra rákérdező kérdőív elemzése egyértelműen azt mutatta meg, hogy **a Tanodában töltött évek számával javul a diákok mentálhigiénés státusza** – és ez talán az összefüggésvizsgálat legfontosabb eredménye. Egyéb, nem Tanoda-specifikus háttérváltozók esetében ugyanakkor semmilyen markáns összefüggés nem volt kimutatható.

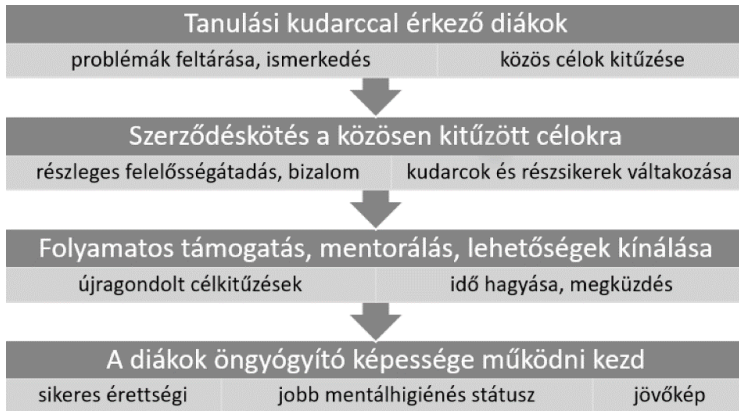
3. A TANODA PEDAGÓGIAI RENDSZERE MINT FENNTARTHATÓ INNOVÁCIÓS MODELL

3.1 A Tanoda-modell

A Belvárosi Tanoda pedagógiai modelljét a 9. ábrán összegeztük:

9. ÁBRA

Az iskolai folyamatok és a tanulók fejlődése a Tanodában



FORRÁS: Setényi János, az *Expanzió Kft.* vezetőjének szerkesztése;
Expanzió Kft., 2019

A Tanoda-modell megértésében kulcsfontosságú a pedagógiai program alábbi mondata: „Minden, amit leírtunk, egy élő, létező iskola mindennapjai alapján készült, mindent kipróbáltunk, és csak olyasm szerepel a tantervben, ami iskolánkban működik és bevált.”

Az intézmény kiemelendő egyedi sajátossága, hogy tudatosan reflektál saját működésére, pedagógiai eszközrendszere folyamatos mozgásban van, az intézmény változásainak dinamikáját és irányát a diákok érzékelt szükségletei és igényei adják. A korábbi iskolákban töltött idő során kialakuló tanulási és személyes gátlások, elakadások oldását szolgáló pedagógiai eszközök fejlesztésének alapja a Tanoda tanári közösségének intenzív, nyílt és önreflektív belső kommunikációja. A stábmunkában tudatosan van jelen a pedagógiai folyamatok és azok beválásának programszerű reflexiója, **a szervezeti munkakultúra alapja az együttműködés.**

A Belvárosi Tanoda eredményességi vizsgálat által feltárt erősségei szembe-szökő hasonlatosságot mutatnak a második esély iskolákra vonatkozó szakirodalmi ajánlásokkal, melyet a tanulmány elején foglaltunk össze (az *Intézményi szintű jellemzők* és *Iskolai légkör* című felsorolásokban). A Tanodában megvalósuló pedagógiai tevékenységrendszer lényegében pontosan kirajzol egy alulról jövő innovációs modellt, melynek adaptálhatósági feltételeit érdemes volna tovább vizsgálni. Az alapelvek a pedagógiai programból és jelen cikksorozat fentebb már említett első részéből – Szebényi Csilla, a Tanoda pedagógiai vezetőjének írásából – világosan megismerhetők. Ezekben egyértelműen kimutathatók a

- szocio-konstruktivista pedagógiai megközelítés elemei,
- a problémaalapú tanulás és a projektpedagógia alkalmazásának tudatossága,
- a fejlesztő értékelés hatásossága,
- az egyéni és rugalmas tanulási utak biztosítása,
- valamint az európai szakpolitikai irányelvekre való szakmai reflektálás is; az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés a kulcskompetenciák megalapozása által.

Ezen elvek gyakorlatba való hatékony és koherens átültetése azonban egyáltalán nem egyszerű feladat. A Tanoda sikerében kulcsszerepet játszik az, hogy önmagukra egy kísérletező tanári műhelyként tekintenek, melynek legfontosabb feladata éppen az, hogy a diákok változó igényeinek megfelelően folyamatosan változtassanak a működésükön. Ez alakítja folytonosan saját pedagógiai modelljüket, végeredményben saját innovációt hozva létre, melyben meghatározó jelentőséggel bír a vezető pedagógusok szakirodalmi tájékozottsága. A közelmúltban átalakított pedagógiai programjukban jól körvonalazhatók a tanulás-szervezésben bevezetett innovációk is: a kimeneti fókusz erősítése a tartalomorientáltság helyett; a rugalmasan elrendezett, választási lehetőséget kínáló, igény szerint csökkentett tananyag; a kreditrendszer.

3.2 A 21. századi kihívásoknak megfelelő tanulásfelfogás

A Belvárosi Tanoda organikusan fejlődő, 30 éve saját eredeti szakmai céljait követő, **a külső környezeti változások által csak kis mértékben befolyásolt**, illetve annak ellenálló intézmény. Fejlődése és a szervezet változása mindig a belső identitásának logikáját követte, ami három évtized alatt éppen azoknak az alapvetéseknek a gyakorlati megvalósításához vezetett, melyeket az elmúlt évtizedek nemzetközi kutatásaiból követendő pedagógiai és szervezeti működésként ismerünk. Ezen egybecsengésre adhat magyarázatot, hogy a Tanoda tanári közösségének tanulásfelfogását tudatosan alakítja saját célcsoportjuk, az iskolából kimaradó fiatalok szükségleteinek megfigyelése. A Tanoda tanulásértelmezése így vált korszerűvé.

Ebben a legfontosabb alapvetés, hogy a tanulás társas cselekvés, interakciókon keresztül történik, melynek minőségét a tanárok és diákok, valamint a diákok egymással való együttléte határozza meg. A tanulás céltételező értelmezésének három alappillére

- a képessé tevés,
- a tanulás szociális jellegének kiaknázása,
- valamint az önismeret, az önirányítás és a felelősségvállalás fejlesztése a tanulási tevékenységek által.

A tanulási tevékenységek kiterjesztett értelmezése megvalósul az annak idő- és térbeli kereteiről való gondolkodásban is: nemcsak a tanórák, de az egész iskolai

együttlét: tanulási szintér (például a kirándulás, a kulturális programok, sőt a tanórák közti szünetek, illetve maguk az iskola terei önmagukban). A tanulási folyamat minőségének másik meghatározó tényezője a kapcsolatok minősége, a tanulási helyzetek kölcsönösségének megélése, az egymástól való tényleges tanulás. E partneri viszony teszi lehetővé az aktuális érzelmi és fizikai állapot, a személyes sajátosságok figyelembevételét. A tanulás közösségi élmény kell legyen, melyben folyamatosak a reflexiók és önreflexiók, és a tanárok feladata ehhez az inspiráló szellemi közeg megteremtése. Ebben ők elsősorban a diákok saját tanulási céljainak támogatói, és csak másodsorban az ismeretek közvetítői. Ez tükröződik tovább az ismeretszerzés alkalmazott módjaiban is: gyakori a problémaközpontú megközelítés, a projektalapú tanulás, melyben alkalmazzák a kooperatív módszereket. A tanterv nem kötött, fő irányítója a jelenlét, vagyis a világban aktuálisan zajló folyamatokra való rátekintés a tanulási tartalmak által. Ez tartja fenn az érdeklődést, és támogatja a világban való eligazodást, a különböző kultúrák közti tájékozódást, az összefüggések felismerését, a kritikai érzék kialakulását. A pozitív iskolai légkör segíti a korábbi iskoláikban kudarcokat felhalmozó diákokat abban, hogy önmaguk lehessenek, felvállalják problémáikat, gyengeségeiket, és a mindezekről való őszinte és nyílt kommunikáció inspiráló ereje által erőfeszítéseket tegyenek a siker érdekében. Annak megélése, hogy a konfliktusok természetes részei az emberi kapcsolatoknak, csökkenti a korábbi szorongásérzést, és a pozitív minták önmagukban gyógyító erővel hatnak.

3.3 Tágabb perspektívájú következtetések a Belvárosi Tanoda innovációs példáján keresztül

Semmi sem indokolhatja, hogy a fentiekben összegzett tanulásfelfogás, mely a Belvárosi Tanoda sajátja, és amely megjelenik számos szakpolitikai és tudományos ajánlásban is, csak a második esély típusú iskolákra korlátozódjon. Ha a korszerű tanulásértelmezés nagyobb mértékben lenne jelen általában a közoktatásban, jóval kisebb arányú lenne a lemorzsolódás, és mellékhatásként nemcsak a diákok, de a tanárok is jobban éreznék magukat az iskolákban.

Ezzel szemben **a hazai iskolarendszer sokkal inkább hajlamos a kategorizálásra, nyertesei és vesztesei vannak**, akiket az iskolák normatív és kompetitív természete szétválaszt. A tanulási nehézségekkel küzdő diákok kezelésében még mindig inkább a diagnózisorientáltság vagy a magatartási problémákra való fókuszálás dominál, mely a tanulókat skatulyákba sorolja, és nem aknázza ki a tanulók sokszínűségében rejlő szociális tanulási lehetőséget.

Vagyis maguk az iskolák tartják fenn leginkább az oktatási egyenlőtlenségeket, és gyakran a megszokott működés berögzült gyakorlatai „lökik ki”⁷ a fiatalokat a

⁷ A tengerentúli oktatási szakirodalom egyre nagyobb figyelmet szentel a lemorzsolódó, azaz *drop out* diákok vizsgálatában a *push out* jelenségnek is.

rendszerből akaratlanul. A legtöbb iskola működését sokkal inkább a tanárok és azok tanítási stílusa és képessége határozza meg, és nem a tanulók igényei. A fejlesztő értékelés helyett jellemző a minősítés, melyben gyakoriak az értékességről és értéktelenségről szóló öntudatlan üzenetek, akár verbálisan, de még inkább a testbeszéd vagy intonáció kommunikációs csatornáin keresztül.

Ennek látszólag ellentmond az a tapasztalat, hogy alig akad olyan pedagógus, aki ne gondolná úgy, hogy minden gyermek képes tanulni. Ragaszkodnunk kell ehhez a tényhez, és erre alapozva megtalálni azokat a támogatási formákat, melyek segítik az iskolákat abban, hogy valódi feladatukra, a releváns pedagógiai fejlesztésre fókuszálhassanak. A diákok nézőpontja e tekintetben egyértelmű: a kirekesztésben érintett diákok legtöbbször nem érzik magukat inkompetensnek vagy tanulásra képtelennek, sőt tisztában vannak azzal, hogy milyen feltételek segítenék őket a tanulásban, csak ezekhez ritkán jutnak hozzá. A téma szakirodalmában sokszor olvasható, hogy az iskolában való sikeres fejlődés kulcseleme a kompetenciaérzet és a tanárokkal való pozitív kapcsolat (Juhász, 2015). Ennek ellenére jellemzőbb – és nem csak Magyarországon –, hogy az iskolák inkább a tanulóktól várják, hogy beilleszkedjenek a képzési programba, és alig merül fel belső igény olyan tanulási környezet kialakítására, ami a tanulók igényeihez alkalmazkodik, noha ez már másfél évtizeddel ezelőtt is egyértelműen megfogalmazódott a szakpolitikai dokumentumokban:

Az inklúzió egy folyamat, amely a tanulók igényeinek sokféleségére irányul, azokra reagál. Úgy teszi ezt, hogy növeli a tanulásban, kultúrákban és közösségekben való részvételt, és csökkenti az oktatáson belüli és az oktatásból való kirekesztést. Változásokkal és változtatásokkal jár a tartalmak, a megközelítések, a struktúrák és a stratégiák tekintetében, melyek közös jövőképe az összes gyerekre vonatkozik, és melyek osztatják azt a meggyőződést, hogy az összes gyerek oktatása a rendszer felelőssége (UNESCO, 2005, 13. o.).

Ugyanakkor a befogadó (inkluzív) iskolai oktatás megvalósítására irányuló törekvés feltételez egy olyan speciális értékrendszert, valamint az adott oktatási rendszer jövőképének egy olyan, nagyon világos értelmezését, mely céljai szerint a jelenleginél sokkal szélesebb értelemben vett közjóhoz járul hozzá (Mac Ruairc, 2013, idézi: Révai, 2015). Nem feltételezhető azonban, hogy egy ilyen értékrendszerrel minden szakpolitikai vezető, iskolaigazgató, tanár, vagy akár a társadalmi rendszerekre befolyással bíró értelmiségi belső természete szerint azonosulna, ezért érdemes a kérdés gyökeréig leásni.

3.4 Lemorzsolódás: egyéni vagy közösségi felelősség?

A posztmodern kor tünete, hogy **a hagyományos közösségek felbomlottak**, a tradicionális családmodell is változóban van. Ez kihat arra is, hogy sok fiatal nő

fel az óvó-gondoskodó környezet támogatása nélkül. Az egészségesen fejlődő társadalom motorjai ugyanakkor a jobbra elégedett, jólétben élő, választásaikban szabad egyének. Nehezen megkérdőjelezhető ezért a társadalmi felelősségvállalás a fiatalok támogatásában, különösen azok esetében, akik átmeneti vagy állandósult nehézségekkel néznek szembe az életútjuk elején.

Nem minden ember képes azonos módon a cselekvésre vagy éppen a tanulásra. Ahogyan a korai iskolaelhagyási ráta mellett egy másik mutató méri is a „társadalmilag tétlenek” arányát. Ők azok a fiatalok, akik se nem dolgoznak, se nem tanulnak (NEET⁸ indikátor). Ők azok, akik látszólag nem küzdenek magukért a rendszer által meghatározott szabályok és lehetőségek szerint. Gyakran azért, mert olyan – nem feltétlenül elismert – hátrányokkal indulnak, amelyben az egyenlő esélyek csak mítoszként értelmezhetők.

Több kutatás is megpróbálta tipizálni a lemorzsolódásban leginkább veszélyeztetett tanulókat valamilyen közös, irányadó jellemzőt keresve (mint például a tanulási nehézség, az agresszió vagy a társadalmi helyzet), amelynek megismerése segítheti a megelőzést. Kanadai szakemberek megállapítása, hogy a legnagyobb veszélyeztetett tanulói csoport – csaknem az érintettek kétharmada – a tanulással szemben érdektelenek csoportja, vagyis akiknek egyetlen közös jellemzője ez a fajta érdektelenség (Fortin és mtsai, 2005). Ez a felismerés rámutat az iskola és benne a pedagógusok rendkívül fontos szerepére és felelősségére, továbbá arra, hogy a legtöbb, iskoláját be nem fejező tanuló a motiváció erősítésével, erősebb bevonással jó eséllyel érhetne el sikereket a tanulásban.

Noha az iskolai lemorzsolódás mindig egyéni történet, komoly üzenete van az iskolarendszer, a szakpolitika és a társadalom egésze számára. Hogyan alakul ki a társadalmi szolidaritás a hagyományos, összetartó közösségek felbomlása után? Mit kezdjen az állam a társadalmilag tétlen fiatalokkal vagy az iskolarendszertől lemorzsolódókkal?

A szociálpszichológiai kutatások a közösségi társadalmi léthez hasonlóan az egyént a többi ember által determinálnak írják le. A tanult tehetetlenség kudarcra determinál, a kontroll illúziója pedig helytelen következtetésekre vezethet. Noha akár a mentális egészség és cselekvőképesség, akár a sikerek elérése szempontjából fontos a kontroll tudata, tisztában kell lennünk személyes ráhatásunk korlátaival is. Érdemes ebből a szempontból is rápillantani arra a kontroll iránti erős igényre, amely a politikában az iskolarendszer és a közoktatási intézmények irányítása terén, a tanári munkában pedig a tanórák vezetése és a diákokkal való kapcsolat irányítása terén egyaránt tapasztalhatunk. A komplex rendszerek irányításának kutatási megállapításaiból tudjuk, hogy a kontroll helyett a szakpolitika hatékonyabb eszköze a célok világos kijelölése, az azokhoz illeszkedő **támogató szolgáltatói környezet és ösztönzők**

⁸ Not in Education, Employment, or Training: sem az oktatási-képzési, sem a foglalkoztatási rendszerben nem jelen lévő; a „társadalmilag tétlen” fordítás Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors oktatási és foglalkoztatáspolitikai szakértőtől származik.

kiépítése, a folyamatos monitoring, és az értékelésre épülő, azokra választ adó intézkedések, új fejlesztési eszközök alkalmazása. Csakúgy, mint a pedagógiában: a pusztai tanári kontrollnál hatékonyabb a szükségletekhez illeszkedő pedagógiai tervezés és a fejlesztő értékelés.

Mindezek az alapvetések egy együttműködésre épülő szakpolitikai közegben vagy iskolai szervezeti kultúrában jól működhetnek. Ezzel szemben még a legjobban kidolgozott felülről jövő kezdeményezések is hamar „leadministrált” pótcselekvéssé erodálódhatnak egy együttműködésre nem szocializált kultúrában. Az alulról jövő kezdeményezések előnye, hogy a gyakorlati szinten megvalósuló pozitív visszacsatolások gyorsabb sikerélményt eredményeznek, és ez hajtóereje lehet egy kisközösségnek a további fejlesztésekre. Egy friss OECD-kutatás megállapítása szerint mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban pozitív hatással van az oktatás eredményességére, ha az iskolák és egyetemek szabadabb kezet kapnak (Botev és mtsai, 2021). Éppen ezért érdemes a helyi innovációkat sokkal nagyobb mértékben támogatni, és az adaptálhatóságukat vizsgálni.

A hagyományos közösségek kohéziós szerepét a modern demokráciákban részben az állam hivatott pótolni. A legjobb állami ösztönző és támogató rendszer sem tudja azonban pótolni a megtartó közösségek szerepét az egyének életében. Valószínűleg a legtöbb fiatal iskolai pályafutása azon múlik, hogy az iskola tud-e ilyen megtartó közösségként működni. A Tanoda kutatás ezt azzal támasztja alá, hogy az átlagosnál rosszabb anyagi helyzetben lévő – vagyis a le kiszolgáltatottabb – tanodás diákok közel 90%-a számára volt a legfontosabb támogató eszköz magának az iskolának a bartáságos légköre.

A társadalmi szolidaritás szintje, az egyének egymásba vetett bizalma leképeződik az állami rendszerekben és viszont, azok diszfunkcionalitása visszahat az egyénekre, és meghatározza az adott társadalom normáit. Hogy ezen normák között megjelenik-e az együttműködés és a bizalom, az összefüggésben van a demokratikus berendezkedés szintjével is. Együttműködni idő. Csak önbizalommal bíró emberek tudnak másokban bizalmat kelteni, és együttműködésre készíteni egy közösséget. Talán ez a legfontosabb üzenet a ma iskolái számára. Ezt közvetíti felénk a Belvárosi Tanoda példája is.

IRODALOM

- Botev, J., Égert, B., Smidova, Z. és Turner, D. (2019): *A new macroeconomic measure of human capital with strong empirical links to productivity*. OECD Economics Department Working Papers, No. 1575, OECD Publishing, Paris.
- Európai Bizottság (2010): *EURÓPA 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. Brüsszel. Letöltés: https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf (2022. 01. 28.)
- European Commission/EACEA/Eurydice/CEDEFOP (2014): *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and CEDEFOP Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Expanzió Kft. (2019): *Gyorsjelentés – Kutatási jelentés eredményességi vizsgálatról A Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium egyedi pedagógiai rendszerének vizsgálatára*. Kézirat.

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. és Joly, J. (2006): Typology of Students at Risk of Dropping out of School: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Educatio*, **21**, 4. sz.

Juhász Judit. (2015): *Final report on Crocoos – Cross-sectoral cooperation focused solutions for the prevention of early school leaving project background research*. Tempus Public Foundation, Budapest.

Révai Nóra (2015): *Méltányosság az oktatásban – miről beszélünk?* In: B. Tier Noémi (szerk., 2015): *Alma a fán – Iskolavezetők a méltányos oktatásért*. Tempus Közalapítvány, Budapest.

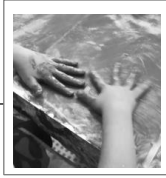
Mac Ruairc, G. (2013): *Including Inclusion – Exploring inclusive education for school leadership*, EPNoSL Keynote paper.

OECD (2013): *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

Szegedi Eszter, Mihályi Krisztina és Juhász Judit (szerk., 2014): *Végzettséget mindenkinek! – Kutatási eredmények, eseteirások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Tempus Közalapítvány, Budapest.

UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.





GYARMATHY ÉVA

Harmónia versus pozitivitás

A pozitív pedagógiáról

KÖZELÍTÉSEK

A diákok az iskolában szerzett pozitív tanulási tapasztalatok révén fejlődnek tanulni vágyó felnőtté. A tanulási agilitás, vagyis a tanulásra való nyitottság, a tanulni vágyás és a tanulási aktivitás az exponenciális mértékben gyorsuló környezeti változások közepette a legnagyobb kincs. A gyerekek pozitív tanulási identitásának és erőforrásainak fejlesztése az oktatási rendszer fő céljaként is kitűzhető, s ebben talán elég könnyen széleskörű konszenzusra lehet jutni.

Azonban, mint rendesen, nem az a legnagyobb probléma, hogy kijelöljük, hogy mit akarunk elérni, hanem az, hogy megtaláljuk, hogyan. Innentől kezdve pedig már kitér a véleménytér. Egy új paradigma megjelenésekor a fogalmak sem egészen tiszták. Az új megközelítés elméletét a régi szemlélet erodálhatja, és ebből végeredményben terméketlen öszvér születik. A legtöbb oktatási reform is emiatt nem segített a továbblépésben. Ha egy gondolatot vagy gyakorlatot a régi szemléleti keretbe helyezünk, az átveszi annak jellegzetességeit. Ezért az új paradigma szemléleti alapjait folyamatosan exponálni szükséges, és ezt az elmélet és gyakorlat szintjén is sokszor és sokféleképpen kell hangsúlyozni, amíg természetessé nem válik. A még frissen és így csekély tudományos alappal induló pozitív pedagógia is ki van téve a félreértéseknek, mind a régi szemléletű szakemberek elavult szemléletének, mind a szélesebb közönség sajátosságai-ból adódó túláltalánosításnak vagy a „minden vagy semmi” típusú, fekete-fehér kategorizálásnak. A pozitív pszichológia útja sok tanulsággal szolgálhat e téren, ezért többször is példaként hozom fel.

A POZITIVITÁS NEGATÍV OLDALAI

A „fekete pedagógia”-nál sokkal jobb a „pozitív pedagógia”, de csak akkor, ha valójában nem az előbbinek a szalonképesebb változata. Fennáll ugyanis a veszély, hogy egy pozitív kommunikációs keretben megismételjük a megszokott pedagógiai rutinjainkat. Márpedig a gyermekek fejlődésébe ártalmasan beleszólni még szalonképesen sem szabad. Mielőtt tehát örömmel vetnénk bele magunkat az új lehetőségbe, érdemes azt megvizsgálni több oldalról.

A „fekete pedagógia” sem abból indul ki, hogy bántani kell és tönkre kell tenni a gyerekeket, hanem az az alapvetése, hogy a felnőttek tudják, mi szolgálja a gyermek fejlődését, és ez a gyermek javára válik még akkor is, ha szenvedést okoznak neki.

Egy *kis* szenvedés a főleg az eudaimóniára építő pozitív pszichológia szemlélete szerint is még rendben van. Az *eudaimonia* a személyes fejlődés keresése, hosszabb távú célokért való küzdelem, erőfeszítés és motiváció az önmegvalósítás érdekében. A pozitív pszichológia szemléletében kidolgozott „Eudaimonikus jóllét kérdőív” (Waterman és mtsai, 2010, 44) az eudaimónia hat dimenzióját sorolja fel:

1. önfelfedezés;
2. az egyén lehetőségeinek kibontakoztatása;
3. az élet céljának és értelmének érzése;
4. jelentős erőfeszítések befektetése a kiválóságra való törekvés érdekében;
5. intenzív részvétel a tevékenységekben;
6. a tevékenységek élvezete, az egyéni kifejezés.

Mindez sok lemondással is jár; például a hedónia, az azonnali jóérzés keresése és a rossz érzések kerülése nehezen egyeztethető össze a távoli, magasabb célok elérésével. A kiemelkedő alkotók sem feltétlenül boldogok, mert az alkotás rengeteg lemondással, kudarccal és küzdelemmel jár. A flow-ért is meg kell küzdeni. Zsákutca a némi szenvedést is okozó befektetés nélküli haszon elvárása.

A pozitívumokra a természetesen adódó negatív tapasztalatok és érzések ellensúlyozása miatt Nem ezek elkerülése a cél, hanem a megküzdés, aminek egy része a pozitívumokra való építkezés. A pozitív pszichológia szélesebb körben elterjedve azonban a pozitív hozzáállást és a pozitív érzelmeket piederasztálra emelte, és **hamis rózsaszínű szemüvegeket osztott szét**. Egy követéses vizsgálat eredménye szerint a pozitív emocionalitással (a pozitív szavak száma és a negatív szavak hiánya összetett mérőszámmal) mért *boldogság* gyenge összefüggést mutatott az adaptív működéssel, és negatívan korrelált az optimizmussal, valamint pozitívan az érzelmek elfojtásával (Abe, 2016). Vagyis ahhoz, hogy rózsaszínűbb legyen a világ, számos érzelmet el kell nyomni, hiszen az emberi elme, még a legegyszerűbb is, nagyon összetett.

Nem a negatív érzelmek elfojtása, vagyis a pozitivitás segít a bajok feldolgozásában, hanem az, ha az érzelmeket szavakba önti az ember (Lieberman és mtsa, 2007). Ez az a lehetőség, amit az éppen a beszédfejlődéssel együtt alakuló kontroll funkciók, belső fékek fejlődésekor, az úgynevezett „dackorszakban” lehet megalapozni. A gyermek ekkor tanulhatja meg szavakkal kifejezni, és ezzel együtt tudatosítani az érzelmeit, és ezáltal lesz képes kezelni a benne kavargó emóciókat, lelki műveleteket tud végezni, melyek az érzelmek szabályozását lehetővé teszik. Ez a lehetőség azonban korántsem minden gyermeknek adatik meg automatikusan. Az érzelmszabályozást segítő programok az érzelmek tudatosítására, kifejezésére és a feszültség levezetésére épülnek (Faragó és

Farkas, 2020). Ezeknek ott lenne a helyük akár minden oktatási intézményben és a családokban is.

A beszélni nem tudó gyermek, vagy akit arra nevelnek, hogy „nincsen semmi baj”, az vagy el kell, hogy fojtsa a negatív érzelmeit, vagy ezek mindent elsöprőek lesznek, amikor elszakad a gát. Rossz dolgok márpedig vannak, és ezekkel kell valamit tenni. A családon belüli erőszak létezik, az áldozatainak nem segít a pozitívitás. A kirekesztés, rasszizmus létezik, az üldözötteknek kevés az, hogy lehetne a helyzetet pozitívan is nézni. Az iskolai kudarc létezik, a kisdíjak hiába akar pozitív lenni, a rossz iskolán nem tud változtatni, a kudarc marad.

A toxikus pozitívítás úgy írható le, mint a stressz, a negatívitás és a trauma esetleg zavarokat okozó jellemzőinek elutasítása, tagadása vagy kiszorítása (Sokal, Trudel és Babb, 2020). Ha minden körülmények között elvárás a helyzet pozitív értelmezése, az megfoszt attól, hogy szembenézhesen az ember a bajokkal, hibákkal, rossz érzésekkel. A toxikus pozitívítás így csökkenti a megküzdés lehetőségét, és még többlet terhet is rátesz az egyénre a pozitív látásmód *elvárásával*.

Még rosszabb eset, amikor egy személyiségből hiányzik az érzelmek megélésének képessége. **A negatív érzelmek hiánya a pszichopátia egyik fontos jellegzetessége.** A pszichopátia olyan idegrendszeri működésbeli eltérés, amely súlyos személyiségzavarhoz vezet. A pszichopátákból hiányzik azoknak a negatív érzelmeknek a megélése, amelyekkel a legtöbb ember rendelkezik (Hicks és Patrick, 2006; Baskin-Sommers, Stuppy-Sullivan és Buckholtz, 2016). A pszichopata például soha nem gyászolja, ha valami elvesz. Ha porig ég a háza, azt kellemetlenként éli meg, de nem fogja mélyen érinteni az összes holmijának elvesztése. Nincsenek szentimentális kötődései. A pszichopata is tudja, hogy adott esetben árt azzal, amit tesz, de ez nem zavarja. A negatív érzelmek hiánya azt jelenti, hogy nem fél attól, ami majd következik. Nem stresszel, egyszerűen csak elfogadja, hogy az van, ami van. Nem érez szorongást, aggodalmat vagy megbánást, a nehéz helyzeteket megrázkódtatás nélkül fogadja: „Rendben, csináljuk meg!”. A kudarcral sincs semmi baja. Sem a bekövetkeztével, sem a lehetőségével. Ha kudarcot vall, másképp próbálja, vagy a feladatot másokra hárítja. A neurotipikus érzelmek, amelyek a legtöbb embernél gyakran állnak a könnyű alkalmazkodás és az élet élvezete útjába, mind olyan dolgok, amelyekkel nem kell foglalkoznia. Ezen érzelmek hiánya azt jelenti, hogy a pszichopata soha nem fog olyan problémákkal küzdeni, amelyekkel a legtöbb ember találkozik, amikor igyekszik alkalmazkodni vagy pozitív gondolkodásmódot fenntartani. Ha pozitívításról van szó, akkor egy pszichopata paradox módon tökéletes példa – de távolról sem tökéletes megoldás a társadalom számára.

POZITÍV PSZICHOLÓGIA 2.0

Mint a fentiekből is látszik, súlyos problémákat vetett fel a pozitív pszichológia elterjedése, amit maguk a pszichológusok is észleltek, főleg azok, akik nem álltak be a

„boldogságiparba” (*Cabanas és Illouz, 2018*). A pozitív pszichológia ideológiájával kapcsolatban *Fáber Ágoston (2019)* az alábbi kritikai észrevételeket írta le:

1. „azáltal, hogy a pozitív pszichológia a világ megváltoztatását, jobbítását szinte lehetetlennek és ezért értelmetlennek tekinti, a boldogság megtalálását pedig egyéni célként tételezi, gyengíti a társadalmi szolidaritást, és aláássa a kollektív cselekvés lehetőségét: a másik segítése *ad absurdum* fel sem merül, hiszen mindenki a saját boldogságáért felelős;
2. figyelmen kívül hagyja a siker és a boldogság objektív esélyeit és társadalmi körülményeit, az érzelmek kulturális és társadalmi beágyazottságát, a negatív érzelmek, az elégedetlenség, a düh, az elkeseredettség potenciális szerepét a társadalomjobbító törekvésekben;
3. mindig a *status quo*-t, a fennálló társadalmi erőviszonyokat tartósítja, mivel elviekben bármiféle vállalati vagy kormánypolitikát képes legitimálni; a társadalmak boldogságmutatójának pajzsra emelésével a demokratikus politikát és döntéshozatalt is aláássa, mondván: ha kimutathatóan nő a társadalom összboldogsága, mi értelme van vitázni, szavazni, a korrupció, a munkanélküliség és az egyenlőtlenségek ellen harcolni?
4. nem vesz tudomást évezredes politikai filozófiai alapkérdésekről, **nem beszél az elvszerű cselekvés nyelvét**, nem tud mit kezdeni az egyenlőség, az igazságosság és a társadalomkritika eszméivel;
5. a szenvedést értelmetlennek tartja, a szenvedőt saját szenvedéséért felelősnek tekinti és megbélyegzi;
6. és végül: a saját boldogsága után kutató egyént minden más céltól eltereli, hosszú távon pedig megszállottá, kényszeressé, csalódottá és kiégetté teheti.”

A mások jólétére irányuló pozitív motivációk nem keltettek eddig nagy figyelmet a pozitív pszichológia követőinek a körében. Az altruizmus vagy az együttérzés témája csak egy kis szegmensét képviseli a területnek. A pszichológusok azonban tanultak egy kicsit a kezdetben elkövetett hibákból, és a pozitív pszichológia 2.0 már elutasítja a boldogság *tanítását*, bár továbbra is meglehetősen individualista jellege van.

Az újabb irányzat szerint a pozitív kimenetel az egyén és/vagy a csoport/társadalom felé irányulhat. Az erény, az értelem, a rugalmasság és a jólét a pozitív pszichológia 2.0 négy pillére, mivel széles körű kutatások kimutatták, hogy ezek a pozitivitás fő összetevői. Empirikusan ez a négy pillér magába foglalja a mainstream kutatás számos olyan területét, amely elismeri az erkölcsi imperatívuszt, az értelem központi szerepét, az ember belső rugalmassági képességét, valamint a boldogság és a jobb jövő iránti egyetemes emberi vágyakozást (*Wong, 2011*).

ÚJ INTERDISZCIPLINÁRIS MEGKÖZELÍTÉSEK A FEJLŐDÉS VIZSGÁLTÁBAN

A pozitív pedagógia nem az egyetlen interdiszciplináris, a pszichológia és egyéb tudományterületek eredményeit is felhasználó aktuális, új irányzat. Az interdiszciplinaritás előnye, hogy több terület szemléletét ötvözve új paradigma is létrejöhet. Hátránya, hogy felületessé válhat, sőt a régi szemlélet új köntösbe bújtatásaként is megjelenhet.

A interdiszciplináris mozzanat mindig valamely fontos igény megjelenésére adott reakció, kísérlet egy hiányterület pótlására, vagy legalább egy rész megtalálására. Ily módon gyakran többen és többféle megoldással is kísérleteznek. Ezek a kísérletek versenyben is lehetnek egymással, de lehet az is, hogy mindenkinek jut megfelelő tér, ha a témája térképét pontosan megrajzolja vagy körülhatárolja.

A Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete Pszichopedagógiai Szakosztálya például „időszerűnek és szükségesnek ítélte meg” egy, a pszichopedagógia tudományára és gyakorlatára vonatkozó, korszerű szakmai állásfoglalás kibocsátását.

„A pszichopedagógia fő feladata: pszichés fejlődési zavarok, nevelési problémák, szociokulturális hátrányok feltérképezése és kezelése komplex tudástartalmak birtokában. Fő célok: a zavarok kialakulásának megelőzése, problémák felismerése, kezelése, ártalmak csökkentése, tünetek javítása, életminőség javítása, személyiség fejlesztése, társas beilleszkedés, közösség fejlesztése, rehabilitáció, reszocializáció. Ehhez fontos a pszichés fejlődés folyamatainak, törvényszerűségeinek, zavarainak megismerése, a társas beilleszkedés folyamatának, zavarainak megismerése. Így sikeres lehet a pszichés fejlődési zavarok és a társas beilleszkedés nehézségeinek, zavarainak kezelése, beavatkozás a személyiség és társas kapcsolatainak fejlesztésébe – intervenció, illetve a problémák, nehézségek, zavarok megelőzése – a prevenció (Eigner, 2014, 11.).

Egy másik új tudomány, a neuropedagógia megjelenését Varga László egy írásának (2015) absztraktjában szinte költői lelkesedéssel üdvözlí:

Egy új, interdiszciplináris tudomány van a láthatáron, ami a gyermekkori neurológia kutatási eredményeinek, a gyermekkori ideglettan elméletének és a kisgyermekkor pedagógiájának – közelmúltban felerősödött – párbeszédéből született. Az unikális jellegű témával foglalkozó kutatók a kisgyermekkorról folytatott hazai és nemzetközi tudományos diskurzusok és innovációk ismeretében válaszokat keresnek a kisgyermekkor neurológiai kutatási eredmények pedagógiai hasznosításának lehetőségeire. A különböző tudományok képviselői együtt kutatják a varázslatos gyermeki elmét, annak fejlődését és az abba való beavatkozás felelősségét, jó szándékú lehetőségeit és átgondolt módját. A kisgyermekkor elme egy világra nyíló ablak, a soha vissza nem térő lehetőségek ablaka. Gyermekneurológus, neveléstudományi kutató, pszichológus és gyakorló pedagógus azon dolgozik, hogy – a párbeszédből, a közös gondolkodásból és

kutatásból – újabb pedagógiai elméletek, innovációk szülessenek, megtámogatva a neurológia és a pedagógia közös töről fakadó új tudományának fejlődését.

Van a neuropedagógiának szárazabb leírása is, amely az új tudomány létrejöttének igényét máshova helyezi:

A neuropedagógiai (educational neuroscience) az oktatással összefüggésben vizsgálja az olvasás-írás, numerikus megismerés, figyelem és a kapcsolódó nehézségek, a tanulási, figyelem és hiperaktivitás zavarok mechanizmusait. A terület kutatói összekapcsolják a kognitív idegtudomány eredményeit az oktatási módszerekkel és technikákkal, hogy segítsék a 21. századi tanítást hatékonyabbá válni. A neuropedagógia célja alap- és alkalmazott kutatások folytatása, amelyek új, interdiszciplináris képet adnak a tanulásról és a tanításról. A neuropedagógia egyik fő feladata, hogy a kutatók és az oktatók közötti közvetlen párbeszéd útján áthidalják a két terület közötti szakadékot, elkerülve az „agyi alapú tanulási ipar közvetítőit”. Ezeknek a közvetítőknek **kereskedelmi érdeke fűződik a „neuromítoszok” és feltételezett gyógyeljárások eladásához** (Goswami, 2006).

A hazai lelkes üdvözlét mellett lényeges a nemzetközi tapasztalat adta figyelmeztetést is szem előtt tartani. Ahol pusztulás van, ott a hiénák és keselyűk is mindig megjelennek, és az oktatás éppen oszladozik, tehát felbukkanásuk érthető, bár nem elfogadható. A gyerekek agyával nem lehet kísérletezni az oktatási intézményben (máshol sem kellene). Megbízható, szakszerűen alkalmazott, a gyermekek természetes fejlődéséhez és az adott kultúrához igazodó módszerekre van szükség, illetve kellő felkészültségre, hogy ezeket a módszereket azonosítsuk.

A pszichopedagógia és a neuropedagógia hasonló területet céloz meg, ami jelzi, hogy hol vannak az oktatás gyenge pontjai. A gyerekek idegrendszeri fejlődése, érése a korábbiaktól eltérő, és nagyobb a diverzitás is (Gyarmathy, 2020), vagyis nagy szükség van ezen változásnak és a gyerekek sajátosságainak megismerésére és az eredményeknek megfelelő módszerek bevezetésére. Remélhetőleg a két terület nem versengeni, hanem együttműködni akar, mert ez a változtatás feltétele, és a változtatás nagyon kell. Remélhetőleg nem állnak meg ott, hogy a gyerekek címkézését átvesszik az idegtudományoktól, hanem a megismerő-fejlesztő szemléletet és gyakorlatot gazdagítják.

A POZITÍV PEDAGÓGIA POZITÍVAN

A pozitív pedagógia elindulása is fontos szükségletre reagál. A gyerekek és az oktatás össze nem illése és a minősítő-számonkérő szemlélet nagyon sok negatív attitűdöt, érzelmet, viselkedést és gyakorlatot generál az oktatási intézményekben, ami nemcsak a személyiségfejlődésre hat ártalmasan, hanem konkrét egészségkárosodást is okoz. A folyamatos stressz szerepet játszik a szív- és érrendszeri megbetegedések, hasmenés, székrekedés, hányinger, fejfájás, fülzúgás, emésztési problémák, gyakori vizelet inger, hát- és ízületi fájdalom, allergiák, depresszió kialakulásában. Emellett a stressz miatti

figyelmetlenség növeli a balesetek kockázatát. Ha csak ezekre lenne gyógyír a pozitív pedagógia, már nem hiába jött létre.

A pozitív pedagógiának meghatározó szerepe lehet a tanulás/tanítás terén a szemléletváltásban, de intő példa a fenti nemzetközi tapasztalat, hogy ahol igény keletkezik, ott a könnyű prédára sokan mozdulnak, és változó érvényességi szintű megoldásokat kínálhatnak fel. Már meg is jelentek a bajok „orvoslására” például a boldogságórák, amelyek nem érintik a tanulás/tanítás alapjait, ezért inkább látszatot tudnak teremteni. A „boldogságipar” éppen ezt teszi.¹

Paul Wong (2011) kritikái tanulmányában jelezte, hogy a fogalmak tisztázását nem kerülheti el a pozitív pszichológia sem. Az általa mondottakat vonatkoztassuk most a pozitív pedagógiára, hiszen **a boldogság tanítása is felvet fogalmi kérdéseket**. Például, hogy melyik boldogságot szánjuk a boldogságra tanítani kívánt gyerekeknek. Lássunk néhányat:

1. *Hedonikus boldogság*. Jellemzően azt jelenti, hogy az egyén kielégítőnek értékeli az életét, életvitelében magas a pozitív affektusok és alacsony a negatív affektusok aránya. Ez az „egyél, igyál és légy vidám” életforma.

2. *Prudenciális boldogság*. Az elégedettség érzése, amely elsősorban abból fakad, hogy teljes mértékben elkötelezett életet él valaki. Gyakran magában foglalja „a flow-t” és azt a belső örömet, amikor az ember olyasmit csinál, amihez a legjobban ért, és olyat, amit élvez. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az ember erkölcsi megfontolások nélkül jól végzi azt, amiben jó, és ami örömet okoz neki. Ez a boldogsághoz vezető aktív út, mert az unalom és a belső üresség ellenszereként tevékenységekkel és tartalmakkal tölti meg az ember életét, és elégedettséget nyújt a jól végzett munka is.

3. *Eudaimonikus boldogság*. Olyan gyűjtőfogalomként szolgál, amely magában foglalja a pszichológiai jóllétet, az erényt/kiválóságot, az intrinzik motivációt/autenticitást, az áramlást/teljességérzést, az értelmet/célt és a másokkal való törődést. Olyan életmód, amelyet az erényre/tökéletességre, az értelemre/célra, a jótettre/változtatásra való törekvés és az ebből fakadó beteljesülés vagy fejlődés érzése jellemez.

4. *Chaironikus boldogság*. Amikor erről van szó, akkor áldottnak és szerencsésnek érezzük magunkat egyfajta áhítat miatt, hálásak vagyunk, és a természettel vagy Istennel való egységet érezzük. A chaironic a görög chairó gyökből származik, amely áldást, örömet vagy boldogságajándékot jelent. Ez az állapot a pillanatra való odafigyelés és a transzcendentális valóságra való ráhangolódás. Jellemzően tudatos meditációval, csúcsméenyekkel, transzcendentális találkozásokkal társul. A boldogsághoz vezető egzisztenciális spirituális utat képviseli.

¹ A boldogságórakkal kapcsolatos kritikát a szerző részletesen kifejtette egy korábbi, lapunkban megjelent cikkében. Gyarmathy Éva (2019): Öröm és boldogság. *Új Pedagógiai Szemle*, **69**, 9–10. sz., 112–121.

A fenti, Wong (2011) által összegyűjtött boldogságok mind egyéni utak végigjárását is feltételezik. A boldogságra való tanítás azonban elveszi ennek a belső építkezésnek a lehetőségét a pozitív érzelmek és viselkedés kívülről történő és/vagy külsődleges kiváltásával (de legalábbis ilyen irányításával és ösztönzésével), amivel a célnak éppen az ellenkezőjét érheti el. Sokféle lehet a pozitív érzelmi és viselkedési profil, és az egyén a saját útján haladva találhatja meg a boldogságot. A különböző egyéni meggyőződések mentén különböző lehet a boldogság, ezért egy adott tanmenet szerinti tanítása már-már térítésnek minősül.

Amellett, hogy a boldogságot illetően mód nem lehet tanítani, a nemrégiben elhunyt Berkecz Franciska elemző írásában (2018) keresztény szemszögből is számos konkrét dilemmát fogalmaz meg a boldogságóra programmal kapcsolatban. Szerinte a program mind minőségében, mind szellemiségében eltér az európai/keresztény értékektől, és talmi dalocskákkal, New Age-es tanításokkal, szakmailag kifogásolható felkészültségű énekesnő által vezetve sok kétséget támaszt a kimenetel tekintetében, miközben a szerző szerint „nagyon fontos, hogy legyen jó, hiteles és kiegyensúlyozott ismeretünk a New Age tanításainak jellemzőiről és veszélyeiről”, és ehhez fel is sorolja a megfelelő forrásokat.

A „gyors megoldások” hajszolása zavart okozhat a gyerekek fejlődésében, mert jellegzetesen **magukat az egyéneket célozza, és nem a környezet változását támogatja**, hiszen utóbbi hosszabb távon térül csak meg, és kitartóbb munkát kíván. Egyszerűbb a gyerekeket és a pedagógusokat arra tanítani, hogyan legyenek pozitívak, boldogok, neuroegészségesek stb., vagyis könnyebb a nem megfelelő környezet elviselését elvárni, mint a nem megfelelő környezeten változtatni. Ezzel a pedagógia eddigi gyakorlatát követik, vagyis az egyén a felelős azért, ha nem teszi, amit megtanítottak neki, jelen esetben, hogy legyen vidám, kiegyensúlyozott, hálás, boldog, és idegrendszerileg harmonikus.

REZILIENCIA: A POZITIVITÁS MÉTERRÚDJA

A pozitív pszichológia egyik legnépszerűbb témája a reziliencia, és így nyilván átszármazik a fogalom a pozitív pedagógiába is. A reziliencia már egyfajta varázs-személyiségjegyként jelenik meg, amely képes minden sebet begyógyítani és minden rosszat helyrehozni. A kedvezőtlen helyzetekkel, traumákkal, tragédiákkal, fenyegetésekkel vagy jelentős stresszforrásokkal szembeni jó alkalmazkodáshoz azonban szükség van olyan környezetre, ahol a megküzdés sikerrel járhat a gyermek számára, vagyis megtapasztalhatja a személyes hatékonyságát. Az „I am OK, you are OK” attitűd, a „bízom magamban és másokban” (Harris, 1969) így alakul ki. Vagyis a reziliencia is az egyén és a környezet interakciójában formálódik.

A rezilienciát fejlesztő nevelési és oktatási gyakorlat segíti azt, hogy boldog legyen a gyermek, nem a boldogságra oktatása. A „World Happiness Report” első tíz helyén olyan országok állnak, ahol a nevelési és oktatási gyakorlat a gyermekek igényeit is

figyelembe veszi, és személyre szabott, emberséges környezetben nevelkedhetnek a gyerekek. Érthető, hogy főképpen az oktatás terén is sikeres országok, például a skandináviaiak találhatók az élen.

A Connor–Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változata (Járai és mtsai, 2015) jól mutatja, hogy milyennek kellene lennie a pozitív pszichológia által piederesztálra emelt egyénnek.

1. Képes vagyok arra, hogy alkalmazkodjak a változásokhoz.
2. A stresszel való megküzdés megerősít.
3. Mindig a legnagyobb erőbedobással cselekszem, mindegy, hogy miről van szó.
4. Amikor a dolgok reménytelennek tűnnek, akkor sem adom fel.
5. Tisztán gondolkodom és koncentrálok, amikor nyomás alatt vagyok.
6. Erős emberként gondolok magamra.
7. A megérzéseim alapján kell cselekednem.
8. Nagyon céltudatos vagyok.
9. Úgy érzem, én irányítom az életemet.
10. Dolgozom azért, hogy elérjem a céljaimat.

Maguknak a jellemzőknek az elvárása is könnyen önértékelési zavart, lelkiismeretfurdalást okozhat, mert **az egyén felelősségévé teszi az akár hiába-való küzdelmet is**. Ezeknek a jellemzőknek a megléte a mindenki számára egyforma oktatást adó rendszerben az abba nehezen illeszkedő, hátrányos szociokulturális helyzetű vagy tanulási és figyelemzavarokkal küzdő gyermekek esetében már inkább tehetségfejlődést vagy – mint a fentiekből kiderült –, a negatív érzelmektől mentes pszichopátiás irányú fejlődést jelezhet, nem feltétlenül az egészséges személyiséget. És egy ország lakosainak rezilienciaszintje nem a lakosokat minősíti, hanem az ország nevelési-oktatási szemléletét.

A rezilienciának is vannak idegrendszeri, genetikailag meghatározott predispozíciói, de alapvetően a gyermekkorban szerzett családi és intézményi tapasztalatok határozzák meg, hogy mennyire érez az egyén kontrollt az életén, mennyire tudja mozgósítani a belső tartalékait, ha szükséges.

A 2020-21-es években különösen nagy és hosszas megterhelésnek volt kitéve az emberiség a COVID-19 járvány miatt. Ha valamikor, egy válságos időszakban nagy szükség van a rezilienciára. A hazai adatok azt mutatják, hogy a magyarok kifejezetten gyenge rezilienciával rendelkeznek. Egy magyar kutatók által végzett, a 2020. májusi COVID-karantén időszakban a szorongás és depresszió megjelenési arányát vizsgáló kutatásban hazai és nemzetközi adatokat vetettek össze. Az eredmény szerint a magyar populáció jelentősen nagyobb arányban számolt be szorongásos (36,2%) és depresszív tünetekről (34,1%), mint a spanyol vagy a német (20% körüli mindkét mutatóban). Még ennél is kisebb volt az arány a svájci populációban (10% körüli mindkét mutatóban).

(Szabó és mtsai, 2020.) Tegyük hozzá, hogy ebben az időszakban még kevés volt az áldozat, tehát a karantén és a fenyegetettség érzése okozott súlyos lelki zavarokat.

Világszerte megnőtt a lelki betegségek aránya, és várható volt az öngyilkosságok számának növekedése is. A Center for Disease Control and Prevention (CDC, 2020) tanulmánya szerint azonban az előrejelzésekkel szemben a tényleges öngyilkosságok számának növekedése elmaradt, helyette az öngyilkossági kísérletek száma lett nagyobb. Ez sem megnyugtató, mert az öngyilkosság valószínűsége növekszik minden kísérlet után. Sajnos azonban a hazai adatok szerint Magyarországon 2019-hez képest 10%-kal nőtt az öngyilkosságok aránya is. Akkor 1558 befejezett öngyilkosság esett, 2020-ban 1706 (dr. Rihmer Zoltán személyes közlése). Ez a drámai növekedés különösen annak fényében elgondolkodtató, hogy a nyolcvanas évek vége óta, ha lassan is, de folyamatosan csökkent hazánkban az öngyilkosságok száma. A járvány, amely világszintű traumát okozott, **a magyar lakosság rezilienciabeli gyengeségére is rávilágított**, vagyis a magyar nevelési és oktatási gyakorlat nem ad elég lelki biztonságot, hogy a megküzdéshez szükséges belső lelki tartalékok kialakulhassanak.

KÖRNYEZETI POZITIVITÁS

A tanuló iskolai tapasztalatai formálják a személyiségfejlődés olyan fontos területeit, mint a motiváció vagy az identitás alakulása, és jelentős hatást gyakorolnak a tanulmányi sikerességre is (Gilman, Huebner és Furlong, 2014). Vagyis a legfontosabb kérdés, hogy milyen környezet, milyen pedagógiai gyakorlatok segítik elő a pozitivitást.

A legegyszerűbb az lenne, ha a gyerekek parancsra tudnának boldogok és reziliensek lenni, de az érzelmeket és attitűdöket nem adják ilyen könnyen. Olyan környezetet kell kialakítani, ahol a biztonság, tiszta szabályok, szabadság, autonómia és értelmes feladatok által a gyerekek és felnőttek egyaránt bízni tudnak magukban és másokban, képesek az önrányításra és a felelősségvállalásra.

A boldogság tanítása azoknak a szakembereknek az elterelő tevékenysége, akik nehezen szembesülnek a kihívásokkal. Egy olyan időszakban, amikor az iskolákban alig lehet a gyerekek tanulás iránt érdeklődését felkelteni, csábító a gyors, a nagy változtatásokat nem igénylő megoldásokat keresni (Seldon és Furedi, 2008). Az elavult tanítási gyakorlathoz nem illő gyerekeknek egyre nagyobb arányban osztogatott szakértői vizsgálati diagnózis is hasonló elterelés, a valódi változtatás előli menekülés. Az elmaradott oktatási rendszer a gyerekek fejlődését veszélyeztetve menti magát. Sem a boldogságra tanítás, sem a diagnózisok nem jelentenek választ a 21. századi kihívásokra.

A pszichológia már továbblépett az egyénektől elvárt pozitivitáson, és ez hazai tanulmányokban is észlelhető volt már évekkel ezelőtt. Például Péter-Szarka Szilvia (2015) a pozitív pszichológia szemszögéből vizsgálta a tehetségfejlődést, és a következőket írta:

A pozitív pszichológia környezeti orientáltságú kutatásai a képességek kibontakozásához szükséges feltételeket a személyes élmények, tapasztalatok és vonások mellett a környezet felelősségét is kiemelve, átfogó, komplex rendszerként értelmezik. Nem kérdőjelezi meg a személyhez kötött erősségek jelentőségét, ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy ezek az egyéni kvalitások nem tudnak kibontakozni a megfelelő környezeti tényezők nélkül, illetve, hogy a környezet erőteljesen támogathatja és fejlesztheti az egyéni képességeket is. (643)

Egy kiváló út az iskolai kreatív klíma kialakítása. Eredetileg a hatékony munkahelyi környezet érdekében került előtérbe (*Ekvall*, 1999), de az iskolai tanulásban is teljesítménynövekedéshez vezet. Az iskolai kreatív klíma dimenziói az alábbiak (*Péter-Szarka, Timár és Balázs*, 2015):

1. Kihívás, érdekesség
2. Autonómia, beleszólás
3. Célok iránti elkötelezettség
4. Nyitottság, kockázatvállalás
5. Sokféleség, változatosság
6. Elegendő idő, elmélyedés
7. Csoportbizalom, támogatás
8. Játékosság, humor

A fentiekkel jellemezhető intézményben nem csupán maga a hatékonyság, hanem a személyes hatékonyság érzése is nagyobb, mint ott, ahol a kreatív klíma elemei hiányoznak. A mai oktatási intézményekben pedig a fentiek legfeljebb nyomokban találhatóak meg.

A környezeti pozitivitás maga a harmónia; a tanulási környezetnek a gyermekek fejlődési sajátosságaival, igényeivel és érdeklődésével való összhangba hozása. Ez igen nagy feladat, mert a gyerekek sajátosságai nagyon sokfélék. A pszichológia és a pszichiátria diagnoszissal írja le a jelentős egyéni különbségeket, és a pedagógia is „megszereledőnek” tartja azokat a gyerekeket, akik nem felelnek meg a normának. A fősodratú kritikátlan pozitív pedagógia elvárása ráadásul a norma további szűkítése. Nem elég, ha egy gyermek legalább valamelyest illik a normalitáshoz, a mintagyerek reziliens, vagyis még arra is képesnek kell lennie, hogy boldogan elviselje a rossz körülményeket. Ez felmenti a környezetet, hogy a változáshoz vagy a gyerekek diverzitásához igazodjon.

A 21. században a gyors változás és a megnövekedett ingergazdagság következtében a neurodiverzitás nagyobb lett, és ezzel együtt az elvárásoknak megfelelni nem tudó gyermekek aránya is megnőtt. Az emberi agy némi előhuzalozással rendelkezik, és meghatározott fejlődési utat jár be, de a környezettel való interakciótól függ a működése. A fejlődését befolyásoló fő külső tényezőcsoportok: a táplálkozás (1), a fertőzések és toxikus behatások (2), valamint a világgal és főleg az emberekkel kapcsolatos

tapasztalatok (3). Mindezek a tényezők az utóbbi évtizedekben változtak (*Gyarmathy, 2020*). A gyerekek idegrendszeri állapota pontosan leképezi az adott környezetet, vagyis ideje lenne megismerni azokat, akikkel a pedagógia foglalkozik, és a környezetet úgy alakítani, hogy helye legyen a sokféleségnek, sőt, értéké válhasson minden gyermek.

A pozitív pszichológia még a minősítő-számonkérő szemléletben gyökeredzik, és a gyermekeket **reziliens és nem eléggé reziliens, boldog és nem boldog, alkalmazkodó és nem alkalmazkodó** stb. kategóriákba sorolja, majd tanítással, terápiával igyekszik reziliensen alkalmazkodó, boldog gyermekké formálni őket.

A pozitív pedagógia is elindult ezen az úton, de még talán nem késő, hogy ne a gyerekeket akarja átformálni, hanem átformáló fejlődési, tanulási környezetet teremtsen. A 21. század megmutatta, hogy a környezeti tényezők milyen nagy hatással vannak a gyermekek fejlődésére. A nevelés nagyon erőteljes környezeti tényező, vagyis a hatása jelentős. Semmi mást nem kell tenni, csak a megismerő-fejlesztő szemléletre váltani, és például a fenti kreatív légkört biztosítani. A „6K tanulási környezet” például erről szól:

1. Kezdeményezés, önállóság, a választás lehetősége
2. Keretek, közösen kialakított szabályok
3. Kavalkád, sokféleség
4. Kommunikáció, együttműködés, társas helyzetek
5. Kreativitás, alkotó tevékenység
6. Kritikai gondolkodás, értelmezés, saját tudás kialakítása

A megismerés akkor lehetséges, ha a gyerekek megmutatkozhatnak, vagyis aktívak, kérdezhetnek, szabadon tevékenykedhetnek, sőt, a feladatokat választhatják. A kérdéseiből, választásaiból jobban megismerhető valaki, mint a kérdésekre adott válaszaiból vagy tesztekéből (*Gyarmathy, 2020*).

A környezettel lehet a fejlődő agyat érő környezeti ártalmakat is kezelni. Az idegrendszer érésében, harmonizációjában szerepet játszó tevékenységek, mint a mozgás, művészet, stratégiai játékok a tanulás részévé is kell hogy váljanak. Minél fiatalabb életkorban kapják a gyermekek a tudatos fejlesztő környezet által az ellátást, annál nagyobb valószínűséggel előzi ez meg a zavarok kialakulását.

A megismerő-fejlesztő szemlélet a gyakorlatban azt jelenti, hogy mindent fordítva kell tenni, mint most, azaz:

- A diákok aktívak, a tanulás szervezője a (pedagógus) a háttérben marad;
- A tanulás feladatból, tevékenységből indul ki; tapasztalat-, probléma- és projektalapú a tanulás;
- Különböző feladatok, önálló haladás, feladatválasztás, önirányított tanulás jellemzi;

- Átlátás és algoritmusok a tanuláshoz, gondolatterképek, fogalomterképek, összefoglalások segítik a tanulást;
- Tantárgyak helyett fejlesztési területek vannak;
- Tananyag helyett játék, kutatás, kulturális tevékenység;
- Az idegrendszeri érés támogatása tudatos, a mozgás, művészet, stratégiai játék beépül a tanulásba.

Így lehetséges a környezetet és a 21. századi gyerekeket harmonizálni, és a negatívól valóban pozitív pedagógiát kialakítani.

Ebben a 21. századi rugalmas, sokszínű tanulási spektrumban sokféle pedagógus lehet sikeres. A pedagógusokat sem kell, hogy sújtsa a pozitivitás. Nem kell mindig a „pedagógus személyiségnek” megfelelni. Nincsen is egyféle pedagógus személyiség. A hiteles pedagógus önmaga, és a tanulás facilitátoraként sokféle lehetőségből a sajátosságainak megfelelőek választásával lehet sikeresen önmaga, autonóm szakember. Ugyanaz a környezet segíti a pedagógust, ami a gyerekeket, főleg azért, mert a tanulás az infokommunikációs korban már partneri viszony, ahol a pedagógus nem feltétlenül tud minden téren többet, mint a gyermek. A pedagógus a szakterületein igyekszik minél többet tudni, de a gyermekek megismerésében és a sokféle gyermek számára megfelelő fejlődési-tanulási környezet kialakításában kell igazán kompetensnek lennie.

ÖSSZEFOGLALÁS

A pozitív pedagógia nagy lehetőség a kátyúban rekedt oktatás számára – ha valóban új szemléletet hoz. Minthogy sok tényező nehezíti az új út megkezdését, érdemes odafigyelni más területekre, ahol új tudomány vagy interdiszciplinaritás által lehetőség nyílt paradigmaváltásra.

A pozitív pszichológiai is friss terület, mégis már az alapjai is újragondolásra szorultak. A pozitív pszichológia 2.0 a pozitivitást sokkal szélesebben értelmezi, olyanra, hogy némi negatív érzelmek is belefér. Kicsit sikerült a társak és a társadalom felé irányuló felelősséget is bevinni a pozitív emberképbe, de nem sikerült még eléggé elrugaszkodni attól a céltételezéstől, hogy az egyént kell megváltoztatni a környezeti hatások befolyásolása helyett.

A pozitív pszichológia valójában nem hozott paradigmaváltást, csak a pszichológia eddigi szöttezésének egy másik fonalán indult el. Azonban kevésbé vált képessé választani a neurodiverzitásra, és a sokféle életszemlélet, valamint életmód összehangolására való törekvése is gyöngye. Ezzel éppen a saját elvárásainak nem felel meg, hiszen hiányzik az elfogadás, a tiszta fogalmak, a szabad választás, a rugalmasság, nyitottság stb. Az ideálképe, a reziliens egyéné, aki a jég hátán is megél (és közben boldog), sokak számára frusztráló elvárást jelenthet. Kivéve a pszichopatákat, mert ők kiválónak elvannak szorongás és a veszteségek feletti kesergés nélkül, könnyen átlépnek bármin és bárkin. A pozitív pedagógia a pszichológiához hasonló irányban halad, de

talán a terület azon sajátossága, hogy főképpen gyerekekkel foglalkozik, segíthet a felismerésben, hogy **nem elvárásokat, hanem lehetőségeket kell teremteni.**

Világszerte pozitívpedagógia-tanfolyamokon vesznek részt a pedagógusok, amelyeknek olyan moduljai vannak, mint a *Pozitív érzelmek, Flow, Pozitív kapcsolatok, Hála, Rugalmasság, Segítségkeresés, Karakter, Erősségek, Pozitív cél, Kíváncsiság, Kedvesség, Remény és az Értelmes munka* (Seligman és Adler, 2018). Ezek mind gyönyörű „pompaszavak”, de nem a lényegről és nem a háttérrel szólnak, hanem a homlokvakolásról. A düledező házat egy darabig összetarthatja egy erős vakolat, de a valódi problémákat nem oldja meg. A pedagógusok akkor lesznek képesek az új szemléletben és gyakorlatban foglalkozni a gyerekekkel, ha maguk is ebben a szemléletben tanulhatnak és dolgozhatnak. Ezért a pedagógusképzésnek és oktatásirányításnak az új paradigmában kell a pedagógusok munkáját támogatni.

A pozitív pedagógia valódi, értékes hozadéka lehetne a 21. századi kihívásoknak megfelelő tanulási környezet kialakítása, és az ehhez tartozó megismerő-fejlesztő szemlélet megalapozása. Ezek kezdeményei már felvillantak különböző formákban. Ilyen a gyermekközpontúság vagy a kreatív iskolai klíma. A fonál megvan, de jó volna már az új szöveget is látni.

IRODALOM

- Abe, J. A. A. (2016): A longitudinal follow-up study of happiness and meaning-making. *The Journal of Positive Psychology*, **11**. 5. sz., 489–498. DOI: 10.1080/17439760.2015.1117129
- Alexander, J. J. és Sandahl, I. D. (2017): *Gyerekevelés dán módra. Hogyan neveljünk életrevaló és magabiztos gyereket?* HVG, Budapest.
- Baskin-Sommers, A., Stuppy-Sullivan, A. M., Buckholtz, J. W. (2016): Regret and its avoidance in psychopathy. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, **113**. 50. sz., 14438–14443. DOI: 10.1073/pnas.1609985113
- Berkecz Franciska (2018): *Tanítható-e a boldogság? Reflexió továbbgondolásra – elsősorban keresztény pedagógusok részére.* Letöltés: <https://www.karizmatikus.hu/hitvedelem/teveszme-kritika-oesszefoglalo-irasok/6666-boldogsagorak-kerdesek-es-dilemmak-keresztény-szemmel.html> (2019. 10. 20.)²
- Bősz Anett (2016) : *Az Európai Unió és a liberális eszmerendszer.* Letöltés: <https://core.ac.uk/download/pdf/43009507.pdf> (2022. 02. 18.)
- Cabanas, E. és Illouz, E. (2018) : *Happycratie: Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies.* [Happykrácia, avagy hogyan vette át az ellenőrzést a boldogságipar az életünk felett.] Premier Parallèle, Párizs.

² A szerző által hivatkozott szöveg helyén ez olvasható: „Az itt korábban olvasható cikket a Jobb Veled a Világ Alapítvány jogi képviselőjének írásos felszólítására eltávolítottuk. A szerk.” Az oldal szerkesztője ugyanakkor továbbírta a Magyar Kurír oldalára; Berkecz Franciska kritikája jelenleg más címmel és más helyen, egy újraserkesztett, húzott változatban a Magyar Kurír Katolikus Hírportálon érhető el. *Boldogságórak – Kérdések és dilemmák keresztény szemszögből.* Letöltés: <https://www.magyarkurir.hu/hirek/boldogsagorak-kerdesek-es-dilemmak-keresztény-szemszögbol> (2022. 03. 06.). Az eredeti helyen a szöveg már nem olvasható. (A Szerk.)

- Center for Disease Control and Prevention (2020): Suicide Mortality by State. Letöltés: <https://www.cdc.gov/nchs/pressroom/sosmap/suicidemortality/suicide.htm> (2021. 06. 25)
- Eigner Bernadett (2014): *Szakmai állásfoglalás: Pszichopedagógia tudomány és gyakorlat*. Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete Pszichopedagógiai Szakosztálya. Letöltés: http://www.magye-1972.hu/files/Szakosztalyok-Dokument/Pszichoped_Szakmai_allasfoglalas_2014.pdf (2021. 06. 25)
- Ekvall, G. (1999): Creative climate. In: Runco és M., Pritzker, S. (szerk.): *Encyclopedia of creativity*. Academic Press, New York. 403–412.
- Faragó Melinda és Farkas Gyöngyi (2020): Legyél érzelmeid mestere – Ötlettár a düh és szorongás kezeléséhez. Symbo Alapítvány, Budapest.
- Fáber Ágoston (2019): A pozitív pszichológia indiszkrét bája. „Edgar Cabanas és Eva Illouz (2018): *Happycratie: Comment l’industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*” (recenzió). *Új Egyenlőség, Kritikai Pszichológia blog*. Letöltés: <https://ujegyenloseg.hu/a-pozitiv-pszichologia-indiszkrét-baja/> (2021. 07. 13.)
- Goswami, U (2006): "Neuroscience and education: from research to practice?". *Nature Reviews Neuroscience*, 7. 5. sz., 406–411. DOI: 10.1038/nrn1907. PMID 16607400
- Gyarmathy Éva (2019): Öröm és boldogság. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. 9–10. sz., 112–121.
- Gyarmathy Éva (2020): *Az infokommunikációs társadalom generációi*. OFOE, Budapest
- Harris, T. A (1969): *I'm OK, You're OK*. Harper & Row, New York.
- Hicks, B. M. és Patrick, C. J. (2006): Psychopathy and negative emotionality: analyses of suppressor effects reveal distinct relations with emotional distress, fearfulness, and anger-hostility. *Journal of abnormal psychology*, 115. 2. sz., 276–287. DOI: 10.1037/0021-843X.115.2.276
- Járai Róbert, Vajda Dóra, Hargitai Rita, Nagy László, Csókási Krisztina és Kiss Enikő Csilla (2015): A Connor–Davidson Reziliencia Kérdőív 10 ítemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 15. 1. sz., 129–136.
- Kaufman S., Barry, Y. D. B., Hyde E. és Tsukayama E. (2019): The Light vs. Dark Triad of Personality: Contrasting Two Very Different Profiles of Human Nature. *Frontiers in Psychology*, 10. Letöltés: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2019.00467> (2022. 02. 18.)
- Lieberman M. D., Eisenberger N. I., Crockett M. J., Tom S. M., Pfeifer J. H. és Way B. M. (2007): Putting feelings into words: affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychol Sci*, 18. 5. sz., 421–428. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2007.01916.x. PMID: 17576282.
- Péter-Szarka Szilvia, Timár Tünde és Balázs Katalin (2015) Az Iskolai Kreatív Klíma Kérdőív. *Alkalmazott Pszichológia*, 15. 2. sz., 107–132.
- Péter-Szarka Szilvia (2015): Pozitív pszichológia a tehetség gondozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70. 3. sz., 633–647.
- Seldon, A. és Furedi, F. (2008): Can we teach people to be happy? *The Guardian*. Letöltés <https://www.theguardian.com/education/2008/feb/19/highereducation.uk1> (2022. 02. 18.)
- Seligman, M. E. P. és Adler, A. (2018): Positive Education. In: J. F. Helliwell, R. Layard és J. Sachs (szerk.): *Global Happiness Policy Report: 2018*. Global Happiness Council. 52–73.
- Sokal, L., Trudel, L. E. és Babb, J. (2020): It's okay to be okay too. Why calling out teachers' "toxic positivity" may backfire. *EdCan*, 60. 3. sz.
- Szabó Csanád, Pukánszky Judit és Kemény Lajos (2020): Psychological Effects of the COVID-19 Pandemic on Hungarian Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. 24. sz. Letöltés: <https://doi.org/10.3390/ijerph17249565> (2022. 02. 18.)
- Varga László (2015): Új tudomány születésben: kisgyermekkorú neuropedagógia. In: Belovári Anita (szerk.): *I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár. 151–161.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Agocha V. B., Kim, S. Y. és Donnellan, M. B. (2010): The questionnaire for eudaimonic well-being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology*, 5. 1. sz., 41–61. DOI: 10.1080/17439760903435208
- Wong, P. T. P. (2011): Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 52. 2.sz., 69–81. DOI: 10.1037/a0022511

LAKATOS PÉTER LEVENTE

A felsőoktatás digitalizációjának eszközei Európában – minőségbiztosítási szemszögből

A digitalizáció az egyik legmeghatározóbb trend a 21. századi felsőoktatásban. Az alábbi írásban a szerző e folyamat elméleti és történeti hátterének és fogalmi alapjainak bemutatására tesz kísérletet, figyelembe véve a felsőoktatás minőségbiztosításának európai standardjait is, összefüggést keresve a digitalizációs trendek és a minőségbiztosítás elvei között, utalva e körben elsősorban a hallgatóközpontúság és a hallgatói szolgáltatások jelentőségére. Ennek keretében az írás áttekinti az Európai Unió stratégiai jelentőségű dokumentumait, amelyeknek fundamentumai egybevágnak a digitalizációs trendekkel. Végül a digitalizáció fogalmi kérdéseire tér át, különös hangsúlyt fektetve az egyes fogalmak elhatárolására, az online (szinkron és aszinkron), a hybrid, a blended tanulás, a MOOC, SPOC képzések, a BYOD megközelítés és a mikrotanúsítványok körében. Az írás elsődleges célja annak a demonstrálása, hogy nem lehet a felsőoktatásban végbemenő digitalizációra egy irányból tekinteni, annak számos oldalága a legkülönbözőbb tudományágakat érinti. Így elemzése is csak interdiszciplináris megközelítéssel célravezető, a terület kutatása és a legújabb vívmányok hatékony adaptálása kollektív erőfeszítéseket igényel úgy nemzeti, mind intézményi szinten.

BEVEZETÉS

A SARS-CoV-2 (COVID19) világjárvány mindannyiunkat számos kihívás elé állított. A gazdasági szereplők sok esetben gyorsabb és hatékonyabb digitális átállásra kényszerültek, mint ahogy azt korábban tervezték vagy ütemezték. A digitális infrastruktúra, eszköztár rendelkezésre állása és alapos ismerete, a munkavállalók digitális felkészültsége minden eddiginél nagyobb értékévé vált. A szellemi munkát végzők körében a távmunkavégzés különböző formái villámgyorsan elterjedtek – még ott is, ahol az ilyen jellegű átállás korábban kivitelezhetetlennek tűnt. A felhőalapú online szerverek és különféle kommunikációs, elsősorban videókonferencia-alkalmazások (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, FaceTime stb.) használata mindennapossá vált, és napirendre kerültek az otthoni munkavégzés munkavédelemmel, adatvédelemmel, valamint az online lét etikai aspektusaival foglalkozó kérdései. A változás nem kerülte el az oktatást, így a felsőoktatást sem. 2021 tavaszán megkezdődött a fiatalok koronavírus elleni oltása, de a 2020/21-es akadémiai évben a legtöbb helyen az általános iskolák, a középiskolák és az

egyetemek nagy része is az egészség megőrzése érdekében a távoktatást¹ választotta. Ennek ugyan számos negatív hatása² is tapasztalható volt, különösen a (leg)fiatalabbak körében, azonban a felsőoktatási intézmények **a saját berkeikben lezajlott online átállás vívmányaira vélhetően nagyban fognak támaszkodni a jövőben is.**

Jelen írás a szisztematikus irodalomfeldolgozás módszerével igyekszik megvilágítani az oktatás világában zajló és elvárt digitalizáció elméleti alapjait, kitérve a leginkább hangsúlyos 21. századi vonatkozó folyamatokra az európai felsőoktatási minőségbiztosítás standardjai (és irányelvei) viszonylatában, majd rátér az Európában jellemző főbb eszközök taglalására, illetve azok várható jövőbeli formálódására. Az elemzés forrásai részben a témában fellelhető „szürke” irodalmak (köztük – elsősorban idegen nyelvű – jelentések, elemzések, stratégiák, standardok, adatbázisok), másrészt a kapcsolódó akadémiai szakirodalmak (folyóiratcikkek). A releváns források kiválasztása a következő szempontok szem előtt tartásával történt:

Cél volt az összefüggések megtalálása azokkal a stratégiákkal és egyéb európai uniós dokumentumokkal, illetőleg az Európai Felsőoktatási Térség (European Higher Education Area, EHEA) keretei közt elfogadott standardokkal, amelyek köré a kapcsolódó kutatások jelentős hányada is épül, ahonnan fogalomkészletüket merítik, és amelyeket a nemzeti szakpolitikák prioritásként kezelnek. Ilyenek az Európai Bizottság stratégiai prioritásai is (2019–2024), és ennek margóján az ipar 4.0. megjelenési formái (egyes szerzők szerint 5.0).³ További lényeges aspektus, hogy digitalizáció alatt e

¹ A távoktatást a későbbiekben részletesen nem definiáljuk; minden olyan oktatási formát távoktatásnak határozunk meg, ahol az oktatás helyszíne nem az adott felsőoktatási intézmény kampusza, illetőleg ahol az oktató(k) és hallgatók legalább egy része egymástól fizikailag is távol van. A magyar (jog)rendszer ennél specifikusabban értelmezi a fogalmat; a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény értelmező rendelkezései (108. §) szerint: „44. távoktatás: sajátos információ-technológiai és kommunikációs taneszközök, valamint ismeretátadási-tanulási módszerek, digitális tananyagok használatával az oktató és hallgató interaktív kapcsolatára és az önálló hallgatói munkára épülő képzés, [...]” A törvény a koronavírus által keltett hullámok nyomán eszközölt módosításai még tovább cizellálják a fogalmat (108. § 49., 50., hatályos: 2021. I. 1-től). Ennek keretében elkülönít zárt rendszerű elektronikus távolléti oktatást és zárt rendszerű távoktatási képzésmenedzsment rendszert (hatályos: 2021. I. 1-től): Kérdéses azonban, hogy egy ennyire gyorsan változó környezetben mennyire hatékony ilyen részletes definíciókat meghatározni és, hogy ezek mennyiben hátráltatják a rugalmasságot.

² Ilyen például, hogy a nehezebb gazdasági helyzetű gyerekeket a járvány kikutatottan sújtotta. Erre mutat rá többek között az az amerikai tanulmány, ami az eltérő gazdasági helyzetben nevelkedő diákok online tananyagokhoz való hozzáférést vizsgálta (Bacher-Hicks és mtsai, 2020).

³ Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság (EGSZB) keretein belül működő Ipari Szerkezetváltás Konzultatív Bizottság 2018-ban már külön konferenciát szervezett „Ipar 5.0.” témakörben. (Forrás: <https://www.eesc.europa.eu/hu/news-media/eesc-info/012019/articles/66151> (2021. 05. 08.)) Álláspontunk szerint az MI és a robotok, valamint az emberek közötti együttműködés valóban új szakaszba lépett, azonban ez emberek széles tömegének hétközi életére még nincs olyan szintű kihatással, hogy 5. ipari forradalomról lehessen beszélni. Az MI és a robotizáció fejlődése

körben nemcsak a szűken vett infrastrukturális újítások, átalakítások (internet, wifi-ellátottság és egyéb informatikai hálózati fejlesztések, eszközök [pl. okostábla] rendelkezésre állása stb.) értendők. Hanem a teljes felsőoktatási szervezetrendszer attitűdváltása, illetőleg az egyes (felső)oktatási képzési formák (face to face, online, blended, hybrid) arányainak átalakulása, ezen belüli e-learning eszközök és innovatív pedagógiai, illetőleg értékelési módszerek és rugalmas (és rövid ideig tartó) tanulási formák alkalmazása, valamint mindezek illesztése az élethosszig tartó tanulás koncepciójához és a tanulmányi eredményekhez, és ezek folyamatos változásához.

TÖRTÉNETI ÉS ELMÉLETI HÁTTÉR

A történeti előzmények körében említést érdemel, hogy az Európai Bizottság már 2013-as közleményében (*European Commission*, 2013) is hangsúlyozta az inkluzív oktatás fontosságát, a digitális tanulást és az újszerű képzési formák elterjesztését, s ennek támogatását elérhető, innovatív eszközökkel, új technológiákkal és a nyitott oktatás segédanyagai terjesztésével képzelte el. Új, inkluzív és közösségekbe beágyazott felsőoktatásról szóló 2020-as programjuk (*European Commission*, 2020) szintén kiemeli a részidős és online tanulmányi lehetőségek fontosságát, a korábbi iskolai tanulmányok széles körben történő elismerésének igényét, ami természetesen összefügg a 2019/2024-es stratégiai prioritások gazdaságpolitikai szempontjaival is. Innen ered az Európai Bizottság kapcsolódó kezdeményezése, a Digitális Európa Program, melynek egyik fő célja a digitális képzések, illetve a digitális technológiák fejlesztésére **új és változatos, széles rétegek számára hozzáférhető képzési programok indítása**.

Az EHEA miniszteri értekezletein elfogadott stratégiai jelentőségű dokumentumok közül a *Jereváni Nyilatkozatban* (*Yerevan Communiqué*, 2015) jelent meg a digitalizáció kérdése a hallgatóközpontúság mellett (amint arra a későbbiekben utalni fogunk: a kettő szorosan összefügg). Ez a nyilatkozat a tanulás és tanítás minőségének javítása kontextusában célként fogalmazza meg a digitális technológiák szélesebb körű felhasználását. A miniszteri értekezleten került elfogadásra a 2005-ös *ESG* (*The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*) 2015-ös, aktualizált verziója, kiegészülve a „hallgatóközpontúság (1.3.)” standarddal.⁴ Külön

önmagukban véve is a 4. ipari forradalomnak is alapvető elemei, ezért a jelen írás a továbbiakban is a negyedik ipari forradalom tükrében értelmezi a (felsőoktatási) digitalizációs trendeket.

⁴ Kiemelendő, hogy már az ESG eredeti, 2005-ös változata is az érintettek széles körének bevonásával készült. Az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), az Európai Egyetemek Szövetsége (European University Association, EUA), az Európai Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (European Association of Institutions in Higher Education, EURASHE), az Európai Hallgatói Egyesület (mai nevén: European Students' Union, ESU) – együttesen „E4 csoport” – közreműködésével dolgozta ki a standardokat a 2005-ös, bergeni miniszteri találkozóra.

foglalkozik a digitalizáció kérdésével a *Párizsi Nyilatkozat* (2018) is, kifejezve, hogy a részes országok támogatják az intézményeket és az oktatókat abban, hogy készítsék fel hallgatóikat a digitalizáció adta lehetőségek kiaknázására, ehhez azonban – jelzi a dokumentum – az oktatók továbbképzése is elengedhetetlen. A nyilatkozat szintén utal az oklevélmellékletek (supplement) megújításának és digitalizálásának szükségességére. Ennek a jelentősége különösen a rövid ciklusú képzések esetén lehet nyilvánvaló, hiszen ezek beépítése a képesítési keretrendszerekbe (EKKR, MKKR), és gyakorlati alkalmazásuk elektronikus útra terelése nem várthat tovább magára.⁵

Az elméleti alapokról szólva kiemelendő *Schuster* és munkatársainak (2015) megközelítése. Ők hangsúlyozzák a kollaborációt mind a hallgatók között, mind a hallgatók és oktatók között, melynek célja a mind intenzívebb, interaktívabb kommunikáció, gondolat- és információcsere. A hallgató szerepe a mai trendek szerint már nem redukálódik a tudás megszerzésére; a tudás gyakorlati alkalmazásának és előállításának képessége is szükséges a részéről, s mindez átformálja nemcsak az oktatásban részt vevők, hanem az oktatási intézmények szerepét is (*Schuster* és mtsai, 2015). Az *open access*⁶ korában, amikor az internetes nyílt hozzáférés gyakorlatának köszönhetően pillanatok alatt költségmentesen hozzáférhetővé válik a legfrissebb kutatási eredmények jó része – és bármely más egyéb kapcsolódó információ – online, a hangsúly sokkal inkább a fontos információk megtalálására, a lényeges és lényegtelen adatok, információk kiszűrésének, elhatárolásának képességére, továbbá arra tevődik át, hogy a lényegi információkat miként tudjuk hatékonyan felhasználni, innovációvá alakítani.

Itt kell felidézni az interaktív oktatásinformatika egyik alapfogalmát, a *Web 2.0*-t, ami *Bates* (2011) szerint segít hidat építeni az akadémiai követelmények és a modern tanulói életforma közé. *Ebner* (2007) megközelítése szerint míg az úgynevezett *Web 1.0* korszaka idején (2004 előtt) a felhasználók csak fogyasztották a különböző tartalmakat az interneten, addig a *Web 2.0* esetén az addigi egyoldalú kommunikáció a web és a felhasználók között kétoldalúvá vált. Vagyis tömegesen is lehetőség nyílt tartalmak feltöltésére és megosztására, valamint az ehhez kapcsolódó szolgáltatások széles köre terjedt el. E szolgáltatások keretrendszerként lehetőséget kínáltak és kínálnak arra, hogy a felhasználók a kereteket tartalmakkal tölthessék meg. Az említett tartalmegosztáson túl a *Web 2.0* másik lényeges jellemzője az interakció. **Az online térben való**

⁵ A történelmi előzményekben még mélyebbre lehetne ásni. Az EUA már 2016-os konferenciáján kiemelten foglalkozott a témával (*EUA Pres.*, 2016), és digitális ágendát is megfogalmazott az európai egyetemek számára (*EUA Ag.*, 2016). A MOOC-ok-ról – *massive open online courses* – pedig már 2013-ban publikált (*EUA MOOC Update*, 2014). Ez a képzési forma egyébként semmiképp nem mondható újnak, a világ nagy egyetemei már a 2010-es évek elejétől nagy számban kínálnak tömeges nyílt online kurzusokat. Itt az idő tehát, hogy a világtrendekről mi se csak beszéljünk, hanem a gyakorlatban is kövessük az általuk kínált példát. (Noha MOOC kurzust azóta már több magyarországi egyetem is kínál, azok képzési rendszerbe, tananyagba illesztése, mikro-tanúsítványként történő elfogadásuk stb. terén még bőven van teendő).

⁶ Közbevetőleg: ide kapcsolódó fogalom az *OER* (*open educational resources*); vagyis nyílt oktatási források, ingyenes, szabadon felhasználható oktatási anyagok.

együttműködési lehetőségek a mindennapi kommunikáció módját is gyökeresen átalakították,

a különféle webes interakciók is mondhatni folyamatossá váltak, ez pedig folyamatos kooperációt, megosztást, kommunikációt és közösségi jelenlétet igényel.

Az előzőekkel szorosan összefüggő minőségbiztosítási aspektus a futólag már említett hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés. Ennek koncepciója az *ESG* (lásd fent) 1.3. pontjaként a felsőoktatási minőségbiztosítás (és minőségértékelés) egyik legfontosabb európai alapelve is egyben. Ez alapján a felsőoktatási intézményeknek úgy kell biztosítaniuk a képzési programjaik (azaz a szakok programjának) megvalósulását, hogy közben aktív szerepre ösztönözzék a hallgatókat a tanulási folyamat működtetésében, mindezt úgy, hogy a hallgatók értékelésében tükröződjék, hogy ez a megközelítés ténylegesen jelen van. Az 1.3 pontban megfogalmazott irányelv hangsúlyozza, hogy az elv fontossága a hallgató tanulási folyamat iránt érzett motivációjában, önreflexiójában és elkötelezettségében ragadható meg leginkább. A gyakorlatban ez annyit jelent, hogy a felsőoktatási intézményeknek:

- figyelembe kell venniük a hallgatók sokféleségét, és rugalmas tanulási útvonalakat kell elérhetővé tenniük számukra;⁷
- különféle tanulási módokat és pedagógiai módszereket kell alkalmazniuk egyéniesített módon, melyeket a hallgatók és a programgazdák is rendszeresen értékelnek;
- autonóm tanuló/hallgatói⁸ öntudatra kell, hogy bátorítsanak, miközben a megfelelő oktatási irányításra és támogatásra is kellő figyelmet fordítanak;
- elő kell segíteniük a kölcsönös tiszteleten alapuló tanuló/hallgató – oktató kapcsolatot, és megfelelő eljárásokat kell működtetniük a hallgatói panaszok kezelésére.

Az értékelés vonatkozásában az *ESG* 1.3 irányelve kiemeli, hogy:

- az értékelőknek ismerniük kell az aktuális teszt- és vizsgamódszereket, a felsőoktatási intézményeknek pedig támogatást kell nyújtaniuk nekik e téren;

⁷ Megjegyzendő, hogy a rugalmasság kérdésköre a teljes felsőoktatási szférában felmérhető attitűdök szempontjából is külön kiemelésre érdemel, és ezt a szempontot a standardok között is érdemes lenne hangsúlyosabban megjeleníteni.

⁸ Az *ESG* eredeti angol szövege ehelyett a „learner” kifejezést használja a „student” helyett, hangsúlyozva a tanulmányi folyamat jelentőségét. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a szakirodalmak és egyéb hivatalos fordítások a „student” kifejezést rendszerint „hallgató”-ként fordítják, ami nem feltétlenül szerencsés, tekintettel arra, hogy Magyarországon az elavult frontális oktatási forma, ahol a „hallgató” csak hallgat, és nem involválódik aktívan a tanulási folyamatban, napjainkban is túlzottan elterjedt. Így a kétséges (és a szó szerinti jelentéssel egyébként nem is egyező – hiszen a student szó a study[tanulás]-ból ered –) fordítás sem hat figyelemfelhívólag a módszer meghaladottságával szemben.

- az értékelési kritériumokat, módszereket, illetve az osztályozás kritériumait előre nyilvánosságra kell hozni;
- az értékelésnek lehetővé kell tennie, hogy a hallgató megmutathassa, milyen eredménnyel érte el a kitűzött tanulmányi célokat, majd a hallgatók olyan visszajelzést kell hogy kapjanak erről, mely szükség szerint a tanulási folyamatra vonatkozó tanácsokat is tartalmazza;
- az értékelést lehetőség szerint egynél több vizsgáztató kell végezze, továbbá az értékelés szabályainak ki kell térniük a vizsga szempontjából méltányolandó körülményekre, például bizonyos fogyatékoságok esetén;
- az értékeléseket következetesen és igazságosan kell alkalmazni, minden hallgatóra egységesen, a rögzített eljáráshoz hűen;
- illetve formális fellebbezési lehetőséget kell biztosítani a hallgatók számára (ESG, 2015).

Mindezt újra a digitalizáció fókuszába helyezve: amikor Web 2.0-ról beszélünk, akkor egyértelműen egy hallgatóközpontú oktatási folyamatról beszélünk, amelyben a hallgatók kvázi tartalomszolgáltatóként lépnek fel. A Web 2.0 alapú megközelítés alapján a tudásalkotás egy hallgatóközpontú közösségi folyamat, amely igazodik a tanuló személyes tanulási környezetéhez és személyes tanulási hálójához, kiaknázva az ezekből eredő oktatási előnyeket. Mindez az eszközök szintjén – a leggyakrabban – olyan gyakorlati tanulási formákban manifesztálódik, mint a 1) blogolás, vlogolás (e-portfólió), 2) „wikizés” (a *wikipédia* szóból eredően elnevezett elektronikus enciklopédiaépítés), 3) podcast (előadások, beszélgetések) használata és készítése, 4) közösségi médiaplatformok használata (például karrierközpontú közösségimédia profil létrehozása, mind LinkedIn), 5) egyéb multimédiás archív tartalmak (videó- kép- szöveg- és hangmegosztó oldalak segítségével történő) használata és készítése (Papp-Danka, 2015, 64–78). Ezek mind **olyan modern formák és platformok, melyeket a fiatalok eleve használnak a mindennapokban**, így tananyagtartalmakkal való ötvözésük praktikus és hatékony.

A digitalizálódó értékelésre vonatkozó irányelvek azonban a pandémia hatására bekövetkezett online átállás folyamányaként újabb szempontból váltak átgondolandóvá, mint például az adatvédelem igénye vagy az etikai aspektus. Ezek kezelésére egy lehetséges alternatívát vázol fel az európai uniós társfinanszírozással létrehozott TeSLA (Trust-based Authentical and Authorship e-assessment analysis) projekt, amely digitális oktatási, illetve számonkérési módszerek bevezetését szorgalmazza többek között hangfelismerő, arcfelismerő szoftverek közbeiktatásával, az adatvédelemre vonatkozó európai irányelvek figyelembevételével. Ehhez kapcsolódóan a tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások körében (az 1.6-os standardban) az ESG (2015) ugyancsak rögzíti, hogy a felsőoktatási intézménynek biztosítaniuk kell adekvát és könnyen hozzáférhető tanulástámogató feltételeket és hallgatói szolgáltatásokat, melyek körébe a rendelkezésre álló e-learning távoktatási rendszer is beleértendő. Kiemelendő még,

hogy a TeSLA projekt keretében egy külön jelentés készült az *ESG* (2015) online tanulás- és tanításfókuszú elemzéséről (*TeSLA Report*, 2016), valamint az ENQA is jelentés formájában tette közzé elemzését az e-learning-hez kapcsolódó minőségbiztosítási szempontokról (*ENQA Report*, 2018).

Ez utóbbi jelentés fogalomkészlete (az *e-learning terminology*) kiindulási alapként szolgál a fogalmak áttekintéséhez a következőkben.

FOGALMI ALAPVETÉSEK ÉS ELHATÁROLÁSOK

A következőkben a már említett 2018-as ENQA-jelentés, az EUA 2021-es, kérdőíves vizsgálatának eredményeit publikáló vonatkozó jelentése (*EUA Report*, 2021), egyes európai felsőoktatási szervezetek ad-hoc munkacsoportjainak vonatkozó dokumentumai, Zuti Bence gyűjtése (*Zuti*, 2018) és további kapcsolódó szakirodalmak alapján tekintjük át a téma főbb alapfogalmait.⁹ Az áttekintés célja, hogy azonosítsa azokat a közös fogalmi alapokat, amelyek mentén szakmai párbeszédet, vitát lehet folytatni a témában, hiszen számos felsőoktatási oktató, kutató maga is még csak most ismerkedik ezen fogalmak egy részével. (Megjegyzendő épp ezért, hogy nem minden esetben övezi a fogalommeghatározásokat konszenzus.) Célja továbbá az áttekintésnek, hogy az esetlegesen összefolyó, összemosódó, keverhető fogalmakat egymástól közérthetően elválassza.

Előtte azonban érdemes végiggondolni, hogy mit kell értenünk egyáltalán digitalizáción, digitális átalakuláson, „átálláson” a felsőoktatásban. E kérdés komplexitását jól reprezentálja az a *Benavides* és munkatársai (2020) által készített átfogó metaanalízis, amely 2001-től napjainkig tekinti át a felsőoktatási intézményekben végbemenő – társadalmi, szervezeti és technológiai szempontból megközelített – digitális átalakulások témájában releváns szócikkek, s ezt követően az alábbi következtetéseket vonja le.

1. Nem meglepő módon növekedés következett be a kapcsolódó szócikkek számában.
2. A három vizsgált megközelítés közül (társadalmi, szervezeti, technológiai) a társadalmi perspektíva előretörése figyelhető meg a cikkek száma alapján. Tartalmukat is áttekintve arra lehet következtetni, hogy a kutatók tisztában vannak a humán erőforrást jelentő csoportok és egyének képességeinek és készségeinek jelentőségével, mintegy a sikeres digitális átállás zálogaiként tekintenek ezekre.
3. A kutatások az alábbi részterületekre koncentrálnak (tehát ezek „a digitális átalakulás dimenziói”): *oktatás, kutatás, infrastruktúra, kurrikulum*,

⁹ Külön áttekintést csak az összetettebb fogalmaknak szentelünk, az egyértelműbbeket vagy egyszerűbbeket a korábbi lábjegyzetek magyarázzák.

- adminisztráció, emberi erőforrás, irányítás, információ, marketing.* A téma összetettségét jelöli, hogy egy cikk sem foglalkozik valamennyi aspektussal.
4. A szerzők azonosították azokat a szereplőket, akik részt vettek a digitális átalakulás folyamatában (vezetőként, kedvezményezettként, érintettként): *hallgatók, tanárok, egyetemi vezetők, ipari partnerek, kormányzat, alumni, kutatók, szülők, tartalomszolgáltatók* és más, kisebb jelentőségű szereplők. Az elemzett cikkekből az a következtetés vonható le, hogy **a digitális átállás egy karokon, szervezeti egységeken átívelő, komplex, interdiszciplináris folyamat**, amely kollektív erőfeszítést igényel a felsőoktatási intézmény részéről.
 5. Végül, de nem utolsósorban a – jelen írás szempontjából – legfontosabb megállapítás, hogy a digitális átalakulás felsőoktatási intézményeken belüli dimenziói nem csupán a technológiai haladást jelentik, hanem jelentésváltozásokat generálnak, befolyásolva a felsőoktatási kultúrát, a pedagógiai, értékelési mód-szereket, a kutatást és ezzel párhuzamosan az adminisztratív tevékenységeket is (*Benavides és mtsai, 2020*).

Az oktatás világában történő-végrehajtható digitális átalakuláshoz kapcsolódó főbb fogalmakat az alábbiakban gyűjtjük össze. Fontos kiemelni, hogy a szolgáltatói oldalon nem feltétlenül csak felsőoktatási intézmények jelenhetnek meg.

Online képzések (courses)

Online képzésekről a kizárólagos távoktatás esetén beszélhetünk, amikor tehát nincsenek fizikai jelenléttel megtartott kurzusok, ehelyett azokat online, interneten keresztül bonyolítják le, legtöbbször a fentiekben már említett videókonferencia-alkalmazások segítségével. Ezt tapasztalhattuk a világjárvány alatt szinte valamennyi európai felsőoktatási intézmény esetében. Ennek a képzési formának két alapvető alfaja létezik, a szinkron online oktatás (Synchronous Online Teaching) és az aszinkron online oktatás (Asynchronous Online Teaching) (*ENQA Report, 2018*).

Szinkron online oktatás

Szinkron online oktatásról akkor beszélhetünk, amikor a hallgatók online egyidőben, de különböző helyekről, különböző intézményi kampuszokból vagy akár otthonról kapcsolódhatnak be az oktatási folyamatba. Ez a képzési forma videó-, web-, és audiókonferenciák formájában kivitelezhető leginkább. A szinkron online oktatás akkor alkalmazandó, ha az adott kurzus célja valamilyen módon a személyes kapcsolat megtartása, erősítése. (*Rodríguez-Manzanes, 2011*)

Aszinkron online oktatás

Aszinkron online oktatás esetén a hallgatók online platformokon tanulnak vagy végzik a tanulmányaikhoz kötődő feladataikat, azonban térben és időben egymástól függetlenül,

saját időbeosztásuk alapján. Abban az esetben számít ideális oktatási eszköznek, **ami-
kor az alapos, egyéni információfeldolgozás a prioritás**. Miután az élethosszig tartó tanulás számít napjaink egyik leginkább hangsúlyos életvezetési koncepciójának, a földrajzi helytől és időtől függetlenül lebonyolítható tanulást akadályozó tényezők fokozatosan eltűnnek (*Powell – Patrick, 2006; Hrastinski, 2008*)

Vegyes típusú (blended) tanulás (learning)

A *blended learning* elsősorban módszertani fogalom, amit szokás „blended approach”-ként, vagyis „kevert/ötözött megközelítés”-ként is emlegetni. Olyan képzési formát jelent, amelyben a távoktatás és a hagyományos (tantermi) oktatás eszközei keverednek. Így tehát a személyes (face-to-face) és a modern technológiák kínálta távoktatási lehetőségekre egyaránt támaszkodik, jellemzően akkor, amikor e két forma előnye kedvezően ötvözhető. (*EUA Report; 2021, Zuti, 2018; Cher Ping és Tianchong, 2017; Owston, York és Murtha, 2013*)

Hibrid tanulás/képzések (hybrid learning/courses)

Legcélszerűbb a blended learninghez viszonyítottan meghatározni a fogalmat. Ez alapján a *hybrid learning*ről elmondható, hogy esetében a hallgatók egy része személyesen, más részük online vesz részt egy képzésen. A világjárvány alatt ez elsősorban az osztályok méreteinek, az egyidőben egy térben lévő résztvevők számának csökkentését célozta, célozza (*EUA Report, 2021; ENQA Report, 2018*). Paradox módon mindezzel együtt az összesített részvételi arány növeléséhez képes hozzájárulni, ezért ez mindenképp a jövőben feltétlenül megtartandó módszerek egyikének tűnik.

MOOC (Massive Open Online Course)

„Massive”, azaz tömeges, mert nincs általános részvételi limit, ezrek tudják végezni ugyanazon kurzust. „Open”, tehát nyitott, mivel különösebb adminisztráció nélkül, általában ingyenesen (vagy rendkívül költséghatékonyan) hozzáférhető hallgatók széles tömegének. „Online”, mivel internethozzáférés segítségével, fizikai jelenlét nélkül elvégezhető. „Course”, vagyis képzés – amely tehát sokak részvételi lehetőségével, belépési feltétel nélkül, teljes mértékben online kerül lebonyolításra, beleértve az értékelést és az egyéb intézményi szolgáltatásokat is. Ilyen szolgáltatás például a kapcsolatteremtés lehetőségének megteremtése a tanulótársakkal, mentorokkal stb. (*EUA Report 2021*). Ezen képzések járulékos jellegzetessége, hogy úgy tesznek hozzáférhetővé magas színvonalú tananyagokat sokszor a világ legnevesebb egyetemeiről is (a legnevesebb professzoroktól), hogy nem támasztanak belépési követelményeket. Az *OER*-től (ld. 5. lábjegyzet!) abban különböznek, hogy nem pusztán magát az ismeretet, hanem teljes tanfolyam-élményt kínálnak, melyek ebben a formában tehát nem „újra felhasználható” anyagok (*ENQA Report, 2016*). A MOOC kurzusok tervezésénél alapvető szempont továbbá, hogy a képzés során az aktív hallgatói részvétel, a gyakorlati problémamegoldókészségek és a kritikus gondolkodás kerüljenek előtérbe (*Patru és*

Venkatawaran, 2016; Bozkurt és mtsai, 2015). A felhasználók száma alapján a legjelentősebb MOOC kurzusokat kínáló online platformok (2021 májusában) a *Coursera*, az *EdX*, a *Udacity* és a *FutureLearn*.

SPOC (Small Private Online Courses)

Kevésbé ismert, de ide tartozó, a MOOC-tól elhatárolandó fogalom, a SPOC. A fogalmat először Armando Fox professzor használta a Berkeley Egyetemen. Ez alapján a SPOC a MOOC-ok egyfajta diverzifikált, személyre szabott adaptálása egy oktatási terület sajátos igényeinek megfelelően. Amíg a MOOC-ok általános ismeretek átadására fókuszálnak és nagyobb csoportokat céloznak meg, addig **a SPOC-ok igényekhez igazított oktatási projektek kidolgozását teszik lehetővé egy meghatározott kisebb csoport számára** (Ruiz-Palmero és mtsai, 2020). Aguayo és Bravo (2017) szerint a SPOC-okban alkalmazott módszertan többek között rövid videókra, tesztekre és „peer to peer”¹⁰ módszerekre épít, szem előtt tartva a hallgatói és oktatói interakció ösztönzését, előbbieket aktívabb szerepvállalásra, utóbbiakat aktívabb támogatásra és útmutatásra sarkallva, a hallgatóközpontság elvével megegyezően.

BYOD (Bring Your Own Device)

A „hozd a saját eszközödet” egy szintén elsősorban módszertani megközelítés, amelynek lényege az okos- és hordozható eszközök (tablet, laptop, okostelefon, okosóra stb.) használatának engedélyezése az oktatási folyamat során annak reményében, hogy az pozitívan járul hozzá a „kimenet”-hez, a tanulás eredményességéhez. Fő célként jelenik meg itt, hogy az erőforrások, továbbá az oktatási folyamatba bekapcsolt eszközök használata optimalizáltan történjen (Zuti, 2018; Burns-Sardone, 2014; Afreen, 2014).

Mikrotanúsítványok

Bár közvetlenül nem kapcsolódnak az előzőekhez, mégis külön kiemelés érdemelnek a mikrotanúsítványok, tekintettel arra, hogy jelentős részük online képzési programok része már most, illetve várhatóan még inkább az lesz a jövőben. A mikrotanúsítvány olyan dokumentum, amely átlátható módon értékelt, rövid távú tanulási tapasztalatokat, eredményeket igazol. Kibocsátásának feltétele a rövid, különálló (online, helyszíni vagy vegyes) képzésen (vagy képzési modulban) való sikeres, befejezett részvétel (EUB, 2020). Mikrotanúsítványhoz vezethet MOOC kurzus, de szakirány, vagy egyes egyéb, rövid ciklusú felnőttképzési formák elvégzése. Rugalmas és rövid távú volta miatt a mikrotanúsítványt adó képzési forma egyre több ember számára teszi lehetővé a tanulást magát, így hozzásegít az élethosszig tartó tanulást illető uniós szintű célok eléréséhez. Jelenlétével az oktatás befogadóbbá válik és a gazdasági innováció is új lendületet

¹⁰ Peer to peer vagy P2P, azaz „felhasználó és felhasználó közötti” adatátvitelt, kapcsolatot, kommunikációt ösztönző módszer informatikai hálózat segítségével.

nyerhet. A rövid ciklusú képzést kínálhatja felsőoktatási vagy szakképző intézmény, illetve magánszervezetek (pl. a Google elhíresült rövid ciklusú képzései) – gyors válaszként a munkaerőpiaci konkrét igényekre. Ez a megközelítés a világjárvány árnyékában különösen releváns az előttünk álló gazdasági kihívások miatt (EUB, 2020). A mikrotanúsítvány gyors terjedése azonban az európai felsőoktatást is számos kihívás elé állítja. A leglényegesebb kérdések az Európai Képesítési Keretrendszer és a nemzeti képesítési keretrendszerek viszonya, a mikrotanúsítványok ECTS kreditekké konvertálhatósága, elismerhetősége, illetőleg a (külső és belső) minőségbiztosítás kérdése. Ezen fő témák és kapcsolódó kérdéseik feldolgozására és megválaszolására, lehetséges alternatívák felvázolására a legjelentősebb kezdeményezés az európai uniós társfinanszírozású, a flamand és finn oktatási minisztériumok által koordinált MICROBOL-projekt, amelynek keretében az európai felsőoktatási intézmények és szervezetek három munkacsoportba rendeződve dolgoznak ki megoldási javaslatokat a mikrotanúsítványok Bologna-rendszerbe illeszthetőségéről az EHEA eszközei segítségével. (Lantero, 2021) A végleges ajánlásokat tartalmazó komplex dokumentum, a mikrotanúsítványok közös keretrendszere az Európai Felsőoktatási Térségben 2022. március 8-án jelent meg (MICROBOL, 2022).várható

4. ÖSSZEGZÉS ÉS JAVASLATOK

Összegzésképp az egyik fő megállapításunk, hogy **a digitalizáció a felsőoktatásban eszköz ugyan, de egyben sokkal több is annál**. Nemcsak fizikai, informatikai infrastruktúra, hanem azoknak a módszertani megközelítéseknek az összessége, amelyek a koronavírus-világjárványtól függetlenül szükségszerűen, önmaguktól képződtek az internet és a telekommunikációs hálózatok fejlődésével párhuzamosan, ezért megértésük, elemzésük is komplex hozzáállást igényel. A felsőoktatás digitalizációja már az ezredforduló után megkezdődött (pl. létrejöttek a „digitális kampuszok”) – a koronavírus hatására az egyébként is ütemesen zajló változások csak még jobban felgyorsultak. A magyar egyetemek vonatkozásában hasonló következtetésre jut egy tavaly megjelent műhelytanulmány (M. Pintér és mtsai, 2021), miszerint a járványhelyzetre tekintettel bekövetkező változások nagymértékben hozzájárultak az oktatásinformatikai fejlesztések térnyeréséhez, valamint a kifejezetten ezen területre koncentrááló szervezeti egységek munkájára is mind nagyobb figyelem irányult, feladatköreik és funkcióik vonatkozásában egyaránt. A minőségbiztosítási megközelítések a digitalizációs trendekkel alapvetően összhangban vannak, de a felsőoktatás szerepének rohamos átalakulása miatt újabb standardok megfogalmazása válhat szükségessé, még nagyobb szerepet juttatva a flexibilitásnak. Ehhez azonban a fogalmi alapokban való megegyezés elkerülhetetlen. Standardként rögzíteni, illetve a standardok szerkezeti fölépítésével tisztázni kell, hogy a távoktatás nem azonos az online oktatással, a „blended” tanulás nem azonos a „hybrid”-del, különbséget kell tenni szinkron és aszinkron oktatási formák között, továbbá a BYOD eszköztárának, a MOOC és SPOC módszertani vívmányainak

ötvözésével tovább kell nyitnunk egy sokkal inkább projektalapú, rugalmas felsőoktatás irányába.

IRODALOM

- Az Európai Felsőoktatás Minőségbiztosításának Standardjai és Irányelvei (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), ESG 2015, Yerevan. Letöltés: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (2021. 05. 13.)
- Afreen, K. R. (2014): Bring Your Own Device (BYOD) in Higher Education: Opportunities and Challenges. *International Journal of Emerging Trends & Technology in Computer Science*, 3. 2. sz., 233–236. Letöltés: <https://www.ijettcs.org/Volume3Issue1/IJETTCS-2014-02-25-117.pdf> (2021. 05. 13.)
- Bates, T. (2011): Understanding Web 2.0 and its Implications for e-Learning. In: Lee, M. J. W. és McLoughlin, C.: *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. Information Science Reference, Hershey, New York. 21–43. Letöltés: <https://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/Final-typeset-chapter1.pdf> (2021. 04. 14.)
- Bacher-Hicks A., Goodman J. és Mulhern C. (2020): Inequality in Household Adaptation to Schooling Shocks: Covid-Induced Online Learning Engagement in Real Time. NBER Working Papers 27555, National Bureau of Economic Research, Inc. Letöltés: <https://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/27555.html> (2022. 03. 04.)
- Benavides, L.M.C., Tamayo Arias, J.A., Arango Serna, M.D., Branch Bedoya, J.W. és Burgos, D. (2020): Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. *Sensors*, 20. 11. sz., 3291. Letöltés: <https://doi.org/10.3390/s20113291> (2021. 03. 08.)
- Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Onrat-Yilmazer, S., Erdogdu, E., Ucar, H., ... és Aydin, C. H. (2015): Trends in Distance Education Research: A Content Analysis of Journals 2009–2013. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 16. 1. sz., 330–363. Letöltés: https://www.academia.edu/11056576/Trends_in_Distance_Education_Research_A_Content_Analysis_of_Journals_2009_2013 (2021. 05. 15.)
- Burns-Sardone, N. (2014): Making the Case for BYOD Instruction in Teacher Education. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 11. 191–201. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/320654387_Making_the_Case_for_BYOD_Instruction_in_Teacher_Education (2021. 04. 14.)
- Bricks and Clicks for Europe (2016): Building a Successful Digital Campus, European University Association Annual Conference 7–8. April 2016. (Galway, Ireland) presentations. Letöltés: <https://eha.info/cid105450/eua-annual-conference-2016.html> (2021. 06. 21.)
- Cher Ping, L. és Tianchong W. (2017): A Framework and Self-Assessment Tool for Building the Capacity of Higher Education Institutions for Blended Learning. In: Cher Ping, L. és Libing, W. (szerk.): *Blended Learning for Quality Education. Selected Case Studies on Implementation From Asia-Pacific*. UNESCO, Bangkok Office. Letöltés: <https://repository.eduh.k.hk/en/publications/a-framework-and-selfassessment-tool-for-building-the-capacity-of--4> (2021. 04. 14.)
- Gourdin, A., Ranne, P. és Huertas, E. (2016): TeSLA report on the analysis of the ESG from the online teaching and learning perspective, Deliverable Lead Beneficiary: ENQA. Letöltés: <https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentIds=080166e5a6fb043&appId=PPGMS> (2021. 04. 14.)
- Hrastinski, S. (2008): Asynchronous & Synchronous E-Learning. *EDUCAUSE Quarterly*, 31. 4. sz., 51–55. Letöltés: <https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning> (2021. 06. 21.)
- Huertas, E., Biscan, I., Ejsing, C., Kerbe, L., Kozłowska, L., ... és Seppmann, G. (2018): Considerations for quality assurance of e-learning provision, Report from the ENQA working group VIII. on quality assurance and e-learning (Occasional Papers 26). Brussels, Belgium. Letöltés: <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/Considerations-for-QA-of-e-learning-provision.pdf> (2021. 03. 12.)

- Ebner, M. (2007): E-Learning 2.0 = E-Learning 1.0 + Web 2.0? Submission to ARES 2007, IEEE. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/221548936_E-Learning_20_e-Learning_10_Web_20 (2021. 07. 24.)
- European Commission (2013): Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions – Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources. Letöltés: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52013DC0654> (2022. 03. 11.)
- European Commission (2020): Inclusive and connected higher education Letöltés: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusion-and-connectivity> (2022. 03. 11.)
- European Commission (2020): A European Approach to Micro-Credentials. Letöltés: <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/european-approach-micro-credentials-higher-education-consultation-group-output-final-report.pdf> (2021. 06. 15.)
- European Economic and Social Committee (EESC) Newsletter, info January (2019). Letöltés: <https://www.eesc.europa.eu/hu/news-media/eesc-info/012019/articles/66151> (2021. 04. 24.)
- European University Association (2016): A digital agenda for Europe's universities. Letöltés: <https://eua.eu/downloads/publications/a%20digital%20agenda%20for%20europes%20universities.pdf> (2021. 05. 06.)
- Gaebel, M. (2014): MOOCs (Massive Open Online Courses) – An update on the first paper (2013), European Universities Association (EUA Occasional Papers). Letöltés: <https://www.eua.eu/downloads/publications/moocs%20%20january%202014.pdf> (2021. 05. 13.)
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H. és Morrisroe, A. (2021): Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions. European University Association (EUA Report). Letöltés: <https://www.eua.eu/downloads/publications/digih%20new%20version.pdf> (2021. 04. 24.)
- Lantero, L., Finocchietti, C., Petrucci, E. (2021): Micro-credentials and Bologna Key Commitments, State of play in the European Higher Education Area, Brussels, Belgium. Letöltés: https://microcredentials.eu/wp-content/uploads/sites/20/2021/02/Microbol_State-of-play-of-MCs-in-the-EHEA.pdf (2021. 04. 13.)
- Owston, R., York, D. és Murtha, S. (2013): Student Perceptions and Achievement in a University Blended Learning Strategic Initiative. *The Internet and Higher Education*, **18**, 38–46. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/257496493_Student_perceptions_and_achievement_in_a_university_blended_learning_strategic_initiative (2021. 03. 07.)
- M. Pintér Tibor, Bodnár Éva, Dósa Katalin, Dorner Helga, Lénárt Krisztina, ... és Dringó-Horváth Ida (2021): Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **71**, 3–4. szám. Letöltés: <http://upszonline.hu/index.php?article=710304009> (2022. 03. 04.)
- MICROBOL – Micro-credentials linked to the Bologna Key Commitments (2022): Common Framework for Micro-credentials in the EHEA. Letöltés: https://microcredentials.eu/wp-content/uploads/sites/20/2022/03/Micro-credentials_Framework_final-1.pdf (2022. 03. 11.)
- Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A., Barbour, M. K. (2011): Asynchronous and Synchronous Teaching and Learning in High-School Distance Education: Perspectives of Canadian High School Distance Education Teachers. *British Journal of Educational Technology*, **42**, 4. sz., 583–591. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/229896185_Asynchronous_and_synchronous_online_teaching_Perspectives_of_Canadian_high_school_distance_education_teachers (2021. 05. 26.)
- Papp-Danka, A. (2015): Tanulási aktivitásra épülő oktatási folyamat Web 2.0 környezetben, Interaktív oktatásinformatika, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2016/02/Interaktív_Oktatásinformatika_READER.pdf (2021. 05. 31.)
- Paris Communiqué (2018): Ministerial Conference in Paris, 24–25 May 2018. Letöltés: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (2021. 06. 07.)
- Patru, M., Venkataraman, B. (szerk., 2016): *Making Sense of MOOCs. A Guide for Policy-Makers in Developing Countries*. UNESCO & Commonwealth of Learning, Párizs-Burnaby. Letöltés: https://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2016_-_unesco_-_making_sense_of_moocs.pdf (2021. 05. 26.)

- Powell, A., Patrick, S. (2006): An International Perspective of K-12 Online Learning: A Summary of The 2006 NACOL International E-Learning Survey. North American Council for Online Learning, Vienna, VA. Letöltés: <https://aurora-institute.org/wp-content/uploads/an-international-perspective.pdf> (2021. 07. 24.)
- Ruiz-Palmero, J., Fernández-Lacorte, J-M., Sánchez-Rivas, E. és Colomo-Magaña, E. (2020): The implementation of Small Private Online Courses (SPOC) as a new approach to education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, **17**. [27. article]. Letöltés: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0020> (2021. 05. 26.)
- Schuster, K., Plumanns, L., Gross, K., Vossen, R., Richert, A. és Jeschke, S. (2015): Preparing for Industry 4.0 – Testing Collaborative Virtual Learning Environments with Students and Professional Trainers. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, **8**. 4. sz., 14–20. Letöltés: <https://www.online-journals.org/index.php/i-jac/article/view/4911/3725> (2021. 04. 14.)
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG 2015, Yerevan. Letöltés: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (2021. 05. 13.)
- Yerevan Communiqué (2015): Ministerial Conference in Yerevan, 14–15 May 2015. Letöltés: http://www.ehea.info/Upload/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf (2021. 04. 26.)
- Zuti B. (2018): Digitalizáció, felsőoktatás és regionális versenyképesség, XVI. PhD-Konferencia, Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület. Letöltés: http://real.mtak.hu/80802/1/Zuti_Bence_Digitalizacio_felsooktatasi_es_regionalis_versenykepesség.pdf (2021. 04. 14.)



CZUMPF BRIGITTA

Az angol nyelv tanításának holisztikus megközelítése

BEVEZETÉS

A tanulmány a gyermekek idegennyelv-elsajátításának és -tanításának holisztikus, komplex megközelítését és annak pedagógiai tartalmát tekinti át. Bemutatja a holisztikus megközelítés kreatív, játékos, életszerű, multiszenzoros és asszertív elemeit, melyek elengedhetetlenek a jó hangulatú, motiváló osztálytermi munkához. Sajnálatos módon a magyarországi nyelvtanításban és nyelvtanulásban az ide sorolható módszerek még mindig kevéssé vannak jelen, noha bizonyított tény, hogy a holisztikus nyelvórák, ahol a tanulás egyben örömteli önfejlesztési folyamat is, elősegítik a diákoknál azt, hogy magabiztosabbá, önállóbbá és kommunikatívabbá váljanak.

Radványi Tamás megkülönbözteti az *igazi angolt* a globális angoltól. Úgy gondolja, hogy az igazi angol az, amit anyanyelvként beszélnek az Egyesült Királyságban, az Egyesült Államokban, Kanadában, Ausztráliában, Új-Zélandon és még néhány volt gyarmaton. A globális angol pedig az eredeti nyelvből alakult ki egy új, leegyszerűsített, könnyen megtanulható nyelvként, amely szerinte nem is nevezhető angolnak (Radványi, 2001). Szigetvári Péter a *Miért épp az angol?* című előadásában azt fejtegeti, hogy a nyelvészek valójában nem tudják a választ arra, hogy miért az angol lett a világ legelterjedtebb nyelve, így ennek megfejtése a történészekre és a szociológusokra vár. Azt viszont leszögezi, hogy az angol nyelvű popszámoknak, az USA-ból importált filmeknek és az elterjedt internethasználatnak nagy szerepe van a nyelv térhódításában. Mindezek ellenére **Magyarországon még mindig kevesen beszélnek az angolt**, pedig az a tény, hogy napjainkban már több százezer magyar munkavállaló él és dolgozik külföldön, még fontosabbá teszi a nyelv megfelelő tanítását (Szigetvári, 2011).

Ugyanakkor ez nem könnyű feladat. Ha egy magyar anyanyelvűnek az angol az első tanult idegen nyelve, akkor kezdetben olyan problémákkal kell megküzdenie, mint az angol nyelv kötött szórendje, előljárás segédigés szerkezete, a kiejtés és a leírás különböző fonetikája – és a rengeteg kivétel memorizálása. Ezek még az angolul hosszabb ideje tanulónak is megnehezítik a folyékony beszéd készségének elsajátítását, hiszen a mi nyelvtani szerkezeteink teljesen másképpen épülnek fel. Időt, gyakorlást és rutint igényel leszokni a magyar logikai gondolkodásáról és „átkapcsolni” az angol nyelv szerkezetét meghatározó nyelvi képzetekhez, ha minden szabálynak eleget akar tenni a nyelvtanuló.

A JÁTÉKOS TANÍTÁSTÓL ELVÁRT PEDAGÓGIAI TARTALOM

Scott Thornbury, a New York-i New School tanára több mint 30 éves tanári múlttal a háta mögött kiválóan megfogalmazza a nyelvtanításban rejlő igazi ellentmondást. Tapasztalatai szerint **a tanítás alatt jelen van egy megmagyarázhatatlan, de érezhető feszültség, ami folyamatosan zajlik a konformitás és a kreativitás között**. Egy nyelvórán általában adott egy meghatározott szerkezetű mintafeladat, például ugyanazt a típusú mondatot, mondat-szerkezetet kell kialakítani újra és újra, de mellette figyelni kell arra is, hogy hibátlan legyen a megoldás. Ennek az lesz az eredménye, hogy nagyon merevvé és görcsössé válik az óra hangulata, ugyanis a hibázástól való félelem áthatja a tevékenységet magát. Joseph Chilton Pierce szerint ahhoz, hogy valaki igazán kreatív életet tudjon élni, fel kell hagynia a hibázástól való félelemmel. Ez a felismerés akkor született meg benne, amikor látta, hogy mennyire tartottak diákjai az órákon attól, hogy nyelvtani hibákat ejtenek, rosszul ejtik ki a szavakat, nem a megfelelő kifejezéseket használják, nem rakják össze jól a mondatokat, vagy hogy nem értik meg őket a többiek (*Xerri és Vassallo, 2016*).

A beszélni tanuló kisgyermek a mindennapok során ideális körülmények között természetes, játékos, oldott közegben sajátítja el anyanyelvét. Két-három hónaposan még csak gügyög, hangokat ad ki, ami számára egy örömszerző funkciójáték. Majd ezt követi a szituatív beszéd, amit a fejlődépszichológia a beszédfejlődés első szakaszához sorol. A gyermek kommunikációja itt már egy-egy szituációhoz kötődik. Beszédét egyszerű szavak és egyszavas mondatok jellemzik. Többnyire a szűk családi kör érti meg, és azon belül is teljességében csak az anya. Nagyfokú kreativitásra és félelemnélküliségre van szükség ahhoz, hogy a gyermek a környezetéből a megfigyelései által elsajátított hangokat, szavakat, szituációkat összerakja, és azokkal ki is fejezze magát. S jó esetben nincs is benne félelem, hogy esetleg tévesen beszél vagy rosszul mond ki valamit, csak önfeledten kommunikál. A későbbiekben a kontextusos beszéd megjelenésével már logikai összefüggéseket is használ. Gyakran alkalmaz cselekvésbe ágyazott kétszavas mondatokat, és dialógus folytatására is képes. Ebben a korszakban kifejezetten szeretik a gyerekek a verseket, mondókákat, és sokszor tánccal, mozgással kísérik a zenei előadásokat. Óriási tanulsvágy jelentkezik ebben az időszakban, amely megnyilvánul a kreatív játékban, a drámaiságban és a mindent felfedezni akarásban. Jack Shonkoff, a Harvard Egyetem tanára szerint, az, hogy a gyerek játszik, nem jelenti azt, hogy nem tanul; éppen ellenkezőleg, a gyermek számára a játék az egyik legfontosabb módja a tanulásnak (*Shonkoff és Phillips, 2000*). A tanulás és a játék egymással nagyon is összefüggő fogalmak, hiszen a játék maga vidámságot okozó szórakoztató tanulás és tapasztalatszerzés. A gyermekek játékos tanulását elemezve, és lefordítva azt a pedagógia nyelvére kiderül, hogy az általuk végzett tevékenység számos modern pedagógiai elvárásnak megfelel:

- holisztikus
- kreatív
- multiszenzoros
- kommunikatív
- életszerű
- asszertív

Már Apáczai Csere János is kiemelt szerepet tulajdonított a kreativitást fejlesztő játéknak, és tanításaiban kifejtette, hogy az iskola szerepe nem más, mint a boldog emberek kiművelése (Orosz, 1959). **A játék alatt felébred a gyermek tudásvágya**, a játék fenntartja az érdeklődést, fejleszti a problémamegoldást, a kreatív gondolkodást és a kommunikációt, megszünteti a szorongást, a gátlásokat, és fontos szerepet tölt be a pozitív személyiség kialakulásában.

HOLISZTIKUS SZEMLÉLET

A holisztikus kifejezés a görög *holos* szóból ered, jelentése „teljes, egész, mindent magába foglaló”. A holisztikus szemlélet az ősi kultúrák sajátja (Miller, 2004). Szókratésznél pedig már megjelent a holisztikus *oktatás* gondolata, amikor arra bátorított mindenkit, hogy vizsgálja meg a saját életét („ismerd meg önmagadat”; Miller, 2007). Az újkor nagy gondolkodói, filozófusai, pedagógusai, mint Maria Montessori, John Dewey, Paulo Freire, Abraham Maslow, Várkonyi Hildebrand Dezső, Prohászka Lajos mélyrehatóan vizsgálták a holisztikus tapasztaláson, szemléltetésen alapuló pedagógiát és annak hatásait a gyermekekre. Fejlesztési technikákat, pedagógiai módszereket dolgoztak ki a célból, hogy a gyermekek érett személyiséggel és tudatossággal rendelkező tevékeny és boldog felnőttekké váljanak.

Jarvis (2007) szerint a holisztikus tanulás olyan folyamatok kombinációja, amely során a személyiség, a test (a genetikai, fizikai és biológiai létező) és az elme (tudás, készségek, attitűdök, értékek, érzelmek, hiedelmek, érzékelések terepe) folyamatosan tapasztalatokat gyűjt az adott társadalmi és kulturális környezetben, kognitívan, az érzelmeken vagy a gyakorláson keresztül, melyek komplex módon épülnek be az egyén teljes személyiségébe. Úgy véli, hogy az emberek a tapasztalataikon keresztül tanulnak oly módon, hogy a „belső személyiség” kölcsönhatásba lép a „külső világgal” (Jarvis, 2007).

A holisztikus nyelvi óra

A hazai nyelvórák megalapozása az idegen nyelv tanításával kapcsolatos hagyományos és holisztikus tantervek közül többnyire még mindig az előbbiek segítségével történik. A hagyományos órán a *nyelvtanilag* komplex nyelvi tartalom az elsődleges. Ez a nyelv természetének és elsajátításának analitikus elméleti szemléletét tükrözi; itt a

kommunikációban a szituációs és tematikus döntések a nyelvi tartalom megállapítását követően történnek meg. Példa erre a nyelvtani struktúrát kiemelő párbeszéd fokozatos memorizálása, mely még a behavioristák kutatási eredményei alapján vált népszerű eljárássá; ők a nyelvet építőelemek rendszerének, a nyelv elsajátítását pedig a szokás kialakulásának folyamatként írták le, ahol ez a tanulás az utánzáson és ismétlésen keresztül történik. Ez a megközelítés figyelmen kívül hagyja a szöveg tematikus tartalmát, mondanivalóját, a hangsúly a nyelvtani elemeken van, amelyek a szókincsben elfoglalt helyüktől elkülönülve, szélesebb logikai összefüggéseket nem mozgósító, egymástól külön álló mondatokban vagy mondategyüttesekben kerülnek bemutatásra. Ezzel szemben a holisztikus megközelítésű tanóra a folyamatában összefüggő szövegekre összpontosít, hogy felkészítse a tanulókat az életszerű helyzetekre, vagyis arra a nyelvhasználatra, amellyel az osztálytermen kívül találkoznak. Ezért van a fókuszban itt a folyamatos, kötetlen kommunikáció. Az 1. táblázatban látható néhány általánosan ismert különbség a hagyományos és holisztikus nyelvóra között.

1. TÁBLÁZAT

A Hagyományos és holisztikus nyelvóra közötti különbség

Hagyományos nyelvóra	Holisztikus nyelvóra
A hangsúly a nyelv nyelvtani struktúráján van.	A hangsúly a kommunikáción van.
A nyelvi elemeket a különböző összetett kritériumok alapján választja ki.	A nyelvi elemeket a tanuló tudásához és szükségleteihez igazítva választja ki.
A nyelv használata általában formális, és a tankönyv menete szerint történik.	A nyelvhasználat az adott napi életszerű helyzethez igazodik.
A cél, hogy a diákok nyelvtanilag megfelelő mondatokat alkossanak.	A cél, hogy a diákok hatékonyan kommunikáljanak egy adott szituációban.
A hangsúly az olvasáson és az íráson van.	A beszédre is ugyanakkora hangsúly esik, mint az írásra és az olvasásra.
Tanárközpontú az óra	Diákközpontú az óra
A hangsúly inkább a szöveg formáján van, és nem a tartalmon.	Hasonló a természetes nyelvtanulási folyamatához, mert főleg a szöveg tartalmára és értelmére fókuszál.

FORRÁS: saját szerkesztés

A KREATIVITÁS, KREATÍV GONDOLKODÁS TANÍTÁSA

A *kreativitás* a latin *creare* szóból ered, a jelentése pedig „alkotás, teremtés, megújítás”. Gordon Allport amerikai szociálpszichológus használta először a terminust. A kreativitással kapcsolatos kutatások az 1950-es évektől indultak el, és azóta egyre több pszichológus, szociológus és pedagógus foglalkozik a témával (Fodor, 2007). Az 1990-es években Marilyn Fryer angol pszichológus egy, több mint 1000 tanári interjú felvételével zajlott kutatás eredményeképp kimutatta: a tanárok kb.70%-a véli úgy, hogy a kreativitás csak nagyon keveseknek megadatott képesség (Fryer és Collings, 1991). Ezzel az általánosnak tűnő gondolkodásmóddal szöges ellentétben állt Joy Paul Guilford amerikai pszichológus véleménye, aki a kreativitással kapcsolatos vizsgálatai során úgy látta, hogy az egy olyan képesség, mely minden embernek megadatott, és különböző szintekre fejleszhető (Bycroft, 2009). Ezt bizonyítják George Land és Beth Jarman kutatásai, melyek a NASA-nak végzett tehetségkiválasztás és -fejlesztés programon belül zajlottak. 1600 öt, tíz és tizenöt éves gyermek vizsgálata arra mutatott rá, hogy az öt évesek 98%-a olyan briliáns módon innovatívan és kreatívan oldja meg a felvetett problémákat, hogy azt kell mondjuk: **a kreativitás „értékelő” szemszögéből nézve a gyermekek zseninek születnek**. Ugyanakkor azzal is szembesültek a kutatók, hogy minél idősebbek a gyerekek – és minél hosszabb időt töltöttek el az oktatási rendszerben –, annál drasztikusabban hanyatlott gondolkozásuk kreatív jellege. A tízéves korosztálynál az innovatív és kreatív gondolkodásból adódó zseniális megoldásokat már csak a gyerekek 30%-a volt képes produkálni. A tizenöt éveseknél pedig ez az arány még tovább csökkent, 12%-ra (Land és Jarman, 1993).

Robert E. Franken motivációkutató szerint a kreativitás olyan összetett folyamat, amelyben ötleteket gyártunk, alternatívákat vagy lehetőségeket teremtünk azáltal, hogy problémákat oldunk meg (Franken, 2007). A tudományos megfigyelések alapján három fő helyzet motiválja az embert arra, hogy kreatív legyen. Az egyik, amikor valamilyen újításra, változatosságra, komplex megújulásra van szükség (Wagner, 2012). A másik, amikor ötleteket, koncepciókat, értékeket kell kommunikálni mások felé, a harmadik pedig a problémamegoldás helyzete. A kreativitás mértékét pedig nemcsak az alternatívák mennyisége határozza meg, hanem a megalkotott alternatívák egyedisége is. Az egyedi látásmódhoz pedig a nyitott gondolkodáson túl szükséges a rugalmasság, a kétértelműség toleranciája és a kiszámíthatatlanság lehetősége is (Geller, 2017).

Miért fontos a kreativitás a nyelvi órákon?

A nyelv használata már önmagában is egy kreatív tevékenység, hiszen gondolatainkat látható vagy hallható módon fejezzük ki nyelvhasználat által. Eközben sokszor előfordul, hogy olyan mondatokat vagy hosszabb szövegeket szerkesztünk, amelyeket korábban még nem láttunk vagy hallottunk. A nyelvi órának ezt a terepet kell kinyitnia; az összeállított kreatív feladatokkal a nyelv mélyebb készségeinek használatára – és így

kreatív gondolkodásra – készítjük a diákokat. Az úgynevezett kompenzációs stratégiákat – a mimikát, a rajzolást, a körülírást –, melyek a nyelvtanulás során ösztönösen is megjelennek, hangsúlyozni kell. E stratégiák szabadsága különösen fontos – érthető módon – a még gyöngye nyelvismeret esetében. Fehér Klára a tanítás során azt tapasztalta, hogy vannak olyan diákok, akik ténylegesen nem tudnak úgy tanulni, ha háttérbe van szorítva a kreativitásuk. Nem értik meg a kiadott nyelvi feladatot, ha nincs abban valós tartalom, elérendő cél vagy teljesítendő eredmény. A legtöbben sokkal motiváltabbakká válnak akkor, ha megjelenik a kihívás, ha valami értékeset alkothatnak, ha érzik, hogy amit csinálnak, abból visszatükröződik a személyiségük, egyéniségük. A kreativitás fejleszti az önbecsülést is, mert a tanulók kidolgozzák saját megoldásaikat a problémákra, a kialakult helyzetekre, és szembesülnek azzal, hogy mi mindenre képesek (Fehér, 2007). A nyelvóra kreatív pedagógiai környezete föléleszti az igazi, életszerű kommunikációt és az együttműködést, mert a résztvevők a nyelvet eredeti funkciójában, eszközként használják a kreatív feladatok megoldásához. Mindemellett a kreatív feladatok és helyzetek gazdagítják, élvezhetőbbé teszik a nyelvórákat, mert ösztönzik – a diákok és a tanárok esetében is – az egyéni ötleteket, gondolatokat. A kreatív gondolkodás és cselekvés tehát fontos képesség az életben; a túlélés stratégiájának része, és mellette a személyiség fejlődésének záloga, valamint a társadalom és a kultúra mozgatórugója is egyben (Wagner, 2012). A kreativitás alkotó folyamata állandó körforgás, melyet az 1. ábrán érzékeltetünk.

1. ÁBRA

A kreativitás körforgása



FORRÁS: Antonia Clare ábrája (Xerri és Vassallo, 2016)

Idegennyelvű órai tevékenységek a magyar oktatásban

Nikolov Marianne Az *idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai* című tanulmányában (2003) bemutat egy egész országra kiterjedő kutatást, amely azt vizsgálta, hogy az iskolák milyen gyakorisággal alkalmazzák a különböző nyelvórai tevékenységeket a 6. és 10. évfolyamos nyelvórákon. Az adatsorban a tanulók válaszai szerepelnek, akiknek 1-től 5-ig terjedő skálán kellett pontozniuk a feltüntetett nyelvórai tevékenységek gyakoriságát. A 2. táblázat a 6. évfolyamosokra jellemző alkalmazási gyakoriságok csökkenő sorrendje szerint mutatja a különféle tevékenységeket. A táblázatból látható, hogy az órákon a legtöbbet alkalmazott módszerek a fordítás, a felolvasás, nyelvtani gyakorlat és az írásbeli dolgozatok voltak. A legritkábban használt tevékenységek pedig a szabad beszélgetés, a játék, a párbeszéd, a csoportos munka és a szerepjátékok.

2. TÁBLÁZAT

Egyes nyelvórai tevékenységek használatának megoszlása

Tevékenység	Használat gyakorisága	
	6. évf.	10. évf.
1. Olvasott szöveget fordítunk.	4,12	3,94
2. Hangosan felolvasunk.	4,09	3,73
3. Egyedül dolgozom.	3,85	3,32
4. Kérdésekre válaszolunk.	3,83	3,79
5. Olvasott szöveg megértését végezzük.	3,81	3,72
6. Nyelvtani gyakorlatokat oldunk meg.	3,71	3,94
7. Írásbeli dolgozatokat írunk.	3,58	3,47
8. Nyelvtani magyarázatok megértése.	3,57	3,48
9. Hallás utáni szövegértést végzünk.	3,51	3,06
10. Magnót hallgatunk.	3,48	3,02
11. Szódolgozatot írunk.	3,43	3,08
12. Szavakkal mondatokat írunk.	3,39	2,99
13. Tábláról, könyvből másolunk.	3,31	2,59
14. Hallott szöveget fordítunk.	3,25	2,50
15. Megtanult szöveget mondunk el.	3,17	2,78
16. Képekről beszélgetünk.	2,79	2,55

17. Párban dolgozunk.	2,73	3,01
18. Történeteket, cikkeket olvasunk.	2,70	2,93
19. Nyelvi játékokat játszunk.	2,65	2,07
20. Csoportban dolgozunk.	2,57	2,72
21. Párbeszédet, szerepjátékokat adunk elő.	2,54	2,49
22. Diktálás után írunk.	2,44	2,19
23. Szabadon beszélgetünk.	2,42	2,75
24. Fogalmazást írunk.	1,97	2,28
25. Videót nézünk.	1,37	1,31

FORRÁS: *Nikolov*, 2003

Érdekes megfigyelni azt – írja Nikolov –, hogy túlnyomórészt azok a módszerek kerülnek elő az órákon, amelyeket a gyerekek nem igazán szeretnek, és amelyek a legkevésbé segítik a kreativitáson, a természetes, valós helyzeteken alapuló nyelvsajátítást (*Uo.*).

A MULTISZENZOROS TANÍTÁSI STRATÉGIA

A különböző pedagógiai és neurológiai kutatások egyre jobban hangsúlyozzák a multiszenzoros technikák beépítését a mindennapi oktatásba abból a célból, hogy a diákok sikeresebbek legyenek tanulmányaikban. A multiszenzoros stratégia *Grace Fernald* pszichológus nevéhez fűződik, melyet Fernald-féle vagy VAKT (*the visual, auditory, kinesthetic, and tactile*) módszernek neveztek el. Fernald ezt az angol szavak megfelelő leírásához fejlesztette ki, miután azzal szembesült, hogy a fiatal diákoknak nehéz elsajátítani a szavak helyesírását. Megfigyelte, hogy sokkal egyszerűbben és gyorsabban megy a memorizálás a multiszenzoros tanulási módszerrel, mert ez a technika úgy stimulálja a diákokat, hogy minden érzékszervüket egyszerre bevonja a tanulási folyamatba. Egy időben dolgozik a szem, a fül, a kezek, a lábak. A hagyományos Fernald-féle VAKT módszernél úgy kezdődik a foglalkozás, hogy a tanuló mond egy számára szimpatikus szót, amit a tanár többször hangosan megismételve jó nagy látható betűkkel leírja maga előtt a levegőbe (*air-writing technique*). Majd a gyermek is néhányszor hangosan kiejti a leírt szót, miközben követi az ujjával a levegőben. Fontos, hogy egyszerre történjen a szó követése és a kiejtése. A következő lépésben emlékezetből leírja a tanult szót a levegőbe, ezután egy papírra, de úgy, hogy közben hangosan mondania is kell a szót. Naponta meg kell ismételnit a gyakorlatot, folyamatosan új szavakat bevonva (*Fernald*, 1988). Kutatók kimutatták, hogy a legtöbb embernek egy bizonyos érzékszervi érzékenysége erősebb, mint a többi, így azon keresztül tudja a leghatékonyabban elsajátítani a tanulnivalókat – ezt nevezzük tanulási stílusnak. Ha a diákokat következetesen tanítják, illetve irányítják rá figyelmüket a bennük erősebben működő érzékszervi

technikákra, akkor sokkal könnyebben, gyorsabban tanulnak, és a jövőben is biztosabban fogják felhasználni a tanultakat. A legtöbben szeretik a változatos multiszenzoros technikákat, és ha sikerül olyan tanárral találkozniuk, aki használja is őket, akkor szinte biztos a siker. Sokkal egyszerűbb és hatékonyabb a memorizálás és az adott tananyag elsajátítása, ha többféle érzékszerven keresztül érkezik az információ, vagyis a tanulók hallják, látják, tapintják, mozgással kísérik a megtanulandó témát (*Birsch és Carreker, 2018*). A vizuális típusba tartozók vannak a legtöbben. Ők azok, akik a látható ingereken keresztül képesek a legjobban tanulni, mert nagyon jó a kép- és arcmemóriájuk. Az auditív tanulók gyorsan felfogják a beszélt, hallott anyagot. Sokat beszélnek, és szeretnek hangosan gondolkodni. Jól megjegyzik a beszélgetéseket, zeneszövegeket. A motoros, vagy mozgásos alapon tanuló gyerekek nem szeretnek sokáig egy helyben maradni, és a hosszú beszélgetések sem kötik le őket. Fontos számukra a fizikai tevékenységen alapuló tanulás. A tapintáson keresztül tanuló gyermekek szeretnek különféle anyagokkal dolgozni és mindenhez hozzáérni. Jellemző rájuk a jó kézügyesség (*Romanelli, Bird és Ryan, 2009*).

A 3. táblázatban látható néhány gyakran használt módszer a különböző szenzoros technikák használatára:

3. TÁBLÁZAT

Multiszenzoros technikai módszerek a nyelvórán

Vizuális gondolkodás és tanulás serkentése

- Szöveg és/vagy képek papíron, poszteren, tárgyon, kivetítőn, táblán, számítógépen, flash kártyákon
- Színek, ábrák használata
- Grafikus megjelenítés, részletek kiemelése
- Tanulók által készített képek, szövegek, videók

Auditív technikák

- Hangoskönyvek, felolvasás
- Videó- vagy filmnézés
- Zene, dal, hangszerek, beszéd, mondókák és nyelvi játékok

Kinesztetikus módszerek (finom és durva motoros mozgások)

- Ugrálás játékok
- Tapsolás akár együtt végezve más mozdulatokkal is
- Babzsák-dobálás
- Ritmikus tánc és mozdulatok

Taktilis(tapintásos) tanítási módszerek

- Rajzolás, írás homokkal, lisztfélékkel, magvakkal megszórt tálcán, különböző struktúrájú anyagokkal való foglalkozás
- Kézfestéses technikák, puzzle, kirakós játékok
- Gyurma, gipsz, agyag használata

FORRÁS: saját szerkesztés

ÉLETSZERŰ OKTATÁS

A gyermekek többségének szemszögéből a ma is jellemző hagyományos *iskola* nem egy életszerű képződmény, hiszen a felnőttek világában a közvetlen környezetükben csak ők azok, akik „iskolába járnak” és az ahhoz rendelt tevékenységeket végzik. Akik eddig mintát jelentettek számukra, akiket eddig utánoztak, akiktől elsajátították az élet tudományát, azok közül senki sem csinálja azt, amit ők. A szülők és a nagyszülők nem ülnek az iskolapadban, nem gyártják a házi feladatokat. A ma is működő hagyományos iskola fogalma végső soron érthetetlen a gyermek számára. Az ember úgy születik erre a komplexen megtervezett világra, hogy képes irányítani saját fejlődését, hiszen a természet már születésétől fogva felruhazza ön-nevelői ösztönökkel, kíváncsisággal, játékos-sággal, figyelemmel és vággyal a fejlődésre. Saját erőfeszítéssel megtanul járni, futni, ugrani és mászni. Megtanulja anyanyelvét, amelynek segítségével érvényesíti akaratát, vitatkozik, kérdez, szórakoztat, bosszant, barátkozik, elvárásolja környezetét. A kérdésen és felfedezésen keresztül hatalmas mennyiségű tudást szerez a körülötte lévő fizikai és társadalmi világról, és játékában olyan készségeket gyakorol, amelyek elősegítik fizikai, szellemi, társadalmi és érzelmi fejlődését.

Mindezt a gyerekek még azelőtt teszik, hogy bárki, bármilyen szisztematikus módon, megpróbálna bármit is megtanítani nekik. Ez a bámulatos késztetés és tanulási képesség nem kapcsol ki, amikor a gyerekek elérik az iskolás kort. A kényszerítő iskoláztatási rendszer az, ami kikapcsolja. Az iskoláztatási rendszer legnagyobb és legmaradandóbb „tanulása”, hogy a tanulás: munka, amit el kell kerülni, amikor csak lehetőség van rá.

Az iskola a történelem terméke, nem pedig a gyerekek felfedezésének és tanulásának spontán létrejött helyszíne (Gray, 2013). Az iskolákban jellemzően ma is használt tantervek prototípusát még a reformáció idején dolgozták ki. Az iskolák egyik fontos küldetése volt, hogy megtanítsák a gyermekeket olvasni a Bibliát. Kiemelt cél volt a Szentírásba vetett hit megerősítése, illetve az, hogy annak megkérdőjelezése ne legyen lehetséges, a tekintélyt parancsoló (!) előljáróknak való engedelmesség foka és az önfegyelem képessége pedig maximális legyen. Az az elgondolás, hogy az iskola a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezés vagy a saját tanulás képessége – lényegében a mai gazdaság sikeréhez leginkább szükséges készségek – ápolására szolgáló hely lehetne, az akkori történelmi közegben természetes módon a legtávolabb esett a terveiktől. A későbbiekben, a kötelező (állami és

egyházi) népoktatás első korszakaiban az oktatás összességében egyre inkább a világi témák felé és célokra irányult, de alapvető struktúrája és módszerei a mai napig változatlanok maradtak. A felülről lefelé irányuló tanítási és tesztelési módszer, amelyben a tanulást a jutalmak és büntetések rendszere motiválja, nem pedig a kíváncsiság vagy a motivált, lelkesedéssel teli vágy a tudásra, nem más, mint egy jól megtervezett, induktricióra és engedelmességre kondicionáló képzés, mely ezen túl másra nem is való (Gray, 2013).

Itt térhetünk vissza a holisztikus oktatási közeg jótékony hatására. A jó iskolának az élethez hasonló környezetet és szituációkat kell teremtenie, hogy természetes úton motiválni tudja a gyermekeket a tudás elsajátítására úgy, hogy megmarad bennük a gyermeki kíváncsiság, a fejlődésre és a felfedezésre való intenzív vágy (Claxton és Lucas, 2015). A különböző szenzoros technikai tanulási módszerek pedig, amelyek az összes érzékszervet integrálják a tanulási folyamatba, azonnali gyakorlati tapasztalást nyújtanak a résztvevőknek, ezért nagyon hatékonyak bizonyulnak ebben. Így a nyelvórákat is életszerűvé és hatékonyá lehet „varázsolni”. Egy divatbemutató-órán például a gyerekek kitalálhatnak új öltözékeket, és be is mutathatják azokat egymásnak az adott nyelven. Ezzel az órai tanulás a legegyszerűbb módon válik izgalmas, szórakoztató tevékenységgé. Egy ilyen foglalkozáson a diákok könnyedén megtanulják a színeket, a ruhadarabok nevét, a cselekvő igéket. Lehetséges egy „délutáni tea” óra is, ahol megterítünk, teát szolgálunk fel, aprósüteményt, kekszet. Itt lehetséges például, játékos drámaóra keretében, az illemmel kapcsolatos kifejezések, a terítéket leíró szavak megtanulása. A sor folytatható, szinte kimeríthetetlen a valós életből merített ötletek tárháza. Pusztán **ezekkel fel lehet váltani az olvasás-írás hegemoniáját az idegennyelvi tanórákon.**

Asszertivitás

A fentiek az alapvetően asszertív osztálytermi klíma kialakulását is sokkal inkább elősegíthetik. Az osztálytermet általában három típusú viselkedés: az agresszív, a passzív és az asszertív jellemzi (4. táblázat). Az eredményes kommunikációhoz a gyerekeknek meg kell tanulniuk a gondolataikat megfelelően közölni, és pontosan meg is kell érteniük a hozzájuk szóló beszélő szándékát, mondanivalóját, nonverbális kommunikációját. Ha ezek együtt járnak, akkor a viselkedésük alapvetően asszertív.

4. TÁBLÁZAT

Az osztálytermi viselkedés típusai

Viselkedés	Jellemzők
Agresszív viselkedés	<ul style="list-style-type: none">• verbális vagy fizikai tettlegesség• verekedés• pletykálás• terrorizálás• egyéb bántó magatartás
Passzív viselkedés	<ul style="list-style-type: none">• a gyermek• nem vesz tudomást a környezetéről• nem mond semmit, nem szól semmiért• ráhagy mindent a másokra• hagyja, hogy mások tiszteletlenül viselkedjenek
Asszertív viselkedés	<ul style="list-style-type: none">• a gyermek• mások tudtára adja szükségleteit és akaratát• figyelembe veszi mások szükségleteit és akaratát• kiáll magáért, miközben tiszteletben tart másokat

FORRÁS: saját szerkesztés

JÁTÉK ÉS DRÁMA A NYELVÓRÁKON

A nyelvtanulás célja elsajátítani a négy legfontosabb nyelvi makrokészséget, melyek: a hallás utáni értés, a beszédképesség, az olvasási készség és az írásbeli készségek. Ezek mellé még társulnak a nyelvi mikrokészségek is, a nyelvtanhoz, a szókincshez, a kulturális ismeretekhez és a tanuláshoz köthető készségek. Az iskolában a játék sokszor csak hangulatkeltő vagy időkitöltő része egy nyelvi órának, azonban sok nyelvtanár – többek közt a siker tapasztalata nyomán – vallja, hogy a pedagógusoknak sokkal bátrabban és többet kellene használniuk a játékot és a drámai szerepjátékokat. A játékokat készségfejlesztő fókuszuk szerint csoportosíthatjuk. E tekintetben a legtöbbször a következő felosztással találkozunk az *ESL (English as a Second Language)* könyvekben (Deruy, 2016):

- Kommunikációs vagy drámai játékok (*communication, role-play games or drama*)
- Szókincsfejlesztő játékok (*vocabulary games*)
- Nyelvtani játékok (*grammar games*)

- Olvasással kapcsolatos játékok (*reading games*)
- Fogalmazással kapcsolatos játékok (*writing games*)

A következőkben bemutatunk két példát órai foglalkozásra, melyek az eddig felsorolt pedagógiai tartalmakat magukban foglalják.

„Simon says” játék

Magyarországon csak néhány nyelvtanár ismeri és használja ezt a játékot, holott kiválóan fejleszti a különböző nyelvi készségeket. Segíti az idegen nyelvi szótanulást, a gyors megértést és cselekvést, s a játékos forma alkalmazása által a gátlások is csökkennek a diákokban. Az USA-ban nagyon népszerű, mert kiválóan fejleszti a gyermekek figyelmét, koncentrációképességét.

A játék úgy indul, hogy a gyerekek felállnak, és a tanár kiválaszt egy *Simon*-t, aki akár ő is lehet, de általában a gyerekek jobban szeretik, ha közülük választanak valakit. Az a legjobb, ha előbb- utóbb mindenkire sor kerül. A feladat az, hogy minden utasítást pontosan követni kell, amit *Simon* mond, de csak akkor, ha a mondatot úgy kezdi, hogy '*Simon says*'. Ez egy trükkös játék, ahol nagyon figyelni kell, mert van, hogy *Simon* mondja ugyan az utasítást, de azt nem mondja előtte, hogy '*Simon says*', és ilyenkor nem szabad végrehajtani a feladatot. Aki ennek ellenére elvégzi, az leül, vagyis kiesett a játékból. Az nyer, aki a végén állva marad. A szöveg lehet például a következő: '*Simon says touch your nose, Simon says clap twice, Simon says raise your right leg and count to ten, Simon says crawl like a baby, Simon says to dance the chacha, Simon says act like a monkey, Simon says walk backwards, Simon says kiss your tummy, Simon says do whatever your friend does*'. Ha egy kezdő csapattal játszunk el a játékot, akkor érdemes felrajzolni a táblára egy arcot és egy szóbuborékot, amelybe mindig beleírjuk az adott parancsot. **Néhány alkalom után már nem lesz szükség a rajzra**, főleg, ha ugyanazokat a kifejezéseket gyakoroltatjuk, persze az újabb és újabb utasításoknál nagy segítség a rajz. Kimeríthetetlen az ötletek tárháza ebben a játékban is.

Körülbelül tíz évvel ezelőtt oregoni tudósok több száz 4 és 25 év közötti gyereket és fiatal felnőttet vontak be egy hosszútávú terepkutatásba, melynek keretében bevették a tanórai tevékenységek közé a *Simon says* játékot (vagy más hasonló típusú, *red lights/green lights* típusú játékokat). Azt tapasztalták, hogy azok a gyerekek, akik megfelelő önszabályozásra képesek voltak, és már kisgyermekkorukban is jól meg tudták figyelni, valamint végrehajtani a feladatokat – azok jól is teljesítettek a tanulmányaikban. A vizsgálat arra is rámutatott, hogy a figyelemzavaros, kevés önkontrollal rendelkező gyerekek tanulási eredményei is javultak a játékok tanórai bevezetése után (*McClelland és mtsai., 2011*).

„Turn it on” játék

Ez egy hip-hop zenére írt ritmikus szöveget alkalmazó nyelvórai szótanuló játék, amit az amerikai *Jason R. Levine*, alias *Fluency MC* angol tanár írt. Hosszú évek tanítási tapasztalata után alakította ki egyedi tanítási stílusát. Azt figyelte meg, hogy a diákjai számára a szavak és kifejezések folyamatos, rendszeres gyakorlása és ismétlése volt a legnehezebb és legunalmasabb. Újból és újból meghallgatni, elolvasni ugyanazt az olvasmányt és szöveget nagyon unalmas és lehangoló volt számukra, ezért egyre motiválatlanabbak lettek. Ha valaki abban az országban él, ahol a nyelvet is tanulja és gyakorolja, akkor folyamatosan lehetősége van természetes helyzetekben és körülmények között a rendszeres ismétlésre. Ugyanakkor a nyelvtanulók többségének ez nem adatik meg – ezért érezte úgy *Levine*, hogy újítania kell ahhoz, hogy segítse diákjait a rendszeres ismétlés lelkesedéssel teli végrehajtásában. Így született meg motiváló, szórakoztató módszere, a *Fluency MC Hip-Hop*. A nyelvi foglalkozás azzal kezdődik, hogy mindenki kap egy dalszöveget, és együtt meghallgatják a *Turn it on* című dalt. Közben az a feladat, hogy a diákoknak alá kell húzniuk a számukra ismeretlen szavakat és kifejezéseket, amelyeket később közösen átbeszélnek. Ezután együtt átolvassák az egészet. Lehet csoportokat is alkotni, és hol az egyik csoport olvassa fel a szöveget, hol a másik. A lényeg, hogy figyeljenek a ritmusra. Érdeemes a *Youtube*-on (*Levine*, 2017) is lejátszani a videót, ha van rá lehetőség, mert nagyon szemléletes. Ezt követően kisebb csoportokban ki kell találni egy rövid koreográfiát a zenére, amelyet együtt énekelve be kell mutatniuk. Lényeges a többszöri ismétlés, mert időbe telik, mire a gyerekek megtanulják a szöveget. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók észre sem veszik, hogy tanórán vannak. Zenélnek, énekelnek, „hip-hopoznak”, mozognak, szöveget olvasnak és értelmeznek. Az egyik hip-hop dal öt versszakából három alább olvasható (*Levine*, 2017).

Jason R. Levine: *Turn it on*

Take it **out**. Put it **in**.

Take it **out**. Put it **in** again.

These **verbs** are only **hard** when you **study** them.

Listen, watch, **repeat** and you can **use** them when you **need** them, which is **every** time you **pick up** a **pen** or start **speaking**.

Put it **down**. Pick it **up**.

Put it **down**. Pick it **up** again.

Do it and the **verbs** will soon **stick**, stuck, **stuck**, my **friend**.

Listen, watch, **repeat** and you can **use** them when you **need** them, which is **every** time you **pick up** a **pen** or start **speaking**.

Take it **off**. Put it **on**.

Take it **off**. Put it **on** again.

To **use** these **verbs** you need to **practice** more than **now** and then.

Listen, watch, **repeat** and you can **use** them when you **need** them, which is **every** time you **pick** up a **pen** or start **speaking**.

A szöveg egyszerű szavakból és szerkezetekből áll. A kiemelt részeket nyomatékosan kell hangsúlyozni, mert úgy jön elő a ritmus pörgős hangulata. Az órát ki lehet egészíteni még azzal is, hogy gyakorlásképpen szófelhőből kell kiírniuk a gyerekeknek az egyes versszakokat. Ez a feladat is segíti a szavak és kifejezések megtanulását. Levine mottója: Nyugalom! Ismételj! Emlékezz!

ÖSSZEGZÉS

A nyelvtanulás, főleg az első idegen nyelv elsajátítása nehéz feladat, sőt egy igazi kihívás gyerekeknek és felnőtteknek egyaránt. A nyelv tanítása a pedagógus számára is folyamatos próbatételt jelent, mert igazi bűvészként kell az adott időben és az adott helyzetben olyan hangulatot varázsolnia az osztályterembe, amivel fel tudja ébreszteni, és aztán fenn is tudja tartani a gyerekekben a motivációt és a lelkesedést. Lényeges kihangsúlyozni a pedagógiai tartalmak fontosságát; a nyelvoktatás akkor holisztikus szemléletű és életszerű, ha teret ad a kreativitásra, ha multiszenzoros technikákra épülő feladatokkal vannak lefoglalva a diákok, amelyek mellett a nyelvi és az asszertív kommunikációs készségek is fejlődnek. A holisztikus idegennyelv-oktatás egy olyan pedagógiai megközelítés, amely figyelembe veszi az egész embert, és képes megfelelni a különböző tanulói igényeknek, köztük annak, hogy a tanárok a diákokkal egy természetes, folyamatosan a kommunikációra épülő, kölcsönös partneri kapcsolatban legyenek jelen.

A holisztikus oktatásnak összességében az a célja, hogy segítse a tanulókat érzelmi, pszichológiai, kreatív, szociális, fizikai, intuitív, szellemi és intellektuális szinten a fejlődésben. Nem jellemző rá a szigorú tanmenet, mert a való világban való részvételre fókuszál, itt pedig az előre megadott és elosztott tudástartalom helyett fontosabb a hallgatók saját kíváncsisága, motiváltsága és személyes küldetésfelfogása.

IRODALOM

- Birsch, R. J. és Carreker S. (2018): *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*, Paul H. Brookes, Baltimore, Maryland, USA.
- Bycrof, M. (2009): *J.P. Guilford and the Creativity Movement in American Psychology, 1950-1970*. Paper for 23rd Congress for the History of Science and Technology. Budapest, July 2009, Letöltés: https://www.academia.edu/5227271/The_Birth_of_a_Movement_Joy_Paul_Guilford_and_Creativity_Research_in_American_Psychology_1950_70 (2017. 04. 15.)
- Claxton, G. és Lucas, B. (2015): *Educating Ruby*, Crown House P.C., Bethel, CT, USA.

- Deruy, E. (2016): *Learning through play*. Letöltés: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/09/learning-through-play/499703/> (2020. 12. 18.)
- Fehér Judit (2007): *Creativity in the language classroom*. Letöltés: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creativity-language-classroom> (2019. 04. 13.)
- Fernald, G. (1988): *Remedial techniques in basic school subjects*. Pro-Ed, Austin, TX, USA.
- Fodor László (2007): A kreatív személyiség. *Magiszter*, 5. 2. sz. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03900/03976/00043/pdf/EPA03976_magiszter_2007_02_03.pdf, (2019. 02. 21.)
- Franken, E. R. (2007): *Human Motivation*, Thomson Wadsworth, Belmont, CA, USA.
- Fryer, M. és Collings, J. A. (1991): Teachers' Views About Creativity. *British Journal of Educational Psychology*, 61. 2. sz., 207–219. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1991.t
- Geller, E. S. (2017): *Actively caring for people in schools: How to make it happen*. Morgan James Publishers, New York, USA.
- Gray, P. (2013): *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*, Basic Books, New York, USA.
- Hadfield, Jill (1998): *Elementary Vocabulary Game*. Longman, New York.
- Hasan, R. (2005): *Language, Society and Consciousness*, Equinox Publishing, Australia.
- Jarvis, P. és Parker, S. (szerk., 2007): *Towards a philosophy of human learning: An existentialist perspective*. Routledge, London, UK.
- Land, G. és Jarman, B. (1993): *Breakpoint and Beyond: Mastering the Future Today*. Harper Collins, New York, USA.
- Levine, J. R. (2017): Fluency MC, Relax, repeat, remember. Letöltés: <https://fluencymc.com/who-is-fluency-mc/> (2017. 04. 22.)
- Levine, J. R. (2017): *Turn it on*. [videó]. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=DauIDL49DZ0> (2017. 04. 22.)
- Maslow, A. (1987): *Motivation and personality*. Addison-Wesley Educational Publishers Inc., USA.
- McClelland, M. M. és mtsai (2011): **Measuring behavioral regulation in four societies**. *Psychological Assessment*, 23 2. sz., DOI: 10.1037/a0021768
- Miller, J. P. (szerk., 2004): *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*. University of New York Press, USA.
- Miller, J. P. (2007): *The holistic curriculum*, OISE Press, Toronto, Ontario, Canada.
- Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 3. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-idegennyelv-tanitas-megujulasanak-hatasai> (2019. 03. 21.)
- Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press, 1988.
- Orosz Lajos (1959): *Apáczai Csere János iskolaszervezeti reformjavaslatai. Tanulmányok a Neveléstudomány köréből. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának második tanulmánygyűjteménye*. Akadémiai, 1960.
- Radványi Tamás (2001): *Globális nyelv-e az angol?* In: N. n. (szerk.): *Tudományos Évkönyv 2001*. Budapesti Gazdasági Főiskola. Letöltés: <https://adoc.pub/download/dr-radvanyi-tamas-1-globalis-nyelv-e-az-angol.html> (2019. 04. 22.)
- Romanelli, F., Bird, E. és Ryan, M. (2009): *Learning Styles: A Review of Theory, Application, and Best Practices*. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73. 1. sz. DOI: 10.5688/aj730109.
- Shonkoff, P. J. és Phillips, A. D. (szerk., 2000): *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Research Council and Institute of Medicine, National Academy Press, Washington, D.C. Letöltés: <https://www.nap.edu/catalog/9824/from-neurons-to-neighborhoods-the-science-of-early-childhood-development> (2016. 03. 21.).

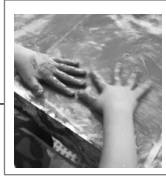
'Simon says': Preschool-age kids in different countries improve academically using self-regulation game. Letöltés: <https://www.sciencedaily.com/releases/2011/07/110718151556.htm> (2017. 03. 21.)

Szigetvári Péter (2011. 11. 22): Miért éppen az angol? Miért az angol a világnyelv? Alkalmasabb-e más nyelveknél erre a szerepre? *Az angol nyelv a világban előadásorozat*, ELTE Szabadegyetem, Budapest.

Wagner, R (2012): *Creativity or Synthesis? Bloom Revisited*. Letöltés: http://www.rogerwagner.com/Creativity/Creativity_Revisited.html (2019. 04. 22.)

Xerri, D. és Vassallo, O. (szerk., 2016): *Creativity in English language teaching*. ELT Council, Ministry for Education and Employment, Malta.





SZEMLE

HEGEDŰS ROLAND: KOMPETENCIÁK – HÁTRÁNYOK – TÉRSÉGEK. DEBRECENI EGYETEMI KIADÓ, DEBRECEN, 2020.

Kozma Tamás: Mérni, értékelni, statisztikázni

1973-ban könyvet publikáltam a hátrányos helyzetről (*Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó, Budapest*). Fél évszázaddal később Hegedűs Roland tette ugyanezt. Jól megformált, intelligens és gondolatébresztő könyvének alcíme: *Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba*.

A fél évszázad, amely a két könyv között eltelt, annyi mindent megváltoztatott, hogy szinte csak a központi fogalom, a „hátrányos helyzet” maradt változatlan. Miért? Mindkét könyv széles szakirodalmi bázison vizsgálja a hátrányos helyzet jelentését, s a dolgok természetes rendje szerint más és más gyökerekig jut el. Az 1973-as kötetben a hátrányos helyzet még mint viszonyfogalom jelenik meg, mint jelenség, amellyel kezdeni kellene valamit. Amikor azonban Hegedűs Roland írta a könyvét, a hátrányos helyzet már egyáltalán nem viszonyfogalom. Ehelyett az oktatási adminisztráció által meghatározott, a nemzetközi diskurzusban tisztázott, az oktatáspolitikai vitákban rendszeresen előforduló meghatározottságról van szó, amelyet mérni lehet és kell, és amelynek alapján oktatáspolitikai célok fogalmazódnak meg. Ez az egyik különbség a két „hátrányos helyzet” – a 2020-as és az öt évtizeddel korábbi – között.

A másik különbség természetesen a kor, amelyben a két könyv, mögötte pedig a két vizsgálat fogant. A „hátrányos helyzet” – mielőtt az oktatásügyi adminisztráció le nem szögezte, hogy mit is értsünk rajta – afféle gumifogalom volt, szinte bármire bármikor rá lehetett húzni. Ez rugalmassá tette a használatát, és átfogó programokra tette (volna) érzékennyé a fogalom használóit. Olyannyira, hogy a „hátrányos helyzetű térségek”, a „hátrányos helyzetű társadalmi rétegek”, a „hátrányos helyzetű tanulói csoportok”, a „hátrányos helyzetű családok” mind legitim és értelmes kifejezések voltak, amelyek egy irányba mutattak: egy oktatásügyi fejlesztéspolitika felé (még ha ez a Kádár-korban történt is; bár kétségtelenül annak a kornak egyik szimpatikus jellemzője volt). Hegedűs Roland „hátrányos helyzet”-e nem ennyire rugalmas fogalom. Ezt nem lehet húzni-nyúzni csak úgy, mint a korábbiakat. Viszont lehet mérni, értékelni, statisztikázni – és térségileg ábrázolni is. Kevesebb kreativitást és elkötelezettséget tesz lehetővé – ugyanakkor sokkal több tudományos értelemben vett pontosságot, statisztikai vizsgálatot és egzakt megfogalmazásokat igényel.

Ha ennyire különböző a két „hátrányos helyzet”-értelmezés, hogyan lehet, hogy máig használjuk őket? Az 1960-as évek – ennek irodalmát dolgozta föl az 1973-as

könyv – a Kennedy-féle „jóléti társadalom” (Johnson: „Nagy Társadalom”) kiteljesedésének évtizede volt. Hogy a jóléti államok – ezúttal amerikai mintára – kiépülhessenek, a lemaradó térségeket, társadalmi, helyi és tanulói közösségeket kellett fölemelni. Ez Magyarországon a Kádár-diktatúra enyhülése következtében a származás szerinti megkülönböztetés kísérleti évtizede lett. (A megfogalmazások szintjén fokozatosan szigorodva, a gyakorlat szintjén soha nem egészen végrehajtva.) A „hátrányos helyzet” eufémisztikus kifejezése volt a korábbi évtized durva különbségtételének: a „fizikai dolgozó szülők” gyermekei előnyben részesítésének az egyetemi felvételik során.

Hegedűs Roland szinte szó szerint megismétli a fél évszázaddal előbbi megfogalmazásokat. Mégis mennyire másként hangzik ez 2020-ban! A neoliberalizmussal kacérkodó társadalom- és oktatáspolitikai évtizedei után **a hátrányos helyzetű térségeken, rétegeken és csoportokon muszáj segíteni, különben helyrehozhatatlanul fölborul az amúgy is billegő társadalmi béke**. Két okból is. Egyrészt mert megszűnik a társadalmi konszenzus növekvők és egyre hátrább szorulóknak között; másrészt mert Magyarország kimarad és lemarad az EU tagállamainak sorából és sorában. Hegedűs Roland idézi az elmaradás újabb kori jegyeit (PISA, TALIS), miközben egy adminisztrációjában összehasonlíthatatlanul erősebb (bürokratikus?) igazgatás adataival dolgozik.

Az 1973-as kötet is használt statisztikai adatokat, főleg egy nemzetközi vizsgálatra alapozva. Hol volt azonban akkor még az az adatbőség és módszertani fölkészültség, amelyet Hegedűs Roland használ! Sokszor valósággal brillíroz vele. Hol voltak 1973-ban például a kistérségek, amelyek Hegedűs számára kézenfekvő területi egységeit adják az oktatásföldrajzi elemzésnek? Arról nem is szólva, hogy Hegedűs képzett társadalomföldrajzos, amely megközelítéssel a múlt század hatvanas-hetvenes éveiben épp csak barátkoztunk, nem tudva pontosan, valójában merre tájékozódjunk. (Sőt, a „társadalomföldrajz”-ot akkor még a tudománypolitika nem is engedélyezte Magyarországon.)

Az 1960-as évtizedben a felsőoktatásba való bekerülés még politikai kérdésként merült föl. A 2010-es évektől kezdve fokozatosan az oktatáskutatás leggyakoribb terepévé vált. Hegedűs Roland könyve kilenc fejezetre oszlik, melyek közül a második–nyolcadik fejezetek tekinthetők érdemieknek (az első fejezet egy jól szerkesztett *Bevezetés*, míg az utolsó egy kissé iskolásra sikeredett *Összefoglalás*). A második fejezet társadalomföldrajzi munka; a harmadikban a szerző a középfokú oktatásra összpontosít. A többi fejezet – egy módszertanról (ötödik) eltekintve – jobbára felsőoktatási elemzés.

Hegedűs két országos, valamint egy regionális adatbázis segítségével végezte kutatását, megjelenítve ezzel egy egyetemi műhelyt, a hazai felsőoktatás egyik – ha ugyan nem az egyetlen – folyamatosan működő tudományos műhelyét (*Center for Higher Education Research, CHERD, Debrecen*). Az 1973-as vizsgálódás ezzel összehasonlítva még csak kezdő műhelymunka volt, Kiss Árpád, Báthory Zoltán és köre kevésbé szervezett, inkább csak baráti együttműködése. „Hozott anyagból” gazdálkodott az is – az első nemzetközi tudásmérés adataira (*International Association for the Study of*

Student Achievement, IEA) támaszkodott, amelyben Magyarország először vehetett részt. Ez is mutatja az oktatáskutatás megtett útját, s az eredményeket, amelyek most Hegedűs Roland könyvében markánsan megjelennek.

Ha kritizálni akarnánk, talán a kissé iskolás jellegét vethetnénk a szerző szemére. A könyv alapanyaga nyilvánvalóan egy disszertáció lehetett, s a szerzőt a szerkesztő talán nem figyelmeztette, hogy néhány iskolásabb velejárot, mint például a hipotéziseket vagy a rájuk épülő összefoglalást tegye félre, vagy fogja rövidebbre. Jobban örültünk volna olyan összefoglalásnak, amely nem(csak) a kutatás eredményeit ismétli meg, hanem a vizsgálódás okát, értelmét is megfogalmazza. Vagyis, hogy miért volt hasznos végigcsinálni ezt a nagy munkát, és mik a tanulságai (hiszen a könyv alcíme épp ezt ígéri). S nem ártott volna kissé tovább töprengeni a könyv címén, mert a jelenlegi majdhogyan semmit sem mond.

De tegyük félre az akadémikuskodást. Remek új könyv született a hátrányos helyzetről, mégpedig olyan szerző tollából, aki **az oktatásföldrajz kevésbé megművelt területéről érkezett az oktatáskutatásba**. Szépen kiállított kötet, amely a szerzőn túl a kiadót is dicséri. Remélhetőleg előbb-utóbb mindenki kezéhez eljut, aki foglalkozik a hátrányos helyzettel, vagy egyszerűen csak ismerkedni akar vele. Az ilyen érdekes és időszerű könyv nem maradhat rejtve az egyetem berkeiben. Méltó rá, hogy ország-világ ismerhesse (szó szerint, elektronikus megosztókon is).



BÁTORI, ANIKÓ: The role and learning process of mentor teachers regarding informal and nonformal learning events

This research investigated the nature of mentor teachers' learning process and professional development, in particular the specifications of informal and nonformal learning events. In the autumn of 2020, I conducted a small sample research with interviewing 11 mentor teachers. Grounded theory was applied as a methodology through the research. During the interviews, I asked the participants to draw a timeline based on their professional development, which contains 2-3 important learning events that immensely influenced their knowledge and attitude about mentorship. After that, we discussed those events closely.

I intended to gain a deeper understanding of mentor teachers' learning processes, contexts, components, and methods to have a more profound and clear picture of how mentor teachers' knowledge is developed. Moreover, I aimed to use the investigation to identify what kinds of informal and nonformal learning events support the genesis of mentor knowledge. On the other hand, I intended to examine how the participants can identify with the mentor role and how could they become competent in adult education besides keeping their previous identities. The third aspect of the research was to collect authentic, trustworthy information and data about the career paths of mentor teachers. I highlighted the informal and nonformal learning events and their impact to increase the available database about mentor teachers.

Based on the examination of the informal and nonformal learning experiences, the most vital motivation behind the learning was self-improvement so they can successfully perform their tasks as a mentor, especially in the field of personal and emotional support. As a result, they accomplished new competencies that improved their communication skills and enabled them to cooperate and operate their daily tasks more efficiently. The second strongest motivation was their personal interest in improving their knowledge and skills not explicitly related to their job activities. It became clear from the interviews that informal and nonformal learning events significantly impact their careers, professional development, and their mentoring duties. Based on the interviews, situated learning had a significant part in initiating the learning process; such as a problem or joining a community. This learning process always led to a positive change in their role as a mentor.

Keywords: *mentor teacher, informal learning, nonformal learning, professional development, grounded-theory*

Szerkesztői jegyzet

Új év, új remények! 2022-től ismét új időszakítás kezdődik az Új Pedagógiai Szemle életében, mert új kiadója lesz a lapnak. Tavaly decemberben az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem jelezte az Oktatási Hivatalnak, hogy a 2019-ben két évre kötött kiadói megállapodást nem kívánja meghosszabbítani. Ekkor K. Nagy Emese, a szerkesztőbizottság tagja felajánlotta, hogy egyeztet a Miskolci Egyetem rektorával a kiadói tevékenységek átvételéről. Rövid és operatív egyeztetések következtek, majd megszületett a döntés: 2022-től két esztendőre a Miskolci Egyetem lesz a lap kiadója. A megállapodás szerint a Miskolci Egyetem alkalmazásába kerülnek a lap szerkesztői, és az egyetem kiadói részlege gondoskodik majd a lap tördeléséről, nyomtatásáról és az intézményekhez való kiküldéséről. A változások nem érintik sem a szerkesztőség, sem a szerkesztőbizottság összetételét. A megállapodás értelmében az egyetemen belüli szakmai kapcsolattartó K. Nagy Emese lesz, akinek ezúton is köszönjük jószolgálati tevékenységét a lap miskolci befogadása érdekében. Reméljük, zökkenőmentes és eredményes lesz a közös munka!

Rossz alvó vagyok. Sokszor fölébredek éjszaka, és nemegyszer visszaköszönnek a múlt szorongást előidéző mondatai. *A szabály az szabály! Neked az engedelmesség a dolgod! Ne a tanárral, a tanulással foglalkozz!* Ezek a mondatok térnek vissza egymásba kavarodva az álmatlan éjszakákban. És felsejlik a múlt, az iskolák, a tanárok, az osztálytársak arca. A szorongó és felszabadító emlékképek. „A szabály az szabály” – mondta az általános iskola első napján tanítónénim kedvesen, de határozottan, majd folytatta: „Kezeket hátra, és egyenes derékkal ülve nézzetek a táblára!” Később már tudtuk, mi az elvárás, és annak megfelelően cselekedtünk. Nem kérdőjeleztük meg iskolánk, tanáraink tekintélyét, igazságait. Ezt otthon, a családban sem támogatták volna.

De aztán jött a középiskola. Egy fiúosztály, ahol a felnőtté válás időszakában egyre nehezebben viseltük el a *szabály* kézenfekvő, de semmitmondó igazságát. Leginkább akkor jöttünk dühbe, amikor a labdarúgás iránt elkötelezett, köpcös igazgatónk olyan intézkedéseket hozott, amelyekben a jogaink csorbitását láttuk. Felidézek néhány példát.

Tornaóra. Már hetek óta nem engedték, hogy játsszunk valamilyen labdajátékot, mert egy filmvetítés iskolai ünnepélyen hangoskodtunk, zúgolódtunk. A játékelvonást kaptuk büntetésül. Aztán jött az a felejthetetlen tornaóra. Mindenki felállt szokás szerint a tornasorba. A felszerelések rendben, indulna az óra. „Futás!” – vezényelte megszokott hangon a tornatanár. Mi meg álltunk és vártunk. Aztán ismét elhangzott a vezényszó: „Futás!” Aztán újra meg újra, egyre hangosabban és egyre indulatosabban. Mi meg csak álltunk, és néztük a tanárukat. Amikor már olyan regiszteren üvöltött, hogy rengtek a falak, mi akkor is némán, rezenéstelen arccal álltunk és vártunk. Mosoly és arcelfordítás nélkül, egyenes derékkal. Rövidesen megjelent az igazgató, majd az igazgatóhelyettes, de mi csak némán és rendíthetetlenül álltunk és vártunk. Nem beszéltek meg előre ugyanis, hogy mi lesz a futásmegtagadás folytatása. Aztán jöttek még tanárok, és más osztályokból is nézelődő diákok, mind többen. Amikor már bőséges nézőközönség figyelte az ellenszögülést, akkor egyszerre szép lassan elkezdtünk futni – nem vezényszóra, hanem magunktól. A későbbi testnevelésórák valamiért innentől játékkal kezdődtek, és megszűntek az értelmetlen futások, a vég nélküli tornagyakorlatok. Mi pedig arra jöttünk rá, hogy milyen erő rejlik a közösségi összefogásban.

Matekóra. Tanárunk új szabályt vezetett be a leckemásolások megakadályozására. Reggelente a kapun való belépéskor rögtön le kellett adnunk a füzeteket. Mondani sem kell, nem nagyon tetszett az ötlet. De aztán megtaláltuk a szabály kijátszásának eszközeit: akinek nem volt leckeje, az nem a kapun jött be az iskolába, hanem bemászott egy földszinti ablakon. Persze ezzel is lebuktunk! Így nem maradt más választásunk, elhatároztuk, hogy nem írunk nála dolgozatokat. Így is történt! Kezdődött a következő óra, és tanárunk hiába írta fel a táblára a példákat, mi csak ültünk az üres papír fölött, és mindannyian szürös szemmel figyeltük az orrát. Egy ideig állta a sarat, de később folyamatosan dörzsölgette az orrát, és próbálta elkerülni a tekintetünket. Aztán fenyegetőzött, később kérlelt minket. Egyszer csak egy ceruza sercegeése törte meg a csöndet. Valaki, aki éppen bukásra állt, hozzákézdett a megoldásokhoz. Megtört a varázs és az összefogás, egyre

többen írogattak valamit az üres papírra. Sokan kaptunk elégtelent – ám a füzetek kapuban történő elvétele abbamaradt. De nyugodt álmaimat azóta is zavarja a matek egyesektől való félelem.

Amikor a '70-es évek elején a beatkultúra és a békét hirdető hippimozgalom hatása egyre erőteljesebben megjelent az iskola falai között, és a folyosón ülve énekeltek és tapsoltak a békedalt, akkor betelt a pohár. Igazgatónk újabb szabályok elrendelésével kívánta megakadályozni a neki nem tetsző jelenségek terjedését. Az iskolába való belépéskor, a folyosókon és a tantermekben az órák előtt megkezdődött a hajhosszúság, az amerikai feliratos pólók és a nadrágbőség vizsgálata. Szigorú rendszabályok léptek érvénybe. Akinek túl hosszú volt a haja, és ráadásul a nadrágszára is bő volt, azt intővel, igazolatlan órával, és időnként elégtelennel is büntette a rendszer. Értetlenkedett is emiatt egyik osztálytársam. „Már bocsánat, hogyan kaphatok elégtelent, ha nem is vagyok jelen az órán?” De ez az ellenvetés nem érte el az akkori orosz tanár ingerküszöbét, csak legyintett rá. Aztán az egyik májusi tanítási napon, jól emlékszem, dupla szakrajzóránk volt. Az első óra közben titokban megbeszéltek, hogy az óra után elmegyünk. Mindannyian és egyetemenlgesen. Amikor az első óra után kicsöngettek, szép kettes sorokba álltunk és lassan, határozottan, a portásoknak feltűnően köszönve – mint aki fogászatra vagy tudósűrésre megy – kísérteltünk az iskolából. Nevetve, felszabadultan rajztottunk ki a Margitszigetre, miközben szakrajztanárunk a következő óra elején az épületben kereste az osztályunkat. Majd az igazgatóságot kereste fel, és elégtelent, szankciókat követelt. Lett is botrány, óriási. Az egész osztályt fegyelmi eljárás elé állították. A szervezőknek kikiáltották a szigorú igazgatói megrovást, a csatlakozók csak egyszerű igazgatói intőt kaptak. És, ami sokunknak akkor nagyon fáj, az év végi nyári termelési gyakorlatnál az egész osztályt (ami persze valójában 4-5 diákok jelentett volna) letiltották a tengerről. Kútba estek a trieszti és bejrúti álmok. Helyette maradt a Balaton mindenkinek, és a szabályok áthágásának fõlszabadító élménye – de örökre.

Aztán jött az iskolai diáksparlament, amit akkor az igazgatóság valamiért nagyon komolyan próbált venni. Talán mert a felsőbb hatóságoktól is jöttek a vendégek, „ellenörök”. Mi pedig folyamatosan „a május 11-i esemény”-nek neveztük az illegális kiszabadulásunkat és az azt követő retorziókat. A vezetőség elõször zavarba jött, és az elnöki asztalnál sutyorogtak valamit a vendégek fülébe. Mi ettõl fölbátorodtunk, és elõjöttünk a haj és nadrág kérdéseivel, jelezve, hogy ezekrõl nem rendelkezik semmilyen formában, az iskolai házirend. Aztán jött az igazgatói zárás, amely minden problémánkra megnyugtató megoldás ígérését vetítette elõre. Késõbb beköszöntött a nyár, jött a Balaton, jöttek a zenés estek, a féktelen szórakozások, a reményteljes szerelmek, a felnõttként való munka. Majd õsz lett, és becsengettek. Ott álltunk az iskola udvarán, amikor igazgatónk ünnepélyesen bejelentette, hogy megváltozott a házirend. „Jobb lesz nektek!” – mondta, és a lemenõ nap fényében feltűntek a Pásztor-fiúk, kezükben a Pál utcaiak színes golyóival. Igen, teljes lett az einstand. Mindent, de mindent (tõvirõl-hegyire, aprólékosan) beleírtak a házirendbe, amit a korábbi évben még nem lehetett jogilag szankcionálni. Csináltak egy új szabályrendszert, és már nagy mellénnyel lehetett hirdetni, hogy *a szabály az szabály!* Amit mindenkinek, a törvényesség védelmében, be kell tartani.

Felnõttünk. Már zsigerbõl tudjuk, hogy a hatalomgyakorlás legtöbbször nem az együttmûködés kultúrájáról, hanem az erõfitogtatásáról, a kiszolgáltatottak megalázásáról szól. Az átvirrasztott éjszakákon a kamaszkor összekeveredõ emlékképei között elõ-elõbukkan a szabályok tudatos áthágásának öröme, és az összefogás ereje. Felsejlik az a felimerés is, hogy ha nagyon reménytelenné válik a kiszolgáltatottak helyzete, akkor nem marad más eszköz, mint a szabályok felrûgása, a helyi, regionális engedetlenség zabolátlan és kontrollálhatatlan kinyilvánítása. *Mert ez is egy szabály!*

Kaposi József

SZERKESZTŐI ELŐTÖRDELÉS

„A város szétfoszlott a régi üveg és a széthulló kvarc zuhatagában. Elillant, mint a pukkanó szapanbuborék. Nem volt többé. A férfi nevetett, és megint tüzelt, és az utolsó torony, az utolsó sakkfigura tüzet fogott, kigyúlt, és kék lánggal röppent a csillagok felé.

– Majd megmutatom nekik! Mindenkinek megmutatom!

– Csak rajta, Sam, mutasd meg nekünk. – Az asszony az árnyékban feküdt.

– Itt egy másik város! – Sam újratöltötte pisztolyát. – Nézd csak, elintézem!

A kék fantomhajók sorra feltűntek mögöttük. Először nem látta őket. Csak fűtyülést hallott, és a szél sívító, magas hangját, mint ahogyan az acél csikorog a homokon. [...]

Egy kettő, három. Sam számlált. A marsi hajók felzárkóztak.

– Elma, Elma, nem tudom mindet visszatartani!

Elma nem szólt, fel sem emelkedett onnan, ahová süllyedt. Sam nyolcszor sütötte el a pisztolyát. Az egyik homokhajó szétesett, a vitorla, a smaragdtest, a bronz köpenyrögzítések, a holdfém kormány és velük az összes alak. Az álarcos emberek a homokba fúródtak, és narancsszín, majd kék füstű lánggá lobbantak. De a többi hajó egyre közelebb ért.

– Túlerőben vannak, Elma! – kiáltotta Sam. – Megölnék!

Kidobta a horgonyt. Hiába minden. A vitorla sóhajtva összegöngyölődött és lehullt. A hajó megállt.

[...]

Sam a kezébe adott ezüst lemeztekercsre pillantott; kígyófigurás hieroglifák táncoltak rajta. – Adományozási okmány az egész területre az ezüsthegyől a kék dombkögig, a halott sós tengertől a távoli holdkő- és smaragd völgyekig – mondta a vezető. [...]

– De hiszen ez a fél Mars! A fél Mars az enyém! – Sam lobogtatta a tekercseket, Elma orra alá dugta, bolondul kacagott. – Elma, hallottad?

– Hallottam – mondta Elma, és az égre nézett. Úgy tűnt, mintha figyelne valamit. Tartása most még feszültebbé vált.

– Köszönöm, ó, köszönöm! – hálálkodott Sam a bronz álarcosnak.

– Ma éjjel lesz az az éjjel – mondta az álarc. – Készüljön fel!

– Készen leszek. Valami meglepetés jön? Hamarabb érkeznek a Földről a rakéták? A tízezer rakéta, amelyek a telepéseket, a bányászokat, a munkásokat és feleségeiket hozzák, mind a százezret? Hát nem nagyszerű ez, Elma? Látod, mondtam neked. [...] És az enyém az egyetlen hot dogozó a bányákhoz vezető legforgalmasabb úton!

Az álarc lebegett a szél szárnyán.

– Mi megyünk. Készüljön fel! A terület a magáé.

[...]

A Föld megváltozott a fekete égen. Tüzet fogott.

Úgy látszott, hogy egy része millió darabban leválik, mintha valami óriás kirakójáték robbant volna szét. Egy percig baljós, freccsenő, vakító fényvel égett, háromszorosára növekedett, azután eltűnt.

– Mi volt ez? – Sam a zöld tüzet nézte az égen.

– A Föld – mondta Elma, és összekulcsolta a kezét.”

*Ray Bradbury: Uborkaszезon (Marsbéli Krónikák) – részlet
Fordította: Kuczka Péter. Kiadás: 1982, Európa, Budapest. 176–181.*

A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk.

A publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <http://upszonline.hu>