

# 2009/11 Tartalom

## Tanulmányok

---

- 3** **Földes Petra – Lannert Judit:**  
Az iskolai agresszió arcai: tények és teendők
- 17** **Kelemen Rita:** Kép a gyermekekről:  
mit mutatnak az internetes hírek?
- 29** **Șerban Tosifescu:** Minőség és kompetencia az oktatásban
- 35** **Szilágyi Imréné:** Pedagógiai babonák nyomában
- 42** **Ceglédi Erzsébet:** A kreativitás és az intelligencia szerepe az iskolai teljesítményben
- 53** **Fehérvári Anikó:** Pedagógus-továbbképzések az integrációs programokban
- 64** **Háasz Sándor:** Új alternatívák a szociálpedagógus-képzésben
- 75** **Hunyva Márta:** Projekt módszer a 21. században I.

## Nézőpontok

---

- 97** „...a tanulásközpontú paradigma átszövi a köz- és felsőoktatást és a mindennapi életünket is”.  
Beszélgetés a Tanárképzés Napja alkalmából (Mayer József)

## Világtükör

---

- 103** **Mihály Ildikó:** Francia hagyományokon. Adalékok három észak-afrikai ország iskolarendszeréhez

## Műhely

---

- 110** **Vighné Arany Ágnes – Benkéné Kiss Valéria – Tárkányi Ferencné:** „Egészséges életvitel kialakítása az ökoiskolában” oktatási program – 2008/2009-es tanév

## Tankönyvekről

---

- 121** **Láczay Magdolna:** Dilemmák és tények a hazai felsőoktatás tankönyvellátásában
- 126** **Malkovics Tibor:** A „nyugat alkonya” és a „keleti fény”

## Könyvjelző

---

- 137** Válság és nevelésügy.  
Szélgjegyzetek egy könyvhöz (Trencsényi László)
- 141** Ezerszer ember: gyermek!  
Kontra György könyvéről (Franyó István)
- 143** Az intézményen kívüli tudásátadás egyik alakzata.  
Géczi János monográfiájáról (Maárné Molnár Csilla)
- 146** A neveléstörténet-írás új útjai (Lennerné Patkó Ildikó)  
\*
- 150** A Magyar Pedagógiai Társaság életéből
- 155** Angol nyelvű tartalom és összefoglaló

Földes Petra – Lannert Judit

## Az iskolai agresszió arcai: tények és teendők

Az iskolai agresszió mértékéről rendelkezésre álló adatok tükrében a jelenséggel kapcsolatos objektív és szubjektív megítélés között jelentős ellentmondás feszül. A Kölknet nevelési portál kutatása alapján úgy tűnik számunkra, hogy a legkirívóbb problémák elsősorban az iskolák jól meghatározott, kisebb csoportját érintik, leginkább a szakiskolákat és a kelet-magyarországi általános iskolákat. A kutatás arra is kitért, milyen módszertani és szolgáltatói segítség erősítheti meg az agressziótól különösen érintett iskolákban dolgozó pedagógusokat. Az eredmények azt mutatják, hogy nem elég pusztán a megoldásokat felmutatni, azok alkalmazásához folyamatos segítséget kell biztosítani az intézmények számára.

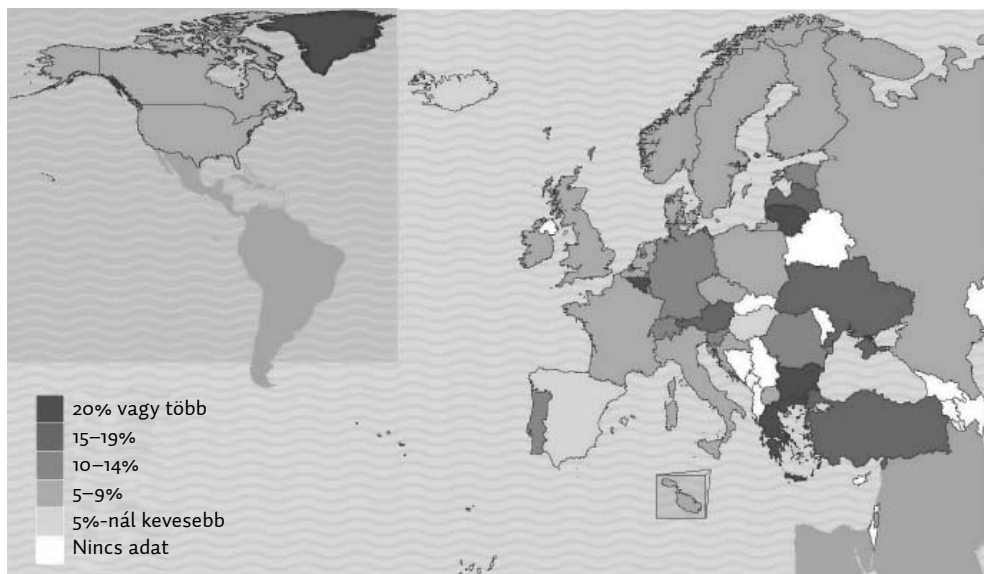
Az iskolai agresszió jelensége a 2008. januári budapesti, tragikus véget ért verekedés és a márciusban nyilvánosságot kapott „tanárverések” kapcsán került a figyelem középpontjába. Az erős érzelmeket kiváltó események nyomán a közvélemény azonnali intézkedéseket sürgetett, miközben sem a jelenség konkrét tartalmáról, sem az érintettség mértékéről nem álltak rendelkezésre a józan beavatkozáshoz szükséges információk. A valós helyzetet feltárandó többféle fókuszú és spektrumú kutatás is indult. A Kölknet nevelési portál 2009 tavaszán végzett országos, intézménytípusra és településjellegre nézve reprezentatív online lekérdezést, melynek nyomán 480 intézményvezető válasza alapján elemezték az iskolai agresszió jelenségvilágát és a beavatkozási lehetőségeket. A kutatás egyik fő elemét az iskolai agresszió intézményvezetői percepciója mellett éppen az iskolák által alkalmazott eszközök felmérése jelentette. Úgy gondoljuk, ezek az információk egyelőre unikálisnak tekinthetők ebben a témában.

### AZ ISKOLAI AGRESSZIÓ ÉS AZ EDDIGI KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Mielőtt ismertetnénk a Kölknet kutatásának eredményeit, érdemes kitekinteni a hasonló témájú hazai és nemzetközi kutatásokra. Egyrészt ezzel jobban kontextusba helyezhetjük saját következtetéseinket, másrészt az iskolai agresszió jelenségét tekintve egyaránt találhatunk egymást erősítő, illetve egymásnak ellentmondó tényeket.

Az Országos Kriminológiai Intézet 2006-ban végzett vizsgálatának adatai<sup>1</sup> azt mutatják, hogy a szakiskolások 20%-a, a középiskolások 12%-a próbálta a drogot (aki próbálta, túlnyomórészt már 14 éves korban!). 5%-uk követett el vagyon elleni bűncselekményt, 10%-uk hord(ott) magánál láncot, kést, botot stb., és 17%-uk vett részt verekezésben (vagyis minden hatodik gyerek!). Bár ez a kutatás nemzetközi volt, sajnos mégsem sikerült róla nemzetközileg összehasonlítható adatokat elérnünk. Ugyanakkor a WHO égisze alatt, más kutatások keretében, találhatunk ilyeneket is. Az ún. HBSC-felmérés<sup>2</sup> 2005-ben azt találta, hogy a verekedést illetően a magyar gyerekek a többi országhoz képest viszonylag nagyobb arányban érintettek. A fiúk 30%-a és a lányok 10%-a számolt be ilyen élményről, és ezzel az európai mezőny élén vagyunk. Ugyanakkor egészen más képet kapunk a zaklatást tekintve: 2005-re Magyarországon határozott javulás következett be ezen a területen. Egész Európában nálunk volt a legkisebb arányú a zaklatás a 15 évesek körében. Akár zaklatóként, akár zaklatás tárgyaként 5% alatt volt azok aránya, akik azt válaszolták volna, hogy a kérdezést megelőző adott időszakban többször is résztvevői vagy elszenvetői voltak ilyen jellegű cselekményeknek (1. ábra).

### 1. ÁBRA: 15 éves fiúk aránya, akiket legalább kétszer zaklattak az elmúlt pár hónapban



Forrás: Inequalities in young people's health. Health behaviour in school-aged children. International report from the 2005–2006 survey HBSC, International Coordinating Centre, CAHRU, WHO. <http://www.euro.who.int/Document/E91416.pdf>

- 1 Az OKRI a 30 országra kiterjedő ISRD<sub>2</sub> (Latens fiatalkori devianciák) kutatás keretében 2219 7–9. osztályos (13–16 éves) iskolás fiataalt kérdezett meg az ország összesen 103 általános és középiskolájában.
- 2 A WHO égisze alatt évek óta zajlanak olyan nemzetközi felmérések, amelyek az iskoláskorú gyermekek egészségtudatos magatartását kutatják, és ezen belül vizsgálják nemcsak a dohányzás vagy drogozás előfordulását, de az erőszakos jellegű viselkedések gyakoriságát is.

A témában lezárult első, a fővárosi önkormányzat által fenntartott középiskolákat érintő kutatás<sup>3</sup> fontos eredményekkel szolgált. A fővárosi vizsgálat megállapításai szerint az agresszív tanulói magatartás különösen a szakiskolákban van jelen, és a különböző agresszív cselekedetek között lényegesen magasabb arányban találunk nem fizikai jellegű bántalmazásokat (zsarolás, kiközösítés, fenyegetés), mint fizikai atrocitásokat. Ez némiképp szintén ellentmondani látszik a már említett HBSC-kutatási eredményeknek, aminek oka lehet, hogy a magyar kutatás kifejezetten a fővárosra és a középiskolás-korúakra fókuszált.

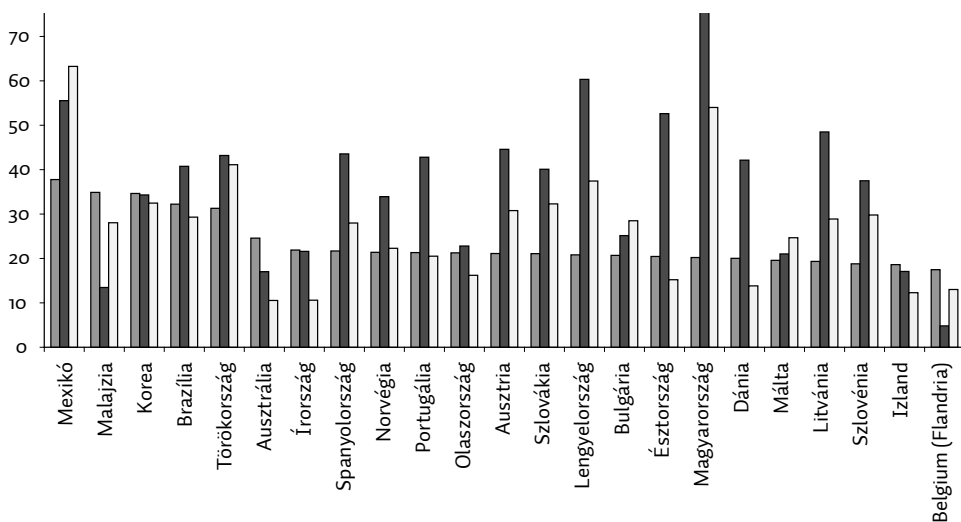
Mindenesetre figyelemre méltó, hogy a hazai kutatások mind arra a konklúzióra jutnak, hogy az adatok erősen szóródnak, és elsősorban a szakiskolák tűnnek igazán problémásnak. A hazai és nemzetközi kutatások azt mutatják, hogy bár a média figyelmét a „tanárverések” váltották ki, az iskolai erőszak a diákok egymás közötti magatartásában van jelen, a pedagógusokat leginkább a diákok között megfigyelhető atrocitások zavarják. Vegyük észre, hogy az iskolai erőszak sajátos közvetítőkön jut a nyilvánosság elé. Egyrészt az újfajta audiovizuális eszközök és a média sokkoló közvetlenségével, másrészt a felnőtt-, elsősorban a pedagógustársadalom tükrén át. Ezek a közvetítők bizony sajátos prizmával rendelkeznek, így valószínű, hogy a gyerekek egymás közötti latens molesztálása sokkal kevésbé kerül a felszínre, míg a felnőttekkel kapcsolatos atrocitások nagyobb nyilvánosságot kapnak.

A pedagógusok sajátos prizmáját a legújabb kutatások közt leginkább az OECD nemzetközi tanárkutatása (TALIS)<sup>4</sup> szemlélteti. E nemzetközi felmérés eredményei szerint a magyar tanárokat sokkal jobban zavarja a tanulók csúnya beszéde, mint a többi ország tanárait (70% kontra 40%). A vandalizmust és a verekedést is kétszer annyian tartották problémának nálunk, mint a kutatásban részt vevő országokban. Érdekes, hogy az adatok szerint sokkal inkább a mexikói helyzettel találunk rokonságot, mint szomszédainkkal, akik közül Szlovákia vagy Szlovénia a vizsgálat alapján különösen békés helynek tűnik (2. ábra). Vajon a magyar gyerekek ennyivel rosszabbak a többiekénél? Ha a nemzetközi kutatás eredményeiből azt is figyelembe vesszük, hogy a nem frontális módszerekkel oktató tanárok (és nálunk ők vannak kisebbségben) jobbnak ítélik meg a klímát, ha azt is látjuk, hogy a magyar pedagógusok a továbbképzéseken nem annyira a módszertani, mint inkább a fegyelmezési technikák iránt érdeklődnek, és ha azt is hozzátesszük, hogy a dél-amerikai iskolák valóban nagyon zsúfoltak, míg Magyarországon átlagban kifejezetten kevés tanulóval kell megbirkóznia egy tanárnak, akkor azt mondhatjuk, hogy nem a magyar gyerekekkel van a baj. Sokkal inkább az a baj, hogy a magyar pedagógusok eszköztelenek ebben a küzdelemben. Éppen ezért lehet érdekes, hogy milyen eszközök állnak az iskolák rendelkezésére. A Kölöknet-kutatás erre is kitért.

3 Lásd Mayer József (szerk.): *Frontvonalban*. Az iskolai agresszió néhány összetevője. OFI–MFFPPTI, 2008.

4 Forrás: [www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis\\_090618.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf)

**2. ÁBRA: Az iskolai klíma nemzetközi összehasonlításban**  
**A pedagógusok azon aránya (%), akiket zavar a csúnya beszéd és a vandalizmus,**  
**valamint az egy osztályban tanított tanulók átlagos száma (fő)**



Forrás: TALIS, 2008

## ONLINE KÉRDŐÍVES KUTATÁS AZ ISKOLAI ERŐSZAK KEZELÉSÉRŐL<sup>5</sup>

A Köloknet szülőknek szóló portál vezetésével 2009 tavaszán online kérdőívvel kerestük meg a közoktatási intézmények – általános és középiskolák – intézményvezetőit. Amellett, hogy igyekeztünk feltárni az iskolai agresszió jellegzetes megjelenési formáit, kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen eszközökkel élnek, és milyen eljárásokat, szolgáltatásokat használnának szívesen a probléma kezelésében a pedagógusok. A kutatásban kiemelten kezeltük a legproblémásabb intézménytípusnak tűnő szakiskolákat. A háttéradatokat úgy vettük fel, hogy lehetővé váljon az érintettség és a megoldási javaslatok iskolatípusok és régiók szerinti vizsgálata.<sup>6</sup>

5 A kutatást a Köloknet internetes portál valósította meg. A kérdőív összeállítása, az elemzés és a zárótanulmány Lannert Judit és Földes Petra munkája. A kutatás zárótanulmánya a [http://koloknet.hu/koloknet\\_tanulmany.pdf](http://koloknet.hu/koloknet_tanulmany.pdf) címen olvasható.

6 A 4486 megkeresésre 493 válasz érkezett, ebből 480 volt értékelhető. A kiemelten kezelt szakiskolák esetében 557 elküldött levélre 103 választ kaptunk. A 10%-os válaszadási arány kifejezetten jónak mondható. A mintát utólagos súlyozással tettük intézménytípusra és a település jellegére országosan reprezentatívvá. Ugyanakkor a kérdezés online technikája mindenképpen torzít, hiszen nem véletlenszerűen kerültek az iskolák a mintába,

## A kutatás eredményei

A civil kérdező (Kölöknet) kérdőíve nyomán tapasztalható önkéntes válaszadási kedv, a kérdőívek kitöltésének minősége és a nyitott kérdésre (mire volna szükségük a probléma kezeléséhez) való válaszadás gyakorisága igazolja, hogy az iskolai agresszió jelensége foglalkoztatja az intézményvezetőket. A nyitott kérdés esetén egyértelműen az érintettebb iskolák voltak az aktívabbak.

Jól látszik, hogy az iskolák többségének elsősorban a tanulók szokásos viselkedése és a tanári kiégés elleni küzdelem okozza a legnagyobb problémát (3. ábra). A sajtóban is napvilágot látó esetek, mint az iskolai zaklatások és a tanár-diák konfliktusok, az iskolák kevesebb mint 10%-ában jelentenek nagyon nagy gondot, és mintegy negyedükben jelentenek inkább gondot. A bűncselekménynek minősülő cselekedetek kezeléséről és a szülők egymás közötti konfliktusának kezeléséről tudtak a legkevésbé véleményt mondani az intézmények képviselői. Ez egyrészt arra utal, hogy bűncselekményekkel kevésbé találkozik az iskola, másrészt arra, hogy a szülők világa már külső terepnek minősül. Ugyanígy kevesebb információjuk van az iskolán kívüli, de iskolai szereplőkhöz köthető konfliktusokról és azok kezeléséről. Amiben a leginkább véleményt tudtak mondani, az a diákok egymás közötti konfliktusai, illetve a tanár-diák és tanár-szülő viszonylatok, mely utóbbi viszonylatot, illetve az itt megjelenő konfliktusok kezelését egyébként az iskolák 70%-a nem érzi problematikusnak. A szülők világáról való bizonytalanabb információk egyúttal az iskola belső világának viszonylagos zártságára, illetve annak zárt világgént való kezelésére is utalhatnak.

Az iskolai agresszió az intézménytípusok közül legsúlyosabban a szakiskolákat és ezen belül a nagyvárosi (megyeszékhelyen, fővárosban működő) intézményeket érinti. Szintén a szakiskolák súlyos helyzetét húzza alá, hogy ebben az intézménytípusban a válaszadók csaknem 50%-a jelöli meg problémaként a tanár-diák konfliktusokat és az iskolai zaklatást, miközben ezek a viselkedések az intézményvezetők szerint az általános iskolák harmadrésében, míg a gimnáziumok 10–15%-ában jelennek meg.

Válamivel jobb helyzetben vannak az általános iskolák, azonban ezen az intézménycsoporton belül földrajzilag jelentős különbségek figyelhetők meg: a kelet-magyarországi általános iskolák az agresszió csaknem minden megnyilvánulási formája esetében szignifikánsan problémásabbak a közép- és nyugat-magyarországiaknál. A szakiskolai programmal nem rendelkező középiskolák az első két intézménytípushoz képest jóformán a béke szigeteinek tűnnek.

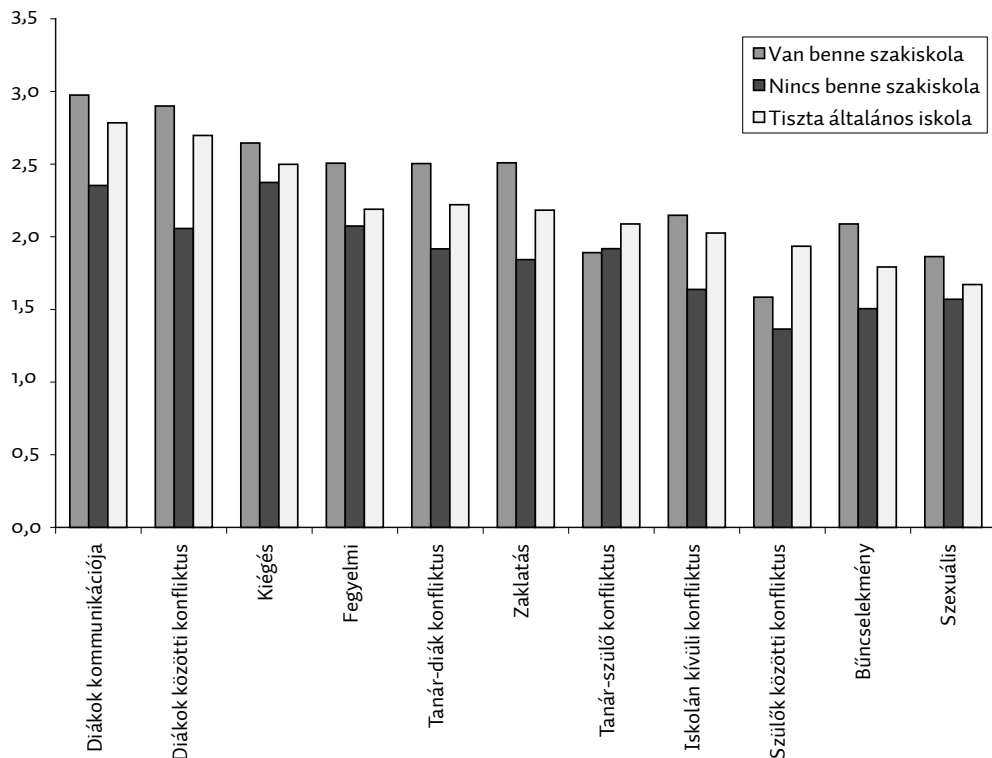
Az iskolai agresszió jelenségvilága markánsan két területre osztható. Az általános iskolákra leggyakrabban csak a kevésbé súlyos „fegyelmi problémák” (diákok közötti konfliktusok, tanár-diák konfliktusok, diákok kommunikációja, tanár-szülő konfliktusok)

---

hanem azok, akik hajlandók voltak válaszolni, tehát valószínűleg a leginkább érintettek. Azt gondoljuk, hogy ha az alkalmazott, illetve kívánatos eszközöket próbáljuk felmérni, akkor a torzítás nem okoz gondot. A jelenség országos értékelése tekintetében viszont óvatosan kell kezelni az adatokat. Ehhez a jövőben a véletlenszerű mintán végzett kvantitatív felmérések mellett mélyfúrást is lehetővé tévő kvalitatív kutatások, osztálytermi megfigyelések is szükségesek.

jellemzőek, a szakiskolákban viszont emellett megjelennek a súlyos agresszív viselkedések (iskolán kívüli, iskolai szereplőhöz köthető konfliktusok, szexuális megnyilvánulások, bűncselekmények, iskolai zaklatás) is. Ez utóbbi súlyos agresszív viselkedések jelentős mértékben megjelennek a kelet-magyarországi általános iskolákban is.

### 3. ÁBRA: A különböző területek kezelésének problematikussága az általános iskolai igazgatók, a szakiskolai képzést nyújtó és nem nyújtó közép fokú intézmények vezetői szerint



Csak azok véleménye, akik véleményt tudtak mondani, 1–4-es skálán, ahol a 4 képviseli a 'nagyon nagy problémát jelent' választ.

Az iskolák egynegyede alkalmaz pszichológust, és ennél jóval kisebb arányban alkalmaznak az iskolai konfliktusok terén fontos szakképzettséggel rendelkező egyéb munkatársat (1. táblázat). Érdekes módon míg a pszichológus alkalmazása együtt jár a feszültség-/ér-



zékenységindex<sup>7</sup> csökkenésével, addig a mentálhigiénés szakember, szociális munkás és szociálpedagógus alkalmazása éppen fordítottan jár együtt az indexszel. Mivel a jelenlegi keresztmetszeti felvétel nem ad módot ok-okozati összefüggések elemzésére, ódzkodnánk attól, hogy ezt úgy értékeljük, hogy míg a pszichológusok alkalmazása segíti a problémák kezelését, addig a többi szakember esetén ezt nem mondhatnánk el. Sokkal inkább arról lehet szó, hogy pszichológusokat jóval nagyobb arányban alkalmaznak a budapesti középiskolák, amelyek, mint láttuk, kevesebb problémával küszködnek. A másik három szakképzettséget viszont inkább a szakiskolák veszik igénybe, és feltételezésünk szerint éppen a súlyos problémák indokolják alkalmazásukat.

**1. TÁBLÁZAT: Különböző szakképzettségek megjelenése az iskolákban programtípus szerint (%)**

Szakképzett munkatársak	Középfokú intézmény szakiskolai képzéssel	Középfokú intézmény szakiskolai képzés nélkül	Tiszta általános iskola	Összesen
Pszichológus	31,4	35,7	21,5	25,0
Szociális munkás	14,1	6,7	5,7	6,9
Mentálhigiénés szakember	26,6	16,9	11,6	14,3
Szociálpedagógus	20,3	8,1	9,7	10,8

A megoldási javaslatok tekintetében jelentős különbség mutatkozik az intézménytípusok között (2. táblázat). Míg az általános iskolák és a gimnáziumok inkább belső erőforrásokra építő (például szociális kompetenciát fejlesztő foglalkozások, szabadidős programok) megoldásokat alkalmaznak, a szakiskolák főként külső erőforrásból táplálkozó megoldásokkal élnek (ilyen az ellátórendszerrel való kapcsolat ápolása vagy külső konfliktuskezelő szakemberek bevonása).

Egyes megoldási javaslatok tekintetében éles diszkrepancia mutatkozik a lehetőségek és az igények között. Különösen szembeűnő a konfliktuskezelő facilitátor, mediátor igénybevétele, amit csak 9% tud megtenni, miközben további 35%-nál lenne rá igény. Arányai-ban még markánsabb az eltérés az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat szolgáltatásainál (1% használja, 16% használná). Szintén éles a különbség a szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomagnál (22% használja, 43% használná).

Ahogy korábban már láttuk, a problémákra az egyes intézmények különböző szakemberek alkalmazásával reagálnak. A pszichológus jelenléte a gimnáziumokban a leggyakoribb, a szociális munkás, szociálpedagógus, mentálhigiénés szakemberé pedig a szakiskolákban. A legtöbb és legsúlyosabb gondokkal küzdő iskolák kiemelt fontosságúnak tartják a megfelelő képzettségű szakemberek alkalmazását, ami a vizsgálat számadataiban és a nyitott kérdésre adott válaszokban is megmutatkozik.

7 A különböző problémás területekre adott válaszokhoz rendelt számértékeket összeadva olyan indexhez jutunk, amely 0 és 44 közötti értéket vehet fel. Ezt az indexet standardizálva egy új indexet kapunk, melynek az átlaga 0 és a szórása 1. Minél nagyobb értéket vesz fel, annál inkább gondot okoz az iskolában megjelenő konfliktusok kezelése és fordítása.

**2. TÁBLÁZAT: A különböző megoldások használata és használati igénye iskola-típusonként (%)**

Megoldások	Középfok				Alapfok		Összesen	
	Van benne szakiskola		Nincs benne szakiskola		Tiszta általános iskola			
	Használja	Igénybe venné	Használja	Igénybe venné	Használja	Igénybe venné	Használja	Igénybe venné
Szociális kompetenciacsomagok használata	29,6	31,7	18,3	35,1	21,2	46,7	21,9	42,8
Külső szakember bevonása akut helyzetekben	10,7	34,3	8,6	33,1	8,2	36,1	8,6	35,4
Szoros együttműködés iskolán kívüli speciális képzettségű szakemberrel	53,9	31,2	60,9	26,0	51,1	31,2	53,0	30,3
Pedagógus asszisztens alkalmazása	27,1	24,3	9,7	25,1	20,6	28,4	19,7	27,3
Drámapedagógiai foglalkozás	20,5	32,8	47,4	30,3	48,5	22,6	44,7	25,2
Iskolai esetmegbeszélő csoport	48,2	19,1	28,1	29,8	35,9	23,7	36,3	24,1
Az érintett diákokat vonzó délutáni tevékenységek	34,5	22,3	48,9	24,7	60,3	20,0	55,1	21,0
Az oktatásügyi közvetítő szolgálat igénybevétele	3,2	22,6	1,4	11,6	0,3	15,7	0,8	15,9
Aktív együttműködés a civilszervezetekkel a prevencióban	51,9	9,0	42,6	4,6	28,3	13,2	33,6	11,3
Közös esetmegbeszélések az ellátórendszer tagjaival	69,4	15,7	42,1	15,4	81,7	8,2	73,8	10,4
Az egy osztályban tanító tanárok rendszeres együttműködése	85,3	6,7	76,3	15,7	87,3	9,7	85,3	10,2
Aktív együttműködés a rendőrséggel a prevencióban	73,8	8,0	49,3	8,0	70,2	10,2	67,3	9,6
Egyeztető eljárás beiktatása a fegyelmi eljárásába	49,0	9,5	33,1	8,4	20,7	4,6	26,4	5,9
OFI zöld szám	0,0	1,7	0,0	6,6	0,0	5,2	0,0	4,9

## Konklúziók

A kutatás tükrében látszik, hogy az iskolai erőszak problémájáról differenciáltan kell gondolkodni. Mind a jelenség természete, mind fizikai megjelenési formája sajátos mintázatot mutat, és ezek értelmezéséhez fontos a fejlődés-lélektani, csoportdinamikai folyamatokat is megérteni.

Az iskolai magatartási gondok nem hozhatók feltétlenül egy nevezőre a súlyosabb agresszióval. Ezek forrásai is valószínűleg mások. Míg a rendetlenkedés, a magatartási problémák mögött gyakran a gyerekeket lekötni nem tudó pedagógus állhat, addig a gyerek együttműködési képtelensége vagy agresszivitása nem más, mint a családi diszfunkciókra válaszképpen megjelenő tüneti viselkedés. A problémás viselkedés, amely a tanár és az osztály munkáját zavarja, elsősorban a szülőnek szól. A meg nem oldott, otthonról hozott feszültség tevődik át a gyerek és a pedagógus viszonyára. A kamaszodó gyerek számára egyre fontosabb a kortárskapcsolat és az osztályban elfoglalt pozíció. Ez a motiváció gyakran kerül ellentétbe a pedagógus céljaival. A zavaró viselkedés a kortársaknak szól, a vágyott státuszt a diák kihívó viselkedése révén tudja megszerezni.

Ezért az iskolai magatartási problémák és a súlyosabb agresszió kezelése is leginkább a hozzáértő, felkészült pedagógusok jelenlétét igényli. Azokét, akik az új, csoportos, kompetencia alapú módszerekkel lekötik és motiválják a gyerekeket, illetve akik tudnak egyéneken is gondolkodni, és észreveszik, amennyiben a probléma súlyosabb természetű és külső segítséget kíván. Tehát első lépésként mindenképpen a pedagógusképzés megújítása és a pedagógus-életpálya kialakítása szükséges. Riasztó jelek ezzel kapcsolatban sajnos bőven vannak. Igen rideg a fiatal pedagógusok pályára állítása,<sup>8</sup> egyre kevesebben választják a tanári pályát, és akik választják, azok felkészültsége bőségesen hagy maga után kívánnivalót (lásd a felvételi pontszámokat). A pályán lévő pedagógusok közt pedig – a nemzetközi tapasztalattal szemben – itthon éppen a fiatalok tűnnek a legeszköztelebnek, sokkal inkább tanítanak frontálisan és egysíkúan, mint idősebb kollégáik.<sup>9</sup>

Ugyanakkor a jó pedagógus mellett arra is szükség van, hogy rendelkezésre álljanak célzottan felhasználható külső szolgáltatások is. A friss kutatási eredmények tükrében kijelölhetők azok a fókuszok, amelyek mentén a hatékony beavatkozás érdekében az iskolai erőszakról célszerű gondolkodni.

Mind a fővárosi, mind a Kölkönet-kutatás igazolta, hogy a diákok agresszív cselekedetei elsősorban diákok felé irányulnak. A beavatkozásokat a diákok közötti agresszió jelenségeire kell fókuszálni.

Az agresszióval kapcsolatos kutatási eredményekben is tükröződik a spontán szelekciós mechanizmusok oktatási minőségre gyakorolt hatása: az eredmények mind a szakiskolák problematikus működését, mind a regionális gazdasági-társadalmi különbségek oktatásra gyakorolt hatását, mind a kistelepülés-nagyváros dimenzióban tapasztalható anomáliákat alátámasztották.

A megoldásokkal kapcsolatban jelentős eltérés mutatkozik az iskolák között az intézménytípus és az érintettség mértéke szerint. A külső szakemberekkel és szervezetekkel való együttműködés intenzitása a problémák súlyosságával együtt nő. Fontos kiemelni a súlyosan érintett intézményekben, elsősorban a szakiskolák körében a külső szolgáltatások iránti

8 A TÁRKI-TUDOK által végzett pedagógusmunkateher-vizsgálat számos kedvezőtlen tényt hozott felszínre a pályakezdő pedagógusokkal kapcsolatban.

9 A TALIS hazai konferenciáján Hermann Zoltán előadása alapján.

igény hangsúlyos megfogalmazódását. Az iskolák előbb nyúlnak ugyan a belső megoldásokhoz, de a súlyosan érintett iskolákban kifejezett igény mutatkozik a külső szakemberek, szolgáltatások használatára (míg a kevésbé érintett, érettségit adó középiskolák külső megoldások iránti érdeklődése látványosan csekély).

A megfelelő szakemberek jelenléte iránti igény is a problémák súlyosságával együtt nő. A pszichológus mellett a legsúlyosabb helyzetben lévő intézményekben megjelenik a szociális munkás, a mentálhigiénikus és a szociálpedagógus. Megfelelő (belső vagy külső) segítő team kialakítása – a pedagógusok tehermentesítésével – jótékony hatást gyakorolna a legtúlterheltebb, a kiégéssel leginkább fenyegetett szakiskolai pedagógusokra. (Ezt a szempontot a TISZK-ek szervezetének kiépítésénél érdemes szem előtt tartani.)

## JAVASLATOK A BEAVATKOZÁSRA

**A problémamegoldásnak célzottnak és differenciáltnak kell lennie** ■ Érdemes külön gondolkodni az általános iskolákról és másképp a szakiskolákról. A Kölöknet-kutatás kategóriái szerint az előbbieken inkább a fegyelmi problémák, az utóbbiakban a fegyelmi problémák mellett súlyosabb problémák is jelentkeznek. A feltárt problémagócokban további vizsgálatokkal érdemes előkészíteni a célzott beavatkozások megtervezését és a szükséges programok elindítását. Kiemelt területként kell kezelni a kelet-magyarországi általános iskolákat és a megyeszékhelyeken, illetve a fővárosban működő szakiskolákat, melyek azonnali beavatkozást igényelnek, és ahol minél előbb megalapozott modellprogramok indítására van szükség.

**A fejlesztések, beavatkozások nem hasznosulnak eléggé** ■ A szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomag(ok) használatára kiemelkedő igény mutatkozik az iskolákban, és ezen belül is a súlyosan érintett iskolákban. Minthogy az NFT HEFOP 3.1 intézkedés<sup>10</sup> keretében minden évfolyam számára kidolgozták a szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomagokat, prioritást kell biztosítani annak, hogy ezek a programcsomagok – a megfelelő segédeszközökkel és módszertani útmutatással együtt – eljussanak az iskolákhoz. A kutatási eredmény tükrében, mely szerint az iskolák 22%-a használja, ám még kétszer ennyi, 43% használná a programcsomagokat, látszik, hogy a terjesztés nem a szükségleteknek megfelelő hatékonysággal történt meg. Vegyük észre, hiába található meg az interneten elbújtatva az egész programcsomag, ahhoz, hogy az iskolák aktívan használják, bizony segítségre van szükségük. A fejlesztés hasznosulását mindenképpen hátráltatja, hogy annak utógondozására és marketingjére nincs intézményes szereplő, aki hatékonyan eljuttatná az iskolákhoz az információkat, és a szükséges szakmai segítséget is megadná. Azzal, hogy egy fejlesztés eredménye a világhálón publikussá válik, még nem valósul meg az implementáció!

**Új szolgáltatások és intézményes szereplők megjelenésének szükségessége** ■ Érdemes felfigyelni arra, hogy a Kölöknet-kutatás eredményei szerint az általános iskolák inkább „belső” (módszertani), míg a szakiskolák inkább „külső” (szakemberek, szolgáltatások)

<sup>10</sup> HEFOP 3.1 intézkedés: Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztése. Az intézkedés keretében kerültek kifejlesztésre és kipróbálásra a kompetencia alapú programcsomagok, sor került számos pedagógus módszertani képzésére és a programcsomagok kipróbálására.

megoldásokat igényelnek. Nem szabad elmenni azon tény mellett, hogy a súlyosan érintett iskolák kifejezetten kinyilvánítják szükségletüket mind az ellátórendszerrel való együttműködésre, mind külső facilitátorok bevonására, vagyis a helyi, módszertani jellegű fejlesztések mellett a külső erőforrások igénybevételére. A súlyosan érintett iskolák helyzete pusztán belső megoldásokkal valószínűleg nem rendezhető; nem halogatható számukra a megfelelő külső szolgáltatások biztosítása.

(1) Nagy fogadókészség mutatkozik az iskolákban a külső mediátorok, facilitátorok bevonása iránt. Ha tehetné, a válaszadók 35%-a élne ezzel a lehetőséggel, ami a második legmagasabb érték volt a Kölkönet-kérdőívben választható megoldási módok között. A vizsgált beavatkozások között relatíve erre mutatkozik a legnagyobb igény: míg a már alkalmazott technikák között mindössze a 12. helyen áll (nagyon kevesen tudják igénybe venni), addig a kívánságlistán a második (vagyis széles körben ismerik és igénybe vennék). A számok tükrében megfontolandó egy legalább regionális, de inkább megyei szinten, az Országos Oktatási Közvetítői Szolgálat mintájára felállítandó Egyeztető Szolgálat létrehozása, amely helyben elérhető szolgáltatásaival lehetővé tenné az egyeztetésen alapuló konfliktuskezelő eljárások elterjedését. (Az Országos Oktatási Közvetítői Szolgálat, úgy tűnik, nem tud az érintettekhez eljutni; vélhetőleg csekély ismertsége miatt, a válaszadók mindössze 1%-a használja, és csak a válaszadók 16%-a választaná.)

(2) Szembe kell nézni azzal a problémával, hogy az iskola valóban találkozhat olyan súlyos, antiszociális zavarokkal, amelyek hétköznapi pedagógiai eszközökkel nem rendezhetők. Meg kell oldani a szóban forgó gyermekek rendszerszerű ellátását. Szükség van a magatartás-redukációra, reszocializációra szoruló gyermekeket ellátó intézményekre, melyek világos ágazati felelősségmegosztás (a közoktatás, a gyermekvédelem és adott esetben az igazságszolgáltatás között) és világos szakmai protokollok alapján, a gyermek érdekében fejtik ki tevékenységüket. Fontos szem előtt tartani, hogy egy ilyen intézményrendszer célja nem a szóban forgó gyermekek közoktatásból való eltávolítása, épp ellenkezőleg: megfelelő készségekkel felvértezett visszaintegrálásuk a normál iskolába.

Éppen ezért fontos a rendszerbe való bekerülés szigorú szabályozása csakúgy, mint a visszaintegrálás garantálása. A rendszer nem lehet az iskolák által nehezen tolerálható rendbontók gyűjtőhelye, a szegregáló törekvések célpontja. Garantálni kell, hogy csak a valóban rászoruló gyermekek kerüljenek a rendszerbe, míg a többiek az eredeti iskolájukban megkapják megfelelő ellátásukat (a közoktatás erre való felkészítését célozzák a további javaslatok). A rendszerbe bekerült gyermekek esetében a visszaintegrálás is része a beavatkozásnak; a speciális intézmény nem egyirányú utca, hanem véges ideig tartó, a gyermek reszocializációját és visszaillesztését célzó beavatkozás.

**Megfelelő felkészültségű szakemberek megléte az érintett iskolákban** ■ A Kölkönet-kutatás szerint mind a már alkalmazott, mind az alkalmazandó eljárások között kiemelt népszerűségnek örvend a külső szakemberekkel való kapcsolat, továbbá azt is láttuk, hogy a súlyosabb problémák és a speciális szakemberek jelenléte az iskolákban együtt jár. Mindez aláhúzza, hogy tudatos lépéseket kell tenni a megfelelő (külső, illetve belső) szakemberek biztosítására.

(1) A külső szakemberekkel való együttműködés hatékonyságának növelésére megoldást jelenthet az iskolai gyermekvédelmi felelősi státusz erősítése (jelenleg egy státusz ajánlott, de nem kötelező). A gyermekvédelmi felelősi státusz kötelező biztosítása hatékonyabbá tenné a társzakkal való kommunikációt, és szélesebb körben teremtené meg a – kutatás szerint a szakiskolák és főképp az iskolai agresszió tekintetében súlyosan érintett iskolák körében igen népszerű – szociális munkás, illetve mentálhigiénés képesítésű szakemberek alkalmazásának feltételeit. Egyúttal megfontolandó a feladatkör elnevezésének újragondolása, és a – budapesti Dominó iskolában alkalmazott – jelenleginél lényegesen pozitívabb konnotációjú „családi kapcsolattartó” kifejezés meghonosítása.

(2) A Kölöknet-kutatás eredménye szerint éppen a kevésbé érintett középiskolák alkalmaznak pszichológust. Akkor, amikor az oktatásirányítás csekély számú konkrét intézkedéseinek sorában az iskolapszichológusi hálózat kiépítésének célkitűzése szerepel, elengedhetetlen lenne tudni, hogy minden esetben valóban ez a legcélszerűbb beavatkozás-e. Mindenütt a pszichológusi kompetenciára van-e szükség, vagy vannak olyan intézmények, ahol más segítők hatékonyabban működhetnek. Elképzelhető, hogy további vizsgálatok eredményeképp célszerű a szakemberellátást úgy meghatározni, hogy különböző intézmények esetén különböző szakemberek alkalmazása élvezzen prioritást.

**Az iskola és a tanítás szervezeti megújulása** ■ (1) Láttuk, hogy a diákoknak szóló programok tekintetében általában a kelet-magyarországi iskolák, illetve a szakiskolák a leg-sivárabbak, holott a problémákat leginkább éppen ezekben az intézményekben érzékelik. Eközben, a Kölöknet-kutatás adatai szerint, a délutáni elfoglaltságok pontosan a problémák által legkevésbé érintett iskolák kiváltságai. Miközben az agresszió által leginkább érintett kelet-magyarországi intézmények, illetve szakiskolák nyújtják a legkevesebb ilyen programot a diákoknak, körükben az ezek nyújtására vonatkozó szándék sem erős. Ráadásul pontosan tudjuk, hogy a diákok számára ez a leginkább motiváló iskolai elfoglaltság: a fővárosi kutatás eredményei szerint is, sok más prevenció programmal összehasonlítva, leginkább a sport- és szabadidős programokat „veszik észre” a diákok, és a TÁRKI-TUDOK tanodavizsgálatában<sup>11</sup> megkérdezett roma tanulók is egyértelműen a szabadidős tevékenységeket igényelnék és hiányolják. A diákok ezeket a programokat tartják számon, ezt gondolják nekik szólónak, tehát ezen keresztül lehetséges megfogni őket. Az ilyen típusú tevékenységekhez értékes tapasztalatokkal szolgálhatnak a csellengő gyerekekkel való munkában nagy tapasztalatot szerzett ifjúsági segítő szervezetek, valamint az Országos Bűnmegelőzési Bizottság pályázataiban során kidolgozott, iskolai és iskolán kívüli ifjúsági projektek.<sup>12</sup> Szükséges az iskolák sport- és szabadidős kínálatának célzott bővítése az iskola infrastruktúrájára építve, akár külső erőforrások (programok, szakemberek, helyi civil kezdeményezések) bevonásával.

11 A tanoda típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló. Szerkesztette: Németh Szilvia. TÁRKI-TUDOK, Budapest, 2008. szeptember, kézirat.

12 A 2005-től 2008-ig a személyi jövedelemadó kiemelt társadalmi prioritásra fordítható 1%-ából finanszírozott pályázatok anyagai itt találhatóak: <http://www.bunmegelozes.hu/index.html?pid=280&PHPSESSID=c6d2fc605fe3b4ea45a183ff80d6d2a>

A jelenlegi kormányzat biztosítani látszik bizonyos keretet erre, ugyanakkor a beavatkozások minél jobb hasznosulása érdekében érdemes a szabadidős tevékenységekre szánt pályázati pénzeket célzottan nyújtani és szakmailag monitorozni. Az ilyen tevékenységek hatékony formája lehetne a programdús nyári táborok szervezése a csellengők számára, de ehhez az szükséges, hogy az oktatási intézmény vezetése hozzányúljon a pedagógusok által tabuként kezelt hosszú nyári szünethez.

(2) Az iskolák első helyen említik az egy osztályban tanító tanárok együttműködését, és a választott lehetőségek között viszonylag előre sorolják az esetmegbeszélő csoport alkalmazását (a 6. helyre került a kívánságok között), jelezve, hogy fontosnak tartják a testületen belüli minél szorosabb együttműködést. Az egyre szélesebb körből rendelkezésre álló tapasztalatok azt mutatják, hogy a rendszeres esetmegbeszélés valóban hatékony segítséget jelent a pedagógusok munkájában; és nem utolsósorban a kutatási eredményeinkben komoly problémaként megmutatkozó kiégés megelőzésében is. Az esetmegbeszélő csoportok rendszerszerű alkalmazását és elterjedését – csoportvezető szakemberek és részt vevő pedagógusok egybehangzó véleménye szerint – komolyan támogatná az esetmegbeszélés – más humán szakmákhoz hasonlóan – „munkaként” való elismerése. Heti egy óra, esetmegbeszélésre fordítandó tanórakedvezmény (fizetett óra) biztosítása – például az osztályfőnökök számára – megteremtheti a szakmailag optimális, kétheti kétórás esetmegbeszélő csoportban való részvétel kereteit, integrálva az esetmegbeszélő csoport tevékenységét az intézmény munkarendjébe.

## ZÁRÁSKÉNT

Az iskolai agresszió jelensége a közoktatásra irányította a közfigyelmet, és számos érdekcsoportnak teremtett lehetőséget érdekei artikulálására, véleménye megfogalmazására. Az Iskola Biztonságáért Bizottság is felhasználta az alkalmat, hogy az iskolai erőszakról állást foglalva általánosabb érvényű közoktatás-politikai alapelveket is rögzítsen. Az iskolai agresszióval kapcsolatos vizsgálatok eredményei is azt mutatják: nem történt más, mint hogy egy sajátos társadalmi érzékenységet kiváltó jelenség kapcsán újra rátaláltunk a közoktatás alapvető problémáira, úgymint a szakiskolák helyzete, a szélsőséges szelekciós hatások, a hatékony működéshez szükséges pénz, idő, szakemberek és szolgáltatások hiányosságai, a megtörtént fejlesztések hasznosulásának elmaradása. Az iskolai erőszak nyomán kialakult morális pánik keltette közfigyelem alkalmas lehet arra, hogy a közoktatás ezúttal sikeresebben jelenítse meg magát az ágazatok között, társadalmi és kormányzati támogatást keresve és találva több tíz éves problémái megoldásához.

A kutatási eredmények számos más tekintetben is arra hívják fel a figyelmet, hogy árnyaltabban – iskolatípusok, illetve régiók szerint differenciáltan – szükséges vizsgálni az iskolai agresszió jelenségeit és a lehetséges beavatkozási módokat. A fentebb részletezett javaslatok egyszerre igyekeznek figyelembe venni a lekérdezés alapján kirajzolódó intézményi szükségleteket, a tanárok fogadókészségét és a rendszer lehetőségeit. A megfogalmazott

javaslatok jórészt meglévő intézményekre, programokra és fejlesztésekre építenek, ám helyenként, ahol a kutatás eredményei indokolják, valóban új szolgáltatások, intézmények szükségességét vetik fel (ilyen például a megyei vagy regionális egyeztető szolgáltatás bevezetése).

Az elmúlt tanévben országszerte számos kezdeményezés, modellprogram, workshop, előadás zajlott az iskolai erőszak témájában. Mindezek – a Kölknet-kutatás és a hamarosan lezáruló ombudsmani kutatás eredményeivel együtt – bőséges tapasztalati alappal szolgálnak ahhoz, hogy az iskolai agresszió által leginkább érintett intézmények részére megkezdődhessen egy rendszerszerű fejlesztési koncepció kidolgozása.



Kelemen Rita

## Kép a gyermekekről: mit mutatnak az internetes hírek?

A gyermekszemlélet, a gyermekekről, a gyermekkorról alkotott elképzelések koronként, kultúránként változnak, minden társadalom kialakítja a saját gyermekképét, gyermekfelfogását. A tanulmányban ismertetett vizsgálat napjaink gyermekről alkotott képének megismeréséhez kíván hozzájárulni a hazai online sajtó gyermekeket érintő tartalmainak elemzésével. A magyar internetes hírportálokon egy hónap alatt megjelent híreket elemezték abból a szempontból, hogy milyen témákban, milyen kontextusokban jelenik meg a gyermek, gyerek szó. A vizsgálat a médiahatás szempontjából is érdekes. Milyen kontextusban találkozunk a gyerekekkel az online sajtóban? Milyen gyermekképet rajzolnak az internetet böngésző számára a hírek?

### BEVEZETÉS

A társadalom folyamatos változása nem hagyja érintetlenül a gyermekekről alkotott képet, véleményeket, sztereotípiákat. Igen bonyolult, sok tényező által befolyásolt jelenség egy társadalom gyermekfelfogása, az, hogy milyen az általános vélekedés a gyermekről, a gyermeki létről. A gyermekekről alkotott kép koronként, kultúránként változik, minden társadalom kialakítja a saját gyermekképét, gyermekfelfogását. Régi idők gyermekvilágát, egykori társadalmak gyermekekről alkotott képét deríthetjük fel, ha a korabeli produktumokat, közokiratokat, nagyobb közönség számára készült vagy esetleg személyes írásokat, művészeti alkotásokat – mint az adott társadalom lenyomatát, tükörképét – elemezzük a gyermek, a gyermekkor megjelenése szempontjából. A tömegkommunikáció megjelenésével, majd az internet térhódításával robbanásszerűen nőttek a médiaproduktumok, melyek a mai kor jelenségeit, valóságát tükrözik vissza. A gyermekkor szempontjából készült médiaelemzésre láthatunk példát Kis-Molnár Csaba és Erdei Helga (2003) írásában, melyben a szerzők az 1950 utáni magyar sajtót, elsősorban a *Nők Lapja* cikkeit vizsgálják az említett téma kapcsán.

A média nem csupán lenyomat, hanem befolyásoló tényező is. A társadalmi ideákra, sztereotípiákra való hatása egyértelmű. Vizsgálatunkkal napjaink gyermekről alkotott képének, gyermekfelfogásának megismeréséhez kívánunk hozzájárulni azáltal, hogy a hazai online sajtóban a gyermekekről közvetített képet vizsgáljuk különféle szempontok szerint. Az internet hírportáljain egy hónap alatt megjelent híreket elemezzük abból a szempontból, hogy milyen témákban, milyen kontextusokban jelenik meg a gyermek, gyerek szó.

## GYERMEKKÉP, GYERMEKFELFOGÁS

A gyermekekről, a gyermekkorról alkotott elképzelések, képzetek, vélemények, attitűdök és gondolatok egy adott korra és adott társadalomra lényegében egységesen jellemezhetők. Pukánszky Béla (2005) gyermekszemléletnek nevezi ezt a jellemző eszmerendszert, és két, egymással párhuzamos összetevőre tagolja: a gyermekképre és a gyermekfelfogásra. A gyermekkép összefogja a kor eszményített gyermekének leírását, az idealizált gyermek idealizált helyzetét, tulajdonságait. Megjelenésével jellemzően a művészetekben találkozhatunk, illetve a gyermeknevelés célképzeteként. A hétköznapi ember gyermekleírását, a társadalomnak a gyermekhez, a gyermekek világához kapcsolódó vélekedéseit, elméleteit, jellemző attitűdjét nevezi Pukánszky az adott kor és társadalom *gyermekfelfogásának*. A kor embere vélhetően minden esetben tisztában van saját társadalmának gyermekfelfogásával, mint ahogy bennünk is van egy gondolati konstrukció arról, hogy a saját kultúránkban milyen a gyermekek élete, világa, helyzete. Ezzel szemben a gyermekfelfogás történeti vizsgálata igen mély kutatómunkát igényel, mivel az utókorra hagyományozott, „értékes” dokumentumok jellegükből fakadóan az eszményítettet, a célt, a gyermekképet tárják eléink. A gyermekfelfogás fő kutatási iránya a gyermekszerep-változás, a gyermek és környezet kapcsolatának bemutatása mentalitástörténeti keretbe illesztve (DOMBI 2002).

E tanulmányban az interneten megjelenő, gyermekekről szóló hírek vizsgálatával célunk azoknak az aktuális forrásoknak a jelenlétét kihasználni, amelyekhez hasonlólt a régmúlt időkből felkutatni szinte lehetetlen, és amelyek a néhány évtizeddel későbbi kutatók számára alighanem elvesznek.

## ÚJ KORSZAK: AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM

Az ipari forradalomnak köszönhető okozta társadalmi, kulturális változásokat vélhetően messze túlszárnyalja az ezredforduló előtti években történő robbanásszerű technikai fejlődés, amely a számítástechnika, a telekommunikáció, az internet az élet minden területét érintő, meghatározó szerepét eredményezte. Az alapvető változások új korszakot nyitottak, amelyet uralkodó módon áthat az informatika, az információk, az ismeretek és az adatok sosem látott bősége és hozzáférhetősége (Információs Társadalom Koordinációs Tárcaközi Bizottsága, é. n.).

Az *információ* adat, érték, ismeret, tudás (VINCZE é. n.). Olyan tény, amelynek megismerésekor új tudásra teszünk szert (NYÍRI 2004). Az információ alapfogalom. Igen sok tudományterület használja: az információelmélet, az informatika, a filozófia, a médiatudomány, és a tudás megközelítéséhez a neveléstudomány. Az információ az utóbbi időkben központi fogalomná vált, információs társadalomról beszélünk, mely az információ óriási méreteket öltő felértékelődésére utal.

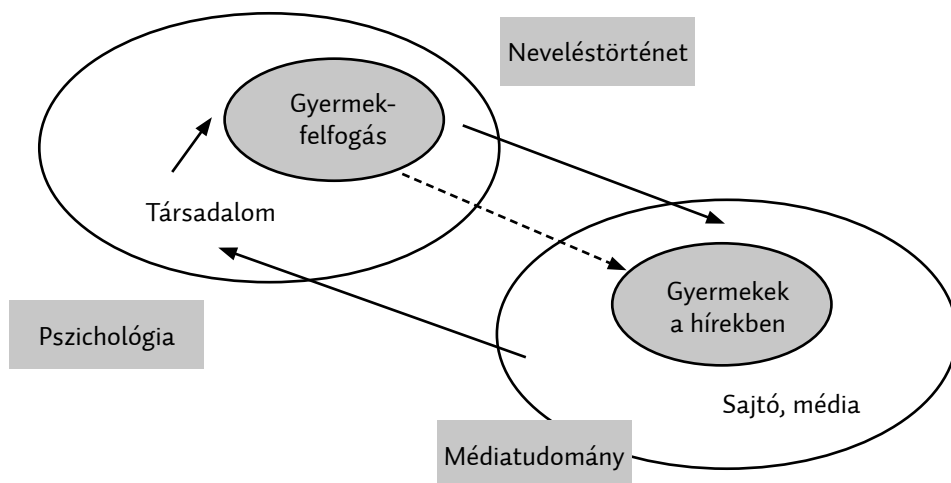
Az *információs társadalom* kifejezés az 1960-as évek második fele óta ismert; valamivel hamarabb, az ötvenes-hatvanas évek fordulóján keletkeztek a „tudástársadalom”, „tudás-gazdaság”, „tudásmunkás” stb. összetételek. Az információs társadalomra jellemző a világ-

ban keringő információk általános bősége. A gazdagság döntő forrásává a tudás vált. Az információs társadalommal rokon elnevezés a tudásalapú társadalom, amely nevében is utal arra, hogy a tudás gazdagsághoz vezet, hiánya pedig szegénységet okoz (NYÍRI 1999).

## TÖMEGKOMMUNIKÁCIÓ, SAJTÓ, MÉDIA, HÍR

A gyermekkor, a gyermekszemlélet, a gyermekszerep elemzése napjainkban interdiszciplináris kutatási téma. Megközelíthető különféle tudományterületek felől, és összetett vizsgálata is több kutatási terület, kutatási módszer együttes alkalmazásával végezhető sikeresen (1. ábra). Érinti a történettudományt, az irodalomtudományt, a pszichológiát, a pedagógiát, a történeti szociológiát, a demográfiát, a filozófiát, az ikonográfia és az ikonológia eredményeit (DOMBI 2002). Érint minden olyan tudományterületet, amely számára nem közömbös az emberi élet eme jelentős szakaszának, a gyermeki létnek társadalmi megítélése és kulturális jellemzői.

1. ÁBRA: A gyermekekről szóló hírek hatásrendszere és a kapcsolódó tudományterületek



Vizsgálatunkban napjaink gyermekfelfogását a média elemzésével kívánjuk jobban megismerni, leírni. Az interneten megjelenő hírek elemzéséhez a médiatudományt hívjuk segítségül. A következőkben néhány, az interneten megjelenő online hírekhez kapcsolódó médiatudományi alapfogalmat tekintünk át, kiemelve azokat az aspektusokat, melyek relevánsak vizsgálatunk szempontjából.

A tömegkommunikáció közlések tömeges termelését és elosztását jelenti. A közlések olyan embereket, csoportokat céloznak, amelyek térben és időben egyaránt szétszórtaak lehetnek olyannyira, hogy szemtől szembe, személyesen valószínűleg sohasem kommunikálnak egymással. A tömegkommunikáció elsőrendű feladata a tájékoztatás, tájékozódás,

a kormányzás, a közigazgatás segítése. További társadalmi funkció az érték- és norma-hordozás (szocializáció, társadalmi integrálás, motiválás, konszenzusteremtés, oktatás-kutatás, kulturális csere), valamint a szórakoztatás (DOMOKOS 1998). A tömegkommunikáció szórakoztató jellege igen figyelemreméltó. Egyrészt gondolhatunk itt a közvetlen szórakoztató céllal létrehozott közlésekre (pl. egy humoros, érdekes eseményről), de ezek csak töredékét alkotják a tömegkommunikációs elemeknek. A tömegkommunikáció szórakozásra, kikapcsolódásra való használata nyilvánvaló, ha a háttértévészésre gondolunk, az egyedül történő étkezés alatti újságolvasásra, televíziózásra, a vezetés közbeni rádióhallgatásra vagy a munka szüneteiben pihenésképp megnyitott internetes híroldalak böngészésére.

Domokos (1998) a sajtót sajátosan intézményesült, történelmileg változó befolyásolási intézményrendszerként definiálja, amely képes a tudatban és a magatartásban változás előidézésére. Ez a tény rámutat arra a kölcsönös hatásra, hogy vizsgálata egyrésztől közelebb vihet minket a társadalom gyermekfelfogásához, másrésztől – figyelembe véve befolyásoló hatását – a megjelenő dokumentumok, gyermekemlékek elemzéséből következtetni tudunk arra, hogy milyen sugallt gyermekszerepek, gyermekleírások érkeznek a médiumokon keresztül a fogyasztókhöz.

A médium „hordozó”, kommunikációs csatorna, amely a konkrét üzenettől függetlenül létezik. A média a tömegkommunikáció eszközrendszereként intézményesült sajtóformák gyűjtőneve. Fogalma a tömeglapok, a tömegkommunikáció megjelenésének, az elektronikus sajtóformák elterjedésének időszakában alakult ki (KÁDÁR 1999).

A technika fejlődésével az írott sajtó mellett megjelent a rádió, a televízió, majd a világháló. Már anekdotikus a Mery Markertől származó mondat, amely szerint a rádiónak 38, a tévének 13, a kábeltévének 10, míg az internetnek csak 4 évre volt szüksége ahhoz, hogy eljusson 50 millió emberhez (PÉCSI 1999). Tény, hogy a világháló terjeszkedésének üteme nem hasonlíthat egyetlen más médiuméhoz sem. Az információs-kommunikációs technológiák, illetve az internet robbanásszerű térhódítása a sajtó világát is alapjaiban érintette.

## INTERNET, INTERNETES KOMMUNIKÁCIÓ, ONLINE SAJTÓ

Az internet forradalmi újdonsága a hipertext rendszerű információszerkezet. A világháló elnevezés is erre utal, azaz a hivatkozások bonyolult és feltérképezhetetlen méretű láncolata alkotja az internet virtuális világát. A tartalom egyes részei mögött további tartalmak sorakoznak, és a határok elmosódnak az egyes dokumentumok között. Egyetlen metadokumentumnak tekinthetjük az internetet, amelynek nincsenek határai, a részei között pedig újabb és újabb kapcsolatok jönnek létre (BETHLENFALVY-SZÖNYI 2005).

Az internet mint médium jellegét tekintve is alapvető változásokat hozott. Egyik fontos jellemzője a vizuális dominancia. Szövegcentrikus, de ikonokkal, álló- és mozgóképekkel kommunikáló felület. A másik igen fontos jellemzője az interaktivitás (INCZE 1998). Az irányítás a használó kezében van, aki nem passzív szemlélője, hanem aktív befogadója a számítógépről felé irányuló ingereknek, sőt sokszor ő maga is formálja a képernyőn megjelenő információknak. Ebből adódóan alapvetően eltér az interneten való információgyűjtés,

a tájékozódás, a hírolvasás módja a hagyományos, nyomtatott szöveg olvasásától. A hagyományos lineáris írásbeliség helyett az internet világában hipertextalapú írásbeliségről kell beszélnünk. Az olvasó szerepe megváltozik, hiszen maga szerkeszti meg az általa befogadott tartalmakat, választja ki és állítja sorrendbe annak elemeit (BETHLENFALVY-SZÖNYI 2005). Az interenethasználó alapvetően kétfajta elvárással van az internet iránt: információt gyűjt (hírek, receptek, más emberektől származó információk stb.) és szórakozni akar (INCZE 1998).

Az internetes hírportálok mint médiumok sajátos helyet foglalnak el a tömegkommunikáció világában. „Elektronikus olvasott” sajtónak nevezhetők, azaz átmenetet képviselnek a nyomtatott és az elektronikus sajtó között, ötvözik a kettő tulajdonságait. A papíralapú nyomtatott hírközlők számos tulajdonságát megtartják, a hír, a hírszerkesztés alapvető jellemzői érvényesek maradnak. Az olvasó mikroszinten hasonló tevékenységet végez a papíralapú újságban és egy internetes híroldalon talált hír olvasása közben. Ám az interneten egy hír olvasásából kilépve megnyílnak a lehetőségek. Míg újságolvasás közben az adott sajtótermékben csupán lapozni tudunk a következő hír elolvasásához, a világháló lehetőséget ad arra, hogy egy hírrel kapcsolatban további részleteket keressünk, előzményeket olvassunk el, a hírrel kapcsolatos képeket, videókat nézzünk meg. Ugyanarról a hírről könnyedén több forrásból is tájékozódjunk, vagy akár egy-két kattintással teljesen más témájú olvasnivalót keressünk. Az internetes hírportálok további előnye a rendszerezés és az áttekinthetőség. „Átlapozom az újságot”, azaz elolvasom a címeket, megnézem a képeket – ez a hagyományos papírújság esetében egy valódi átlapozást igényel, míg az online sajtó esetében a címeket tartalmazó oldal végiggörgetését jelenti.

Az elektronikus sajtó többi elemétől, a rádióból, a televízióból merített hírszerzéstől is alapvetően eltér az internetes hírolvasás. A lényeges különbség az olvasó szabadságában, az interaktivitásban rejlik. A rádióban, a televízióban vagy végighallgatjuk a felkínált műsort, vagy elkapcsolunk. Beeszelésünk nincs, alakítani nem tudjuk. Ha egy hír esetleg részletesebben érdekel bennünket, nem tudunk további információkat kérni. Egy képet nem tudunk korlátlan ideig nézni, és nem tudjuk pár perc múlva megmutatni valakinek. Ezzel szemben az internet a hipertext és az interaktív jellegéből fakadóan nem merev, kész dokumentumot ad, hanem rugalmas, az olvasó igényei szerint alakítható információgyűjtő felületként funkcionál.

## A HÍR, A HÍR ÉRTÉKE

A média alapegysége a *hír*. A hír időszerű, földrajzilag jól körülhatárolható helyszínen zajló eseménnyel kapcsolatos sajtóbeli közlés. Másképp megfogalmazva a hír első sajtóértésítés egy legutóbb történt, esetleg egy várható, társadalmilag számottevő eseményről, eseménysorozatról, amely válaszol a Ki?, Mit?, Mikor?, Hol?, Hogyan?, Miért? (5W+1H, illetve 4W képlet<sup>1</sup>) kérdéseire (DOMOKOS 1998).

1 A 5W+1H képlet az angol Who?, What?, When?, Where?, Why? és How?, a 4W képlet a Who?, What?, When?, Where? kérdőszavak rövidítése.

A hír értéke bonyolult fogalom, magában foglalja az olvasottságot, illetve a nyom erősségét, amelyet az olvasókban hagy. A hír értékét tehát – ha közvetett módon is – a közönség határozza meg; a szerkesztő, az újságíró feladata, hogy megbecsülje, valószínűsítse azt.

Max Frankel, a New York Times egykori főszerkesztője a hír értékének eldöntéséről így nyilatkozott: „Csak két kérdést teszünk fel önmagunknak. Azt, hogy fontos-e az esemény, amely megtörtént, és hogy érdekes-e. Ha mind a kettőre vagy legalább az egyikre igen a válasz, akkor a beszámolót közzé tesszük.” (BOLGÁR 1994, 49.)

Elsősorban az a hír érdeklí a közönséget, amelyet közel állónak, személyesnek tartanak, földrajzilag vagy időben közeli eseményről tájékoztat, s amelynek szereplői minél ismertebbek. A hír értéke Domokos Lajos (1998) szerint a következő összetevőkből származtatható: aktualitás, földrajzi közelség, érintettség, a szereplők ismertsége, titkok felfedése. Ezen összetevők közül az érintettséggel foglalkozunk részletesebben, mert igen összetett és a gyermekekről szóló hírek szempontjából az egyik legfontosabb faktor.

## AZ ÉRINTETTSÉG

A hír alapvető feladata a tájékoztatás és a szórakoztatás. A tájékozódással kielégítjük a kíváncsiságunkat, és egyben szórakozunk is. Szórakozni, kikapcsolódni vágyunk a legtöbben azok közül, akik leülnek a tévéhíradó elé, elolvassák a napisajtót, megnézik egy internetes hírportált.

Ha a hírolvasás, hírhallgatás egyetlen motivációs háttere csupán a tájékozódás – mint a saját helyzetünk előnyös alakításához szükséges információk begyűjtése, életünkkel, sorsunkkal kapcsolatos döntéseket segítő hírek megszerzése – lenne, akkor a munkaügyi, egészségügyi szaklapok példányszáma döntőtené a csúcspontot. Nem ez a helyzet, hanem a valódi információkban szűkölködő bulvárlapok tarolnak a piacon (BETHLENFALVY-SZŐNYI 2005).

A hírre való fogékonyság, a hír értékének egyik fontos meghatározója az, hogy a közönség mennyire érzi érintettnek magát az adott hírrel szemben. Az érintettségnek Bethlenfalvy Gábor és Szőnyi Szilárd (2005) megkülönbözteti az „érdekekre irányuló érintettség” és az „érzelmekekre irányuló érintettség” formáit. Az érdekekekre irányuló érintettség az egyéni boldoguláshoz szükséges információkat tartalmazza (időjárás-jelentés, árvíz, adóbevallás, gázár stb.). Az érzelmekekre irányuló hírek általában nem hordoznak olyan információkat, amelyek az egyén életére közvetlen hatással lennének, hanem meghatják, megörvendeztetik, felhábóritják, elsomorítják a közönséget. Az érzelmi érintettséget növeli, ha konfliktus jellegű, bűnözéshez kötődő vagy híres emberrel kapcsolatos ügyről van szó.

## A VIZSGÁLAT JELLEMZŐI: A MINTAVÉTEL ÉS A VIZSGÁLATI MÓDSZEREK

Kutatási kérdésünk arra vonatkozik, hogy az interneten olvasható hírekben milyen kontextusba ágyazva, milyen tartalomhoz kapcsolódóan jelennek meg a gyermekek. A mintát az internetes hírportálokon (index.hu, origo.hu, stop.hu, ma.hu stb.) egy hónap alatt, 2006. november 1-jétől december 1-jéig terjedő időszakban megjelent hírek alkották, összesen 34 203 hír. Ebben a véletlenszerűen választott időszakban sem az oktatással, sem a gyermekek világával kapcsolatban nem történt kiemelkedő esemény (oktatásügyi intézkedés, ünnep, tanévkezdés stb.), ezért a kutatásunk szempontjából fontos változók szerint a mintát reprezentatívnak mondhatjuk.

Statisztikai elemzésekkel vizsgáltuk a hírek szövegét, részletesebben azokat az almintákat, ahol a hír szövegében vagy címében szerepel a gyermek, gyerek szó. A több mint 34 ezer hír közül csupán 952 szövegében jelent meg a gyermek vagy a gyerek szó. Ez a minta 2,8 százaléka, azaz a világhálón körülbelül 40 hírre jut egy olyan, amely említést tesz a gyermekekről. Ezen belül 236 hír címében találtuk a gyermek vagy a gyerek szót, ami az egy hónap alatt megjelenő hírek kevesebb mint egy százaléka (0,7%). Azért láttuk fontosnak a címek elemzését, mert a címbeli megjelenés garantálja, hogy valóban a gyermekekről szól a hír, míg elképzelhető, hogy a szövegben a gyerek, gyermek szó mellékesen szerepel, és a hír témája egészen más.

## A GYERMEKEKET ÉRINTŐ HÍREK ROVATOK SZERINTI ELOSZLÁSA

A hírportálok, hírböngészők a híreket rovatokba sorolják, ami segíti a tájékozódást, és lehetővé teszi, hogy az olvasó az őt érdeklő területet minél könnyebben áttekinthesse. A csoportba rendezés minden hírszolgáltatónál kicsit más rovatcímekekkel társul, de tartalmi struktúrájuk hasonló, ami általában az alábbi rendszert eredményezi: Belföld, Külföld, Gazdaság, Bulvár, Kultúra, Tudomány, Budoár/Shake, Sport, Autó-motor.

A rovatokba való rendezési elvet a papír alapon megjelenő sajtó adja. Az a hír, ami megjelenne például egy közéleti-gazdasági lapban, az kerül a Gazdaság rovatba, ami egy női magazin hasábjaira való, azt az online sajtóban a Budoár vagy Shake rovatban találjuk. A Belföld és a Külföld két nagy gyűjtőhalmaz. Azok a hírek kerülnek ide, amelyek máshová nem sorolhatók, így a rovatba kerülés alapja az lesz, hogy hazai vagy külföldi eseményről való tudósításról van-e szó. Politikai, kormányzati, közéleti eseményekről ugyanúgy olvashatunk a Belföld, Külföld rovatokban, mint balesetről, bűnügyről, katasztrófákról. A rovatokra jellemző témákat az 1. táblázat foglalja össze.

A gyermekeket érintő híreknek a hírportálok rovatai szerinti gyakoriságát mutatja a 2. táblázat. A hír címének és szövegének vizsgálatakor a rovatok között hasonló eloszlás figyelhető meg. Mindkét esetben a Belföld rovat érte el a legmagasabb gyakorisági értéket. A gyermekeket érintő hírek 36 százaléka a Belföld rovatban jelent meg, a gyermek, gyerek

szót címében tartalmazó hírek 26 százalékát sorolták a Belföld rovatba. Mindkét oszlopban a második és a harmadik helyet a Külföld és a Bulvár rovatok foglalják el. A gyermek, gyerek szót a szövegükben tartalmazó híreknek 20-20 százaléka került a Külföld és a Bulvár csoportokba, a gyermekekre utaló címmel megjelent híreknek 19 százaléka a Bulvár, 14 százaléka a Külföld rovatban volt olvasható. Ez a három rovat a szövegben való megjelenés és a címben való megjelenés esetén is magasan kiemelkedik a többi közül. A Belföld és a Külföld rovatokban a gyermekek jellemzően bűnügyi, baleseti hírekben jelentek meg, de mint korábban említettük, a Belföld és a Külföld gyűjtőrovatok, ezért további elemzés szükséges ahhoz, hogy az e rovatokba sorolt cikkek témáit részletesen feltérképezzük.

**1. TÁBLÁZAT: Rovatcímek és jellemző tartalmuk**

Rovatcím	Jellemző tartalmak
Belföld	Hazai politika, közélet, bűnügy, baleset, egészségügy
Külföld	Külföldi politika, közélet, bűnügy, baleset, egészségügy
Gazdaság	Munkaerőpiac, reklám-, céggazdaság
Bulvár	Krimi, sztárvilág, érdekességek
Kultúra	Film-, könyv-, programajánló, művelődés
Tudomány	Technika, orvostudomány, populáris pszichológia
Budoár/Shake	Életmód, humor, női témák
Sport	Sportesemények, -eredmények
Autó, motor	Autóval, motorral kapcsolatos újdonságok, érdekességek

**2. TÁBLÁZAT: A gyermek, gyerek szót szövegükben, illetve címükben tartalmazó hírek rovatok szerinti eloszlása**

Rovatcím	Szövegben való megjelenés		Címben való megjelenés	
	darab	százalék	darab	százalék
Belföld	343	36	61	26
Külföld	188	20	34	14
Gazdaság	52	5	17	8
Bulvár	189	20	45	19
Kultúra	54	6	27	11
Tudomány	25	3	19	8
Budoár/Shake	70	7	27	12
Sport	29	3	3	1
Autó, motor	2	0	3	1
$\Sigma$	952	100	236	100



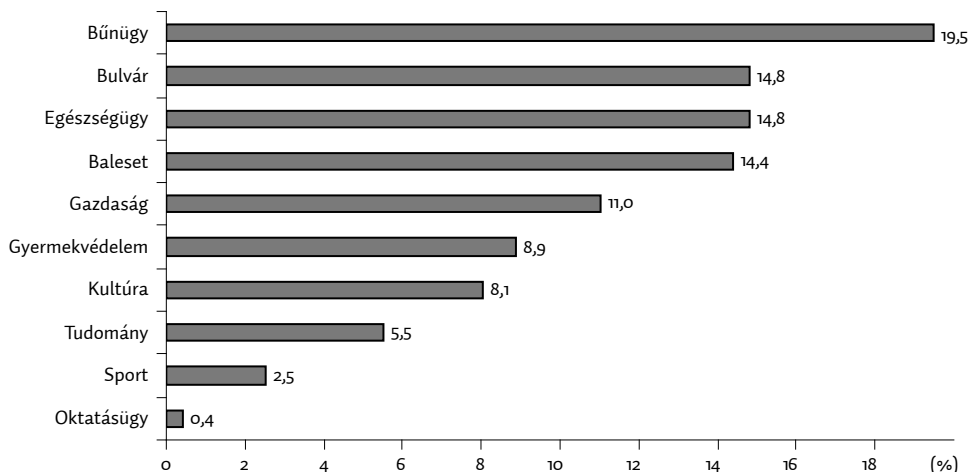
A szövegekben és a címekben való megjelenés eloszlásai a rovatok között nem mutatnak lényeges eltérést. Elegendő tehát az egyik rész minta részletes elemzése, ezért a továbbiakban a gyermek, gyerek szó címben történő megjelenését vizsgáljuk.

## A GYERMEKEKET ÉRINTŐ HÍREK TARTALMI KATEGÓRIÁK SZERINTI ELOSZLÁSA

A portálok általában forrás szerint csoportosítják a híreket rovatokba, így sok esetben igen különböző témájú híreket sorolnak egy csoportba. A Külföld rovatba kerül egy németországi gyermekeket szállító busz balesetéről szóló hír, és érthető módon a Belföldbe, ha egy gyermekeket érintő baleset itthon történik. Mivel a vizsgálat célja az, hogy a gyermekekről szóló hírek tartalmát, a gyermekek megjelenésének kontextusát feltárja, ezért a kutatás szempontjából irreleváns, hogy a gyermekbaleset hazánkban vagy a határainkon kívül történt. Hasonlóan, a Gazdaság rovat gyermekrablásról szóló cikke és a Bulvár rovatban megjelenő, gyermekek ellen elkövetett szexuális erőszakról szóló hír a vizsgálat szempontjából egy kategóriába tartozik, hiszen a gyermek mindkét esetben egy bűncselekmény áldozataként jelenik meg.

A gyermekeket érintő hírek tartalmának tanulmányozásához új hírcsoportokat hoztunk létre, a hír tartalmát, a gyermek, gyerek szó megjelenésének kontextusát leíró kategóriákat dolgoztunk ki. Ezekbe a témakategóriákba újrarendeltük a vizsgált cikkeket. A gyermekhírek tartalmának vizsgálatára a következő kategóriákat állapítottuk meg: *Bűnügy, Baleset, Bulvár, Egészségügy, Gyermekvédelem, Oktatásügy, Kultúra, Gazdaság, Tudomány, Sport*. Az elterjedt rovatokba soroláshoz képest az egyik lényeges különbség, hogy a Belföld, Külföld gyűjtőrovatokat tartalmuk szerint újrarendeltük, a Gyermekvédelem, Oktatásügy kategóriákkal pedig finomítottuk a vizsgálati rendszert. A létrehozott kategóriákba sorolás szerinti gyakorisági eloszlást mutatja a 2. ábra.

2. ÁBRA: A gyermekeket érintő hírek kategóriák szerinti eloszlása



## A GYERMEK, GYEREK SZÓ MEGJELÉNÉSÉNEK JELLEMZŐ KONTEXTUSAI

Eredményeink azt mutatják, hogy a gyermekek az online sajtó bűnügyi híreibe kerülnek leg-többet említésre. A gyermekekről szóló hírek 19,5 százaléka került a Bűnügy rovatba. Néhány jellemző cím: „Motoros fűrésszel végezte ki gyermekeit” [Hírszerző], „Gyerekmolesztálási botrány a haiti békefenntartóknál” [INDEX], „UNICEF: Romániában továbbra is virágzik a gyermekkereskedelem” [STOP.hu], „Gyerekeket mérszároltak Dárfúrban” [INDEX].

A bűnügyekben szinte minden esetben áldozat a gyermek: élet elleni, szexuális, gazdasági, háborús bűntény áldozata. Elenyésző esetben jelenik meg elkövetőként; igaz, erre is van példa, mint azt a következő cikk címe mutatja: „Gyerekek rabolták ki az idős férfit” [STOP.hu]. A Bűnügy kategóriában csak negatív üzenetű, többségében agresszív tartalmú híreket olvashatunk.

A felállított kategóriák közötti ragsor élbolyát a Bűnügy mellett a Baleset, a Bulvár és az Egészségügy témák alkotják. A gyermeket a címben említő hírek 14,4 százaléka tartozik a Beleset rovatba, melynek cikkei – a Bűnügyhöz hasonlóan – mindig negatív, elborzasztó tartalmúak. A gyermekek itt minden esetben áldozatok. A közúti vagy felnőtt ember gondatlanságából bekövetkező balesetek a kategóriára jellemző témák, mint ahogy az a címekből is kiderül: „Meghalt egy négyéves gyerek autóbalesetben” [INDEX], „Disznók faltak fel elevenen egy gyermeket” [STOP.hu], „Kisgyerekek égtek halálra Somogyvámoson” [ORIGO].

Az Egészségügy kategóriába a vizsgált hírek 14,8 százaléka került. Ebben a kategóriában is igen nagy számban vannak jelen a gyermekélet nehézségeit leíró, negatív tartalmú cikkek. A kategóriára jellemző címek: „Terhesség gyerekfejjel” [INDEX], „Agresszióval tömik gyerekeinket: tömény erőszak a rajzfilmekben” [Hírszerző], „Csendes járvány – több millió gyerek szenvedhet el agykárosodást” [Hírszerző], „Kétszer több a túlsúlyos gyerek, mint öt éve” [Ma.hu]. Láthatjuk, hogy a gyermek az Egészségügy híreibe is valami rossz hatásnak az elszenvedőjeként szerepel.

A Bulvár kategória gyermekekkel kapcsolatos hírei, melyek a 14,8 százalékos gyakorisággal az élmezőnyben vannak, jellemzően közismert személy várandóságáról, sztárok gyermek-örökbefogadási szándékáról, illetve apasági perekről szólnak. Néhány igazi bulvár-cím: „Kóbor Jánosnak gyereket szül új barátnője” [INDEX], „Klausmann Viktor lehet, hogy feleségül veszi gyermeke anyját” [Ma.hu], „Nem viselheti Bochkor nevét Várkonyi Andrea gyermeke?” [Ma.hu], „Képtelen ötlet: Madonna felveszi kertésznek új gyermeke apját” [Ma.hu].

A Gazdaság sem kivétel a gyermekek negatív kontextusban való említése alól. Ez a kategória az online portálok azonos nevű rovatába sorolt cikkei mellett a Külföld, a Belföld és a Tudomány gazdasági témájú híreit fogja össze. Az egy hónap alatt megjelent, gyermekeket érintő hírek 11 százaléka foglalkozik gazdasági, pénzügyi és gyermekmunkaerő-piaci témákkal. Ebbe a kategóriába sorolt címek például: „Éjjel kettőkor is fogtak munkára gyereket” [ORIGO], „A gyerekprogramok alatt is lehet reklámozni” [ORIGO].

A sorban a Gyermekvédelem következik 8,9 százalékkal. Ebben a kategóriában a cikkek jellemzően a gyermekvédelem jogi szabályozásáról, a gyermekeket érintő jogi szabályozásokról

hétköznapi nyelvre való lefordításáról, a gyermekvédelemmel kapcsolatos érdekességekről szólnak. Erre példa a „Lógós a gyermeke? Több ezer forintot fizethet!” című [ORIGO] írás is, amely a gyermek nagyszámú igazolatlan hiányzása miatt a szülőre kiróható pénzbírsággal és szülői felelősségre vonással foglalkozik.

A gyakorisági létrán lefelé haladva a hetedik helyen álló Kultúra kategória az első, amely nagyobb számban tartalmaz a gyermeki létet pozitív, konstruktív közegben megjelenítő híreket. Itt találhatóak a különféle gyermekprogramokról hírt adó vagy beszámoló írások, melyekre példa a következő: „Gyerekbuli a Művészetek palotájában” [Népszabadság]. A Kultúra kategóriában is találhatóak a gyermekek sanyarú sorsát ecsetelő cikkek, mint az „Ellopott napok – gyereknaplók a háborúkból” című írás, mely a háborúban élő gyermekek naplóiba betekintést nyújtó könyv bemutatóját ismerteti.

A napisajtóval foglalkozó online hírportálok Tudomány, Technika rovataira a hétköznapi tudomány, illetve a nagyközönség előtt közzé tett tudományos eredményekből egy-egy könnyen érthető gondolat kiragadása jellemző. Ez alól a gyermekekről szóló írások sem kivételek, amit a következő címek is igazolnak: „Nagy fejű gyerekből okosabb felnőtt?” [Hírszerző], Nintendo nemcsak gyerekeknek” [ORIGO].

Sport témában 6 cikket találtunk a vizsgált 236 darab közül. Példaként egy Életforma rovatban megjelenő írást említünk, melynek címe: „Lovas terápia – gyerekeknek – szerepével”. A cikk a főtí Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat lovas terápiás centrumáról és az ott folyó önkéntes munkáról szól. Láthatjuk: annak ellenére, hogy egy építő mozgalomról számol be a hír, a gyermek az elesett, a kiszolgáltatott szerepben jelenik meg.

A vizsgált hónap összes, online napisajtóban megjelent híre között egyetlen cikket találtunk, amely az oktatásüggyel, a gyermekek iskolai tanulásával kapcsolatos. „100-ból 35 gyerek funkcionális analfabétaként fejezi be az iskolát” [STOP.hu] – szól a lehangoló cím, tehát ez esetben sem a pozitív fejlődést, az optimizmust sugallja az a kontextus, amelyben a gyermekek szerepelnek.

## ÖSSZEZÉS

A hazai online sajtóban egy hónap alatt megjelent 34 203 hír közül csupán 952 említi meg a gyermekeket. Ha figyelembe vesszük azt, hogy a szövegben való egyszeri említés még egyáltalán nem garantálja, hogy a cikk témája csakugyan a gyermekekkel kapcsolatos, arra következtethetünk, hogy a gyermekekre igen kis figyelmet fordít a nagyközönséget célzó online média. Ezt igazolja az a tény is, hogy a gyermek, gyerek szónak a címben történő előfordulása, azaz azoknak a cikkeknek a száma, amelyekről nagy valószínűséggel feltételezhetjük, hogy a téma a gyermekekre fókuszál, mindösszesen 236 darab, ami a megjelent híreknek csupán 0,7%-a.

Kutatásunk további eredményeit áttekintve megállapíthatjuk, hogy az online felületeken megjelenő napisajtó gyermekeket érintő híreiben (1) a gyermek szinte minden esetben áldozatként jelenik meg; (2) a gyermekekről szóló hírek nagy része gyermekellenes, agresszív jelenséget ír le; (3) a gyermek megjelenésének kontextusa negatív, lehangoló; (4) értéket közvetítő, illetve pozitív üzenetű tartalmak lényegében nincsenek, számuk elenyésző.

Az 1. ábrán modellezett hatásrendszer szerint a sajtó egyrészt a társadalmi jelenségek lenyomatát adja, tehát a gyermeki megjelenésnek ez a kihasznált, elhanyagolt, bántalmazott jellege utalhat arra a szerepre, amelyet a mai gyermekek megélnék a mindennapokban. A média a társadalomnak tükröt tartó funkciója mellett az emberek gondolkodására, attitűdjeire való befolyásolása által egy másik, felelősségteljes szerepre is szert tesz a modern társadalmakban. Feltételezhető, hogy az a gyermekfelfogás, az a kép, amelyet a hírek által a gyermekekről, a gyermeki létről, a gyermekek életéről közvetít a sajtó, módosítja, adott esetben meghatározhatja a gyermekekhez való hozzáállást.

A vizsgált eredmények alapján elmondható, hogy az internetes hírportálokon a célközönség érintettségérzetével kívánják növelni az olvasottságukat. A gyermek, a gyermeki lét erre kitűnő felületet ad. A gyermekekről szóló hírek túlnyomó része tehát az érzelmi érintettségre apellál a gyermekhez való ösztönös kötődés, féltés, óvás, a gyermeki léthez kapcsolódó természetes motívumok, érzések kihasználásával.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- BETHLENFALVY GÁBOR – SZŐNYI SZILÁRD (2005): *Hír-érték*. Konzervatív újságírás elméletben és gyakorlatban. Igen Kiadó, Budapest.
- BOLGÁR GYÖRGY (1994): *A New York Times sztori*. Fortuna Kiadó, Budapest.
- DOMBI ALICE (2002): Gyermekkép-értelmezések a 19–20. század fordulóján. *Iskolakultúra*, 3. sz. 39–46.
- DOMOKOS LAJOS (1998): *PRESS*. A nyomtatott és az elektronikus újságírás elmélete és gyakorlata. Domokos Press & Pr, Budapest.
- INCZE KINGA (1998): Internet és média találkozása. *Kreatív*, 9. sz. 52–55.
- KÁDÁR KATA (SZERK., 1999): *Tallózás a média világában*. KIT Képzőművészeti Kiadó és Nyomda, Budapest.
- KIS-MOLNÁR CSABA – ERDEI HELGA (2003): Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után. In Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- NYÍRI KRISTÓF (SZERK., 2004): *Magyar Virtuális Enciklopédia*. MTA. 2007. április 12-i megtekintés <http://www.enc.hu/enciklopedia/fogalmi/filoz/informacio.htm>
- PÉCSI FERENC (1999): Reklám a hálón. A marketingkommunikáció új kihívásai. *B. O. S. S. Business Online Siker Stílus*, 5. sz. 26–28.
- PUKÁNSZKY BÉLA (2005): A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben. *Iskolakultúra*, Pécs.
- VINCZE TAMÁS (É. N.): *Hálózati kislexikon*. 2007. április 12-i megtekintés [http://gisfigyelo.geocentrum.hu/informatika/kisokos\\_informacio.html](http://gisfigyelo.geocentrum.hu/informatika/kisokos_informacio.html)

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- BEDŐ IVÁN: *Hírkönyv*. Magyar Rádió, Budapest, 1995.
- Információs Társadalom Koordinációs Tárcaközi Bizottsága (É. N.): *Az információs társadalomról – kérdések és válaszok*. 2007. április 12-i megtekintés <http://www.itktb.hu/engine.aspx?page=infotars>
- NYÍRI KRISTÓF: *Információs társadalom és nemzeti kultúra*. Inco. 1999. 2007. április 12-i megtekintés <http://www.inco.hu/inco1/infoert/cikko.htm>

Șerban Tosifescu

## Minőség és kompetencia az oktatásban

A tanulmányban megfogalmazott minőségkonceptió értelmében a szerző alapvető fontosságúnak ítéli a tanárképzés és -továbbképzés alapjait érintő átrendezést. Egy olyan társadalomban, ahol az információ mennyisége egyre nő és egyre szélesebb körben hozzáférhető, ahol a technológiák szédületesen fejlődnek, ahol egyik napról a másikra mesterségek jelennek meg és tűnnek el, a szakmai kompetenciák egyedüli tartós komponensei (a tanárok esetében is) a szakmai attitűdök és értékek.

A „minőséget” többféleképpen határozhatjuk meg. A fogalom a menedzsment különböző irányzataiban más-más jelentéstartalommal telítődik, és alkalmazása széles körű: a szolgáltatások és a gazdaság szektorából átível a társadalmi szférába, sőt jelentkezik a politikában és a kultúrában is. A korszerű értelmezéseknek két vetületük van: egyfelől a termék vagy a szolgáltatás minőségét jelölik (amelyet pontosan meg kell határozni ahhoz, hogy a minőségnek való megfelelést a standardokhoz viszonyíthassuk), másrészt ezek attraktivitását, vagyis mindazon vonzó jellemzőket, amelyek arra készítetik a klienst, hogy éppen az adott – az elvárásoknak megfelelő – terméket vagy szolgáltatást válasszák.

Ebben az értelmezésben a **kliens** az, aki – saját igényeinek és elvárásainak megfelelően – meghatározza valamely termék vagy szolgáltatás minőségét, ugyanakkor a termelő, illetve szolgáltató biztosítja ezt a minőséget. Ebben a megközelítésben valamely oktatási, nevelési program eltervezésének, megvalósításának kiindulópontja a tanuló szükséglete és igényei, nem pedig az iskola és a tanár elképzelése arról, hogy mire van szüksége a tanulónak.

A minőség fentiekben vázolt értelmezése az iskolai tanulás új paradigmáját támasztja alá.

Az 1. táblázatban az iskolai tanulás új paradigma szerinti jellemzőit mutatjuk be a hagyományossal szembeállítva.

Szeretnénk hangsúlyozni a **motiváció** jelentőségét (MAEHR–MIDGLEY 1996). Az életen át tartó tanuláshoz és a különféle élethelyzetek tanulási szituációként való megéléséhez nemcsak azt kell tudnunk, hogyan tanulhatunk, hanem akarnunk és szeretnünk is kell tanulni. Az iskola a tanulást, nevelést többnyire nem önmagában fontos és hasznos tevékenységként értelmezi, hanem valamilyen külső cél eléréséhez szükséges tanulási folyamatként: azért tanulunk, hogy integrálódjunk a társadalomba, hogy valamilyen mesterséget gyakoroljunk,

1 A szerző a román közoktatás minőségét biztosító bukaresti ügynökség elnöke; tanulmánya a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének országos konferenciáján (2009 tavasza, Sepsiszentgyörgy) elhangzott előadás szerkesztett változata.

## 1. TÁBLÁZAT: Az iskolai tanulás új paradigma szerinti jellemzői

Új paradigma	Hagyományos paradigma
<p><b>Egyénre szabott tanulás</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Önszabályozó tanulás (a tanuló által szabályozott)</li> <li>• Egyéni képzési programok</li> <li>• A tanár segíti, lehetővé teszi a tanulási folyamatot</li> <li>• A tanulónak aktív szerepe van saját tanulási folyamatának kezdeményezésében</li> <li>• A tanulás fókuszja a „hogyan tanuljunk”</li> <li>• Intrinszik (belső) motiváció, kompenzáció-közpon-túság</li> </ul>	<p><b>Reproduktív tanulás</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tanuló a tanárt követi</li> <li>• Standardizált (egységes) képzési programok</li> <li>• A tanulási folyamatot a tanár határozza meg, irányítja</li> <li>• A tanuló elfogadja az oktatást, passzív, „befoga-dói” szerepe van</li> <li>• Az oktatás fókuszja: „mit nyersz” az oktatásból?</li> <li>• Külső motiváció, a büntetés elkerülése</li> </ul>
<p><b>„Lokalizált” és „globalizált” oktatás</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Többféle tanulási forrás – lokális és globális</li> <li>• „Hálózatban” tanulás</li> <li>• Élethosszig tartó és az élettapasztalatok egészére alapozó tanulás</li> <li>• Az oktatás lokális és nemzetközi dimenzióira nyi-tott tanulási lehetőség: „az osztály, ahol tanulunk, a világ egésze”</li> </ul>	<p><b>Iskolaközpontú tanulás</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tanár a tanulás (információ) legfontosabb forrása</li> <li>• Elkülönült, egyéni tanulás</li> <li>• Az oktatási intézmények által behatárolt és meg-valósított tanulási szakaszok</li> <li>• A tanulási lehetőségek leszűkítése az iskola által felkínált tanulási tapasztalatokra (a tanulás iskolá-ba zártsága)</li> </ul>

Cheng, Y. C. (2001, 23) nyomán módosított változat

hogy jó jegyet kapjunk vagy elkerüljünk valamilyen büntetést. Ahhoz viszont, hogy egész életeden át tanulj, magát a tanulás tevékenységet kell szeretned. Azért tanulunk, mert szeretünk tanulni, és nem azért, hogy valamilyen tanulási folyamaton kívüli célt elérjünk, megvalósítsunk. Éppen emiatt hangsúlyozza az új paradigma az önszabályozó és belső moti-váción alapuló tanulás gondolatát.

Ennek alapján a minőségi rendszereknek a következőket kell biztosítaniuk (CHENG 2001, 26).

- A tanulás, tanítás és iskolai élet relevanciája, tekintettel a hármass perspektívára (egyé-niesítés – lokális jelleg – globalizáció).
- A tanuló önálló tanulásának – mint az életen át tartó tevékenységnek – az ösztönzése és fenntartása.
- Az iskola által felkínált tanulási alkalmak maximális kihasználása, tekintettel az emberi tevékenységek sokszínűségére (gazdasági, technológiai, politikai stb.).
- Az iskola által felkínált tanulási alkalmak értékesítése a tanulók által. Ebben a meg-közelítésben fontossá válik az a mód, ahogyan az iskola arra bátorítja a tanulókat, hogy tulajdon fejlődésük érdekében sajátos oktatási és nevelési programokat kezde-ményezzenek.

Az alapkérdés ebben a megközelítésben a következő: vajon vannak-e olyan pedagógusok, akik szakmai és szemléleti téren felkészültek az új paradigma érvényesítésére, főként akkor, ha alapképzésük a régi paradigmához igazodott.

A pedagógus szerepének fontossága a minőségi oktatásban (legkevesebb) két szem-pontból is igazolható.

Az egyik szempont a „szolgáltatás perspektívája”, miszerint a „termék minősége” alapvetően a szolgáltatás minőségétől függ (SALLIS 1996; IOSIFESCU 2008).

- A szolgáltatásokat rendszerint közvetlenül a felhasználónak kínálják fel (ezzel szemben a termék a felhasználókhöz közvetítők révén jut el), és nem választhatóak el a szolgáltatást nyújtó személytől; az iskolát tehát nem választhatjuk el a tanároktól, az iskola minőségét pedig többnyire csakis a tanárok felől tekintve észleljük: hiába szakszerű a menedzsment, ha a tanárok viselkedése a tanulókkal és a szülőkkel szemben nem megfelelő.
- Ennek következtében míg valamely termék gyenge minőségének legfőbb oka a selejtes alapanyag, a hibás tervezés és a gyártási folyamat eljárásainak megsértése lehet, addig a szolgáltatások esetében a minőség hiánya rendszerint közvetlenül a „humán erőforrásra” vezethető vissza, az alkalmazottak nem megfelelő magatartására, viselkedésére, főként azokéra, akik közvetlen szolgáltatók. Emiatt rendkívül fontos odafigyelnünk a tanárképzésre mint az iskola és a közvetlen hasznélvezők közötti kapcsolóelemre.
- Ugyanakkor a szolgáltatások esetében nem lehetséges az utólagos javítás, „szervezés”: egy rossz kocsit megjavítható, de egy rossz tanóra rossz tanóra marad, bármennyire bosszankodunk is, és ha egy rossz iskolában végeztünk, saját oktatásunk, nevelődésünk „orvoslása” rendkívül nehéz (ha éppen nem lehetetlen).
- A szolgáltatás a terméktől abban is különbözik, hogy többnyire megfoghatatlan, s emiatt nehezen írható le a kliens számára; például, miképpen magyarázhatjuk meg egy szülőnek, hogy milyen „minőségű oktatást” kínálunk fel az első osztályba iratkozó gyermekének.
- Hasonló okokból igen nehéz a hatékonyság és az eredmények mérése, tehát a pontos mennyiségi mutatók kidolgozása; például a kliensek száma nem jelenti mindig a minőség biztosítékát (az iskolára vonatkoztatva például úgy gondoljuk, hogy minél magasabb az osztálylétszám, annál inkább csökken a módszertani tevékenység minősége); emiatt válnak fontossá a minőségi mutatók: például udvariasság, törődés a klienssel, nyugodtság, türelem...
- A kliens a szolgáltatás minőségét saját elvárásaihoz viszonyítva értékeli. Ezek az elvárások természetesen szubjektívek, sajátosak, következésképpen igen nehéz meggyőzni egy elégedetlen kient arról, hogy a felkínált szolgáltatások javíthatók; például az iskolában a hírnév gyakran fontosabb, mint a valóban elért eredmények.

Az oktatási, nevelési szolgáltatás eredménye valójában az oktatás értéként értelmezése annak részéről, aki tanul: milyen többlettel rendelkezik a tanuló egy évfolyam, oktatási szakasz stb. elvégzése után a kiinduló helyzethez viszonyítva. Az oktatás kiváló minősége tehát a *hozzáadott értéket*, azt a többletet jelenti, amely magának az iskolai tevékenységnek, és nem más tényezőknek (természetes biológiai és fiziológiai fejlődés, más nevelési források: család, média stb.) köszönhető.

A tanár fontosságát igazoló másik érvrendszert azok a tanulmányok szolgáltatják, amelyek a 20. század második felében lezajló oktatási reformok hatékonyságára vonatkoznak. Ezek a tanulmányok (például HANUSHEK 2003) azt bizonyítják, hogy az oktatásban való jelentős befektetésekre kizárólagosan alapozó reformok kudarcot vallottak (az *inputra* alapozó oktatáspolitikák). 1960 és 2000 között például az Egyesült Államokban megháromszorozódott az egy tanulóra eső átlagköltség, a tanuló-pedagógus számarány 40%-ra csökkent, miközben az országos és nemzetközi, PISA-típusú méréseken a tanulók teljesítménye stagnált, sőt romlott. Ezzel szemben más országokban, például Dél-Koreában, Ausztráliában, Hongkongban – amelyek az oktatási befektetések szempontjából nincsenek az élvonalban – látványos fejlődést értek el a nemzetközi méréseken.

Ugyanakkor azt is megállapították, hogy a tanulás eredménye (azaz az oktatás minősége) iskolánként, sőt egyazon iskolában tanulócsoportonként is nagymértékben változik. Ezek a különbségek nem magyarázhatók a „biológiai adottságokkal” vagy a tanulási motivációval, és csak részben vezethetők vissza a tanulók szociális (társadalmi, gazdasági, kulturális stb.) közegére. Mindezek alapján arra következtethetünk, hogy a tanulók eredményeit elsősorban a tanári kar minősége és a tanulók szociális közege befolyásolja, s csak kismértékben az anyagi befektetés növelése. Sőt az utóbbi időben egyre inkább teret hódít a tanári szakértelembe való „intelligens befektetés” koncepciója, ami azt jelenti, hogy a befektetésnek az alap- és a folyamatos képzésre, a tanári karrier fejlődésére kell irányulnia, amelyet a szakmai kompetenciák megszerzésére és kiművelésére irányuló fejlődésként értelmezünk.

A *szakmai kompetencia fogalmát* többféleképpen határozzák meg. Ezek szintéziseként elmondhatjuk, hogy a szakmai kompetencia ismeretek, gondolkodási modellek, attitűdök, affektív állapotok, értékek és reprezentációk, cselekvési készletek és készségek strukturált egésze, amely egy személyt képessé tesz arra, hogy különféle szerepeket töltsön be, sajátos szakmai feladatokat oldjon meg, és változatos szakmai helyzetekben és kontextusokban kiváló teljesítményt nyújtson (IOSIFESCU 2004).

A kompetenciakészleteknek többféle leírása létezik, ezek a tanári professzionizmust más-más – menedzseri, pedagógiai, szociológiai, pszichológiai, antropológiai stb. – szemszögből közelítik meg. A megközelítésmódtól függetlenül azonban a szerzők többsége a kompetencia három alapvető komponensét emeli ki: *cselekvés* (látható megnyilvánulás – készségek, szakmai magatartásformák stb.), *gondolkodás* (amely az adott szakterület sajátos ismereteinek megszerzéséhez és alkalmazásához kapcsolódik) és *megézés, érzék* (szakmai értékek és attitűdök, érzelmek és emóciók stb.).

A szerzők többsége a szakmai kompetenciák három alapvető forrásaként a következőket nevezi meg: *hivatás* (hajlamainkból fakad, minták nyomán), *képzés* (specifikus felkészülés) és *tapasztalat* (amely a megszerzett kompetenciák különböző helyzetekben és szituációkban való alkalmazási módjára és adaptálására vonatkozik). Tehát akkor lehetünk jó tanárok, ha megfelelő hajlamokkal, adekvát képességgel és gazdag tapasztalattal rendelkezünk. Minden-



nek következtében – ha nem tudjuk módosítani a „genetikai örökséget” – akkor lehetünk jobb tanárok, ha jobb képzésben részesülünk, és ha magas szintű és komplex tapasztalatot szerzünk (nem feltétlenül hosszabb ideig tartót: a „több” nem mindig jelent „jobbat” is).

A tanárképzésben minden alapképzési és továbbképzési rendszer (amelyek rendszerint tapasztalatszerzési lehetőséget is kínálnak) expliciten a megismerést, a készségek, jártasságok kialakítását célozzák, a szakmai kultúra fejlesztése és különösen a szakmai attitűdök kialakítása igencsak háttérbe szorul bennük. Vajon, ha megtanítjuk a tanárokat arra, hogy használják a számítógépet, gondolunk-e arra is, hogy pozitív attitűdöket alakítsunk ki a technológiával szemben? Még akkor is, ha azt mondjuk a tanároknak, hogy egész életük folyamán tanulniuk kell, sikerül-e vajon kialakítanunk a megfelelő attitűdöt a tanulással szemben?

A fenti gondolatmenetet folytatva: vajon egy negatív attitűddel rendelkező tanár képes-e arra, hogy pozitív attitűdöket alakítson ki tanulóiban a számítógéppel vagy a tanulással kapcsolatban? Egyértelműen nem: az iskolában a „rejtett tantervnek” nevezett jelenség is működik. Egy tanár, aki elutasítja a képzést, az önfejlődést, a tanulást, még akkor is, ha hangoztatja a tanulóknak, hogy egész életük folyamán és minden élethelyzetből tanulniuk kell, annyit ér el, hogy negatív attitűdöt alakít ki a tanulással szemben, és hitelteleníti az iskolát; mindkét változat elfogadhatatlan.

Következtetésképpen a legújabb álláspontok az oktatási reformok újraértelmezésének szükségességét igazolják egy *kulturális perspektíva* felől: mindazon reformok, amelyek expliciten nem az értékek, reprezentációk, mentalitás és gondolkodási módok megváltoztatását célozzák, kudarcba fulladnak. Ezért mindazoknak, akik döntenek a jelenlegi és a jövőbeni reformokról, a következő kérdésekre kell válaszolniuk:

- Mi az iskola szerepe egy gyorsan és beláthatatlanul változó társadalomban? Melyek az új tanári szerepek egy információs és tudásalapú társadalomban? Milyenek kell képezni a tanárokat ahhoz, hogy ezeket a szerepeket betölthessék?
- Milyen értékeket kell közvetítenie explicit és implicit módon az iskolának? Autonómia, kreativitás, rugalmasság és tolerancia vagy függőség, konformizmus, merevség és intolerancia?
- Melyek lesznek a társadalmi és szakmai integráció kulcskompetenciái egy olyan társadalomban, amelyet még nem ismerünk? A kizárólagos szakmai kompetenciák vagy azok a kulcskompetenciák, amelyeket az európai és oktatáspolitikai dokumentumok leírnak?

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a fentiekben leírt minőségkonceptió értelmében nyilvánvaló a tanárképzés és -továbbképzés alapjait érintő átrendezés szükségessége. Egy olyan társadalomban, ahol az információ mennyisége egyre nő és egyre szélesebb körben hozzáférhető, ahol a technológiák szédületesen fejlődnek, a mesterségek pedig egyik napról a másikra megjelennek és eltűnnek, a szakmai kompetenciák egyedülállóan tartós komponentei (a tanárok esetében is) a szakmai attitűdök és értékek.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- CHENG, Y. C. (2001): *Paradigm Shifts in Quality Improvement in Education: Three Waves for the Future*. Invited Plenary Speech Presented at the International Forum on Quality Education for the Twenty-first Century, Beijing, China, 12–15 June 2001. <http://www.ied.edu.hk/cird/doc/speeches/12-15jun01.doc>
- HANUSHEK, E. (2003): The Failure of Input-Based Schooling Policies. *The Economic Journal*, Vol. 113 (February), 64–98.
- IOSIFESCU, Ș. (2004): *Sistemul de competențe manageriale ale profesorului (Teză de doctorat)*. Universitatea (mimeo), București.
- IOSIFESCU, S. (2008): *Calitatea formării profesionale: perspectiva „serviciului educațional”*. Comunicare în cadrul Simpozionului Internațional „Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente”. București, 23–24 mai 2008.
- MAEHR, M. – MIDGLEY, C. (1996): *Transforming School Cultures*. Boulder, Westview Press, Colorado.
- SALLIS, E. (1996): *Total Quality Management in Education*. London: Kogan Page Limited.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- IOSIFESCU, Ș.: *Calitatea educației – concept, principii, metodologii*. Educația, București, 2008.

Fordította: Ferenczi-Fóris Rita

Szilágyi Imréné

## Pedagógiai babonák nyomában

*Úilágszerte felismerték, hogy az emberre zúduló hatalmas mennyiségű információáradat közvetítésével nem képes lépést tartani az oktatás. A megoldás kulcsát az élethosszig tartó tanulás megalapozásában, alapkészségeinek biztonságos kialakításában, valamint az oktatás személyessé tételében keresik. Úgy tűnik azonban, hogy a hazai iskolák jelentős részében igen lassan és nehezen terjednek e felismerés gyakorlati konzekvenciái. A megoldás keresése helyett inkább hátrítanak: a gyerekek érdektelenségét, igénytelenségét, a szülői ház rossz mintáit, nemtörődömségét stb. okolják a sikertelenségért. Magyarázkodnak, hogy mit miért nem lehet megváltoztatni. Ha jobban megismerjük e rossz beidegződések természetét, könnyebben megszabadulhatunk tőlük.*

*„Félig sem olyan fontos az, amit tanítunk gyermekeinknek, mint az, hogy’ tanítjuk... a hatás, melyet egy jó oktatási rendszer szellemi tehetségeinkre gyakorol, megmarad.”*

*Eötvös József*

Az élethosszig tartó tanulás szükségességéből adódóan meghatározó kérdéssé vált, milyen nyomot hagy az intézményes nevelés a felnövekvő generációkban: milyen felkészültséggel, tudással, neveltséggel, értékrenddel stb. felvértezve lépnek ki a fiatalok az iskola világából az életbe, milyen tudás birtokában kezdik meg önálló, a társadalom számára is kívánatos, hasznos állampolgári létüket. Ez az igény jelentős változtatásokra készíti az intézményes nevelést tartalmában és pedagógiai elveiben, módszereiben egyaránt, és a figyelem középpontjába emeli az oktatás méltányosságának és eredményességének kérdését.

### HOGYAN TOVÁBB?

Elméleti és gyakorlati szakemberek kitüntetett szerepet tulajdonítanak a diákok tanulási sikerességében az első hat iskolai év fejlesztő, alapozó munkájának, valamint – az iskolai tevékenységek örömszerző jellegéből adódóan – a tanuláshoz fűződő pozitív viszonyulások kialakulásának.

Az új kihívások felismerésében és az ezeknek való megfelelés gyakorlati megvalósításának kérdéseiben azonban jelentős eltérések tapasztalhatók nemcsak a közoktatás különböző intézményei/szintjei között, hanem egy-egy tantestületen belül, sőt az intézményfenntartók és -használók körében is.

Az előrelépéshez jelentős szemléletváltásra, az iskolai tudás tartalmának újragondolására, a tanulás folyamatának újfajta értelmezésére és metodikai megújulásra volna szükség. Például elengedhetetlen annak belátása, hogy az iskolának le kell mondania ismeretforrás-szerepének korábbi hegemóniájáról. Ezt az álláspontot sokan elutasítják. Nem értik meg, hogy nem hoz megoldást az elsajátításra szánt ismeretek mennyiségének folyamatos duzzasztása. A tanulásra fordítható időkeretek korlátai miatt ugyanis a tanulók tudásába beemelhető ismeretanyag mennyisége már nem képes lépést tartani a hozzáférhető ismeretek mennyiségének felgyorsult növekedésével. Ugyanakkor a pedagógusok többsége parlagon hagyja azokat az információkat, amelyeket a tanuló iskolán kívüli forrásokból szerez vagy szerezhet.

Ma tehát az iskolában arra kellene megtanítani a diákokat, hogy eligazodjanak az ismeretek – hatalmasra nőtt – áradatában; kezelni tudják az ismeretforrásokat, meg tudják szerezni azokat az információkat, amelyekre aktuálisan szükségük van, tudásukat szokatlan feladathelyzetekben is jól tudják mozgósítani a sikeres megoldáshoz, és legyenek képesek – szükség szerint – a társaikkal való együttműködésre is. A hangsúly tehát az ismeretek bevéséséről és számonkéréséről áthelyeződik a különféle feladathelyzetekben való sikeres helytállásra felkészítő, kompetenciákat fejlesztő tanulási helyzetek és tevékenységek megszervezésére, működtetésére. Tehát nem a befogadó, hanem a cselekvő tanulás áll egy gondosan megválogatott ismeretrendszer feldolgozásának középpontjában.

Az új irányokban való elmozdulás természetesen nem egyszerű folyamat. Sokféle tényező akadályozhatja a változtatást. De az – legyen az intézmény, tantestület vagy pedagógus –, aki képtelen a megújulásra, nehéz helyzetbe kerül.

## MI GÁTOLHATJA A VÁLTOZTATÁST?

A sokféle gátló tényezőtől most csupán az egyik legjellemzőbbel, a régihez való görcsös ragaszkodással foglalkozunk néhány tipikus példa felidézésével.

A változások iránti elutasító magatartásunk abból a természetes sajátosságunkból adódik, hogy ragaszkodunk megszokásainkhoz, és nem vagyunk egyformán nyitottak az új dolgok iránt. Mivel a változás kibillentí az embert biztonságot adó egyensúlyi állapotából, természetesnek tekinthetjük azt a reakciót, amellyel az új elfogadása helyett a megszokott megőrzésére vagy visszaállítására törekszünk. Ez a ragaszkodás igen gyakran az új kipróbálása helyett magyarázkodásban jelenik meg: mit, miért nem lehet megcsinálni. A pedagógiai elvek szintjére emelnek sokéves gyakorlati tapasztalatokból leszűrt, ám mára rendszerint meghaladott hiedelmeket/„pedagógiai babonákat”, s ezeket állítják szembe a szükséges változtatással, megkérdőjelezve annak létjogosultságát.

Ha ezt a mechanizmust felismerjük, és terjedését új szempontú értelmezéssel visszaszorítjuk, máris nagyot lépünk előre a változások terén. Nézzünk erre néhány példát az alsó tagozat gyakorlatából!

## BABONÁS HIEDELMEINKBŐL

■ *Az a jó tanító, aki gyorsan megtanítja olvasni, írni, számolni a gyerekeket. Vagy: „Az a leggyorsabb és legeredményesebb tanítás, ha a tanító magyaráz.”*

E megállapítások első hallásra ugyan jól csengenek, mert megfogható mércét állítanak. Elfogadásuk azonban mégis súlyos hiba, mert mindkettő a tanulás konzervatív, rég túlhaladott értelmezéséből ered, hogy a tanító a főszereplő, ő áll az iskolai tanulás középpontjában, és az ő érdemének tekinthetők a tanulási eredmények. Ez az álláspont nem vesz tudomást a tanuló jelenlétéről, szerepéről, holott a tanulási folyamatban éppen róla van szó, és azt hozzá kellene igazítani.

Az eredményes tanulásnak ugyanis nem a gyorsaság a kiemelt célja, hanem az, hogy a diák aktív résztvevője legyen az információk megszerzéséért, megértéséért, az alapkészségek kifejlesztéséért folytatott tevékenységeknek. A cselekvő tanulás fejleszti leginkább a kompetenciáit, és az így elért sikerek teszik örömtelivé az iskolai tevékenységeket.

Ezért más elvek mentén kellene végiggondolnunk a tanulás folyamatát. Például ilyen kérdéseket tegyünk fel magunknak, amikor javítani szeretnénk munkánk eredményességét:

- Mikor célszerű megkezdeni az olvasás, az írás, a számtan tanítását?
- Milyen – fejlettségbeli – feltételek szükségesek ehhez?
- Kik azok, akik a tanulócsoporthoz már rendelkeznek a tanulás megkezdéséhez szükséges alapokkal?
- Ki az, aki további alapozó fejlesztést igényel? Mely területeken?
- Ki az, akinek az önállóságára építeni lehet a tanulás folyamatában?
- Ki az, aki a társak vagy a tanító segítségadására szorul? Ennek mi az oka?
- Mi az, amit a gyerekek önállóan is felfedezhetnek, mi az, ami kiegészítő magyarázatra szorul? Kinek van szüksége bővebb magyarázatra?
- Hogyan érhetem el, hogy a gyerekek számára örömteli legyen a tanulás?

■ *A lemaradók gátolják a tanítás menetét, hátrányos helyzetbe hozzák a gyorsabban haladókat. Vagy: „A tanulócsoporthoz minden gyereknek ugyanazt kell megtanulnia.”*

A gyerekek sokfélesége valóban nehéz helyzetbe hozza azt a tanítót, aki életkori elv és nem az egyedi fejlettségi jellemzőik figyelembevételével kezeli a tanítványait. Kizárólag frontálisan szervezi munkáltatásukat, azonos minőségű, mennyiségű és mindenkinek azonos időtartamra tervezett tanulási feladatokkal próbálja fejleszteni őket. Általában a középre tervez, hiszen ők vannak a legtöbben. Nem csoda, ha osztályában a teljesítmények erőteljesen szóródnak, és sem a gyorsabban fejlődők, sem a lassabban haladók nem kapják meg azt, amihez joguk volna: a személyre szabott fejlesztést, a jó oktatásból való részesedést, a sikerekből fakadó örömteli tanulás élményét.

Közismert kutatási eredmények bizonyítják, hogy már iskolába kerüléskor többérvnyi eltérés lehet az azonos életkorú gyerekek között, és ez az iskolázás tíz éve alatt meg is duplázódhat, ha nem kapják meg a szükséges fejlesztést, támogatást.

A fenti babona alapja, hogy hiányzik a tanító felkészültségéből az adaptív pedagógia elveinek ismerete és gyakorlati alkalmazása, mely szerint a gyerekek közötti különbséget természetes helyzetként kell felfognia a pedagógusnak. A fejlesztésben személyre szabott tanulásszervezéssel az egyedi szükségletekhez és nem külső előírásokhoz kell igazodnia, következőképpen előnyben kell részesítenie a differenciált tanulásirányítást és a kooperatív tanulási technikák alkalmazását. Az önszabályozás mielőbbi kialakulása érdekében reális és pozitív értékeléssel kell támogatnia az önismeret egészséges fejlődését, a gyerek önértékeinek felfedezését, tudatosodását.

A tehetséges, a lassabban haladó, a különleges figyelmet igénylő diák tehát nem ellenség, kolonc, hátráltató tényező a csoport életében, csupán mást tud, másképpen fejlődik, fejleszthető és fejlesztendő, mint a pedagógus elvárásai szerint viszonyítási alapnak tekintett tanulók csoportja.

**A fogalmak, szabályok megtanítása fejleszti legjobban a gondolkodást. (...) A sok önálló feladatmegoldástól fejlődik legjobban az önálló tanulás képessége.**

Ezek a megállapítások akár tartalmazhatnának is részizgazságokat bizonyos feltételek teljesülése esetén. Kizárólagosságuk („legjobban” fejlesztik) hangsúlyozása miatt azonban első látásra is tévedésnek ítélnélhetjük tartalmukat.

E hibás álláspontok hangoztatása mögött általában a tanulási cél és eszköz tisztázatlansága, egybemosódása, mindennapi gyakorlatban való átgondolatlansága rejlik.

A tanítás technológiáját alapvetően meghatározza, hogy mi a célja például egy nyelvtani fogalom megtanításának. Az, hogy a tanuló hibátlanul fel tudja idézni az általánosítás szintjén megfogalmazott meghatározást/szabályt, vagy az, hogy sok-sok konkrét, szemléletes gyakorlati példa megfigyelése után felismerje a közös tartalmi és formai jegyeket, s eljusson a fogalom megértéséig. Ez utóbbi esetben a fogalomalkotás útja valóban fejlesztő lehet. Az előbbivel ellentétben itt ugyanis nem a szabálytudás, a meghatározás felidézése, hanem a tanulás fejlesztő hatásának kiteljesítése a cél, s ebben az ismerethez való eljutás a fejlesztés eszköze.

Elég nagy baj, hogy a kisiskolások fejét ma igen sok, tapasztalással nem megalapozott és nem megértett, csak bemagolt meghatározással tömik. Ez pedig egyáltalán nem gondolkodtató, mert leginkább olyan mechanikus emlékezeti teljesítményt igényel, amelynek tartalma hamar feledésbe merül.

Köztudott, hogy a gyerekek absztrakt gondolkodásában kb. a 12 éves korban van egy jelentős minőségi változás (ugrópont). Kisiskoláskorban tehát felesleges az elvont szabályok és meghatározások megtanulásának túlhajtása. Inkább a készségfejlesztésre, a rutinok alapozására érdemes több időt fordítani. Gondoljunk csak arra, hogy nem a helyesírási szabályismerettől tud helyesen írni a gyerek. Azt legfeljebb önellenőrzéskor használja, de

nem íráshasználat közben idézi fel. Helyesírásának javulását is leginkább attól várhatjuk, ha nem szabályokat magol, hanem sokat másol és javít összehasonlító önellenőrzéssel, sokat olvas, azaz minél több olyan feladathelyzetbe kerül, amely segíti a szóalakok helyes írásképeinek rögzülését, automatizálódásának folyamatát.

Hasonló a helyzet az önálló munkáltatással is. Ez a forma ugyanis önmagában még nem fejlesztő hatású, csak akkor, ha a sikeres megoldásnak megvannak a feltételei. (Például ha a tanuló el tudja olvasni, és helyesen értelmezi a feladatot. Megérti annak lényegét, felismeri a megoldandó problémát. Rendelkezik azokkal az előismeretekkel, készségekkel, rutinokkal, amelyek a megoldás feltételei.) Megfelelő feltételek mellett a feladatmegoldás során valóban működnek azok a képességek, kompetenciák, rutinok, amelyek az önálló tanulásra való alkalmasságot megalapozzák. Ellenkező esetben az önálló tevékenység csupán célá válik, és nem feltétlenül szolgálja a fejlesztést. Nem hordozza a siker feltételét, nem teszi örömtelivé a tanulást.

A fenti állítások közül az sem igaz természetesen, hogy az önálló tanulási mód a leginkább fejlesztő. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül ugyanis, hogy milyen gazdag és jelentős fejlesztőerő rejlik a kortársaktól való tanulásban vagy a csoporthelyzetben végzett feladatmegoldásokban. De a munkaformák megválasztásának további fontos szempontja lehet annak akceptálása is, hogy a tanuló melyik munkaformában a legeredményesebb. Van olyan gyerek, aki például mezőfüggő, ezért leginkább csoportban lehet sikeres, míg másokat gátol ez a forma, és szívesebben oldják meg önállóan a feladataikat.

**Mindent meg kell tanítani, ami a tankönyvekben van. Vagy: A tanítás tempóját az átlaghoz kell igazítani.**

A nevelés sokrétű és soktényezős folyamatában szüksége van a tanítónak olyan tájékozódási pontokra, amelyek viszonyítási alapot szolgáltatnak tervezőmunkájához, a tanulási folyamat szervezéséhez, a tanulók iránt támasztott elvárásaihoz, a tanulók tudásának megítéléséhez, saját munkájának értékeléséhez stb. Egyáltalán nem közömbös azonban, hogy mihez viszonyítunk, mit tekintünk ehhez kiindulási alapnak. Sajnos széles körben elterjedt, hibás gyakorlatot generálnak e tekintetben a fenti álláspontok.

Köztudott ugyanis, hogy hiába készültek az intézményekben az iskola diákjainak fejlesztési szükségleteihez igazított helyi tantervek. Sok pedagógus ezt egyáltalán nem veszi figyelembe, hanem a tankönyvekben foglalt tananyagot tartja irányadónak tanítási programjának elkészítésekor és megvalósításakor.

Jól tudjuk, hogy a tankönyvek és munkafüzetek lényegesen több tananyagot és feladatot tartalmaznak, mint ami általában elvégezhető az adott évfolyamon, hogy kiszolgálják a differenciáló tanulásirányítás igényeit is. Ha ezt a tanító nem fedezi fel, könnyen megtévedhet, és az éves munka tervezésekor jóval többet markolhat annál, mint ami szükséges volna a saját iskolája helyi tantervében foglaltak megvalósításához, tanulócsoportja eredményes fejlesztéséhez. Sok izgalomtól, feszültségtől és hajszoaltságtól menekülhetnének meg a

gyerekek és tanítók, ha összevetnék a választott tankönyveket a helyi tanterv tananyagleírásával, fejlesztési követelményeivel, illetve az adott tanulócsoporthoz fejlesztési igényeivel, és okosan szelektálnának a tananyagban.

Az iskola nevelési dokumentumainak elkészítésekor fontos szempont volt, hogy döntés szülessen arról, hogy mi az, aminek megtanulása, elsajátítása mindenkitől, tehát a lassúbb tempóban fejleszthetőktől is elvárható, és mi az, ami csak a legkiválóbbak fejlesztésének feladata egy-egy évfolyamon. Adott esetben természetesen megengedett – a tanító szabad döntése alapján – az ettől való eltérés, és egyes tanulók esetében az átcsoportosítás az alsó tagozat tanévei, tanulási szakaszai között (l. egyéni fejlesztési terv), ha azt a tanuló eredményes fejlesztése megköveteli négy év távlatában.

Ez a lehetőség is felhívja a figyelmet arra a fontos adaptív pedagógiai elvre, és megerősíti érvényességét is, hogy a fejlesztés irányítójának nem a tankönyv tananyagtartalma, feldolgozási tempója, metodikai rendszere, hiszen az csak egy felkínált eszköz, lehetőség a tanulók munkáltatásához. Nem lehet mérvadó a tanulócsoporthoz átlagos teljesítménye sem. Hiszen nem a tankönyvet és nem az osztályt úgy általában, hanem az egyes tanulókat tanítjuk. Személyre szabott tanulási célokkal és feladatokkal támogathatjuk leginkább a fejlesztési igények szerint alakuló tanulói rétegeket, az így szervezett csoportokat, illetve az egyének fejlesztésének sikerét az adott tanulócsoporthoz.

**Megváltoztak a gyerekek, nehezen motiválhatók, nem érdekli őket a tanulás. Vagy: A szülők nem támogatják a pedagógusok munkáját.**

Gyakori jelenség a gyakorló pedagógusok körében, hogy korábban sikeresnek bizonyult oktatási módszereik, konfliktushelyzetekben alkalmazott bánásmódjuk, a nevelés folyamatát, a szülőkkel való kapcsolattartást jól mederben tartó pedagógiai elveik és gyakorlati eljárásaik csődöt mondanak. Ez a váratlan élmény elbizonytalaníthatja a legjobb pedagógust is. Tanácsstalanságának, tehetetlenségének legbiztosabb mutatója, hogy a gyerekeket és a szülőket okolja sikertelenségeiért. Ha gyorsan változó világunkban életképes akar lenni az iskola, a pedagógusnak is változnia kell! A megoldást tehát nem a bűnbakkereséstől, hanem az előremeneküléstől várhatjuk. Keressük inkább az okokat, hogy jó irányban változtassunk! Próbáljunk kérdéseket feltenni magunknak, és keressünk is választ azokra!

Ilyen kérdések lehetnek például:

- Mi változott meg az iskolát körülvevő társadalmi környezetben? Ez milyen új kihívásokat jelent a gyerekek nevelésében, oktatásában?
- Jól ismerem-e tanítványaim érdeklődését, kedvenc tevékenységeit?
- A diákjaimat érdeklő tanulási helyzeteket teremtek-e? Látják-e értelmét annak, amit tanulniuk kell?
- Érdekesen tanítok-e?
- Ismerem-e tanítványaim tananyaggal kapcsolatos tényleges előzetes tudását?
- Hasznosítom-e a tanulás folyamatában, amit már tudnak?



- Ismerik-e egymás értékes tulajdonságait a gyerekek? Ismernek-e engem és azt, hogy mit gondolok róluk?
- Csak az intellektuális teljesítményeik számítanak?
- Vannak-e előítéleteim, amikor értékelem teljesítményeiket, magatartásukat?
- Igazi közösséggé fejlődnek-e kezem alatt a gyerekek?
- Tudjuk, hogy kit miben kell segítenünk a mi közösségünkben?
- Ismerem-e a szülők nevelési elképzeléseit? Figyelembe veszem-e azt saját nevelési törekvéseim megvalósítása során?
- Keresem-e a szülőkkel való kapcsolatba lépés alkalmait? Megteremttem-e a feltételt ehhez? Igyekszem-e megérteni őket?
- Őszintén törekszem-e velük egyenrangú kapcsolatra a gyerekek nevelésének fő kérdéseiben?

## VANNAK-E ÖRÖK ÉRTÉKEINK?

A változás természetesen nem kívánja, hogy szakítsunk mindennel, amit korábban fontosnak és jónak tartottunk. Inkább azt, hogy kritikusan figyeljük önmagunkat, környezetünket, tevékenységünket és annak hatását. Ne régi beidegződéseinkre hallgassunk csupán, de ne hajszoljuk elvtelenül az újdonságokat sem. Inkább okos mérlegeléssel jó megoldást keresünk az aktuálisan adott helyzetekre.

Mert nemcsak változási kényszer van, hanem vannak megőrzendő örök értékeink is, amelyek akár az évezredek próbáját is kiállják, amint azt az ókori bölcs, *Quintilianus* jó tanítóról feljegyzett alábbi gondolatai is igazolják. Érdemes megszívlelnünk jó tanácsait!

„A tanító mindenekelőtt apai lelkülettel viseltessék növendékei iránt, s gondolja meg, hogy ő azoknak a helyét foglalja el, akik neki gyermekeiket átadták. Neki magának ne legyenek bűnei, de a másokét se tűrje el. Szigorúsága ne legyen elijesztő, s nyájassága ne legyen lazaságra vezető, hogy amabból gyűlölség, emebből nemtörődömség ne keletkezzen. Sokat beszéljen tisztességről és erényről, mert mentől gyakoribbak intelmei, annál ritkábban lesz szükséges fenyítenie. Sohase fakadjon haragra, de azért el ne nézze, amit javítani szükséges. Legyen természetes a tanításban; türelmes a munkában; inkább buzgó, mint szertelen. Ha kérdést intéznek hozzá növendékei, örömmel válaszoljon nekik; azoknál, kik nem kérdeznek, önmaga puhatólazzék. Növendékei feleleteinek dicsérésében se fukar, se áradozó ne legyen, mert egyik megutáltatja a munkát, a másik elbizakodottságot szül. Amikor javítania kell azt, ami helyreigazításra szorul, óvakodjék a keserűségtől s még inkább a szidalomtól; sokakat visszatartott már a tanulás szándékától, hogy némelyek oly módon korholnak, mintha gyűlölség vezetné őket.”

Ceglédi Erzsébet

## A kreativitás és az intelligencia szerepe az iskolai teljesítményben

A kreativitás és az intelligencia már számos kutatás érdeklődésének középpontjában állt. Az iskolában tanító pedagógus számára lényeges kérdés lehet, hogy a tanulók intelligenciája és kreativitása hogyan befolyásolja iskolai teljesítményüket, milyen módon lehet kreativitásuknak nagyobb teret engedve érdekesebbé és eredményesebbé tenni az iskola falai között zajló munkát. A vizsgálat során alkalmazott tanítási módszerek lehetőséget teremthetnek arra, hogy a tanulók a tanórák aktív résztvevői legyenek. Ez különösen fontos a természettudományi tantárgyak esetében, melyek ismeretrendszerének elsajátítása gyakran okoz nehézséget a diákoknak.

„A kreativitás az emberi méltóság megőrzésének egyik lehetséges útja a számítógépek uralta világban...” – olvashatjuk Cropley 1983-ban megjelent munkájában (CROPLEY 1983, 29.).

Bár a számítógépek mindennapjaink fontos részévé váltak, s az élet számos területén megkönnyítik életünket, mégsem képesek helyettesíteni az emberi elme azon képességét, hogy valami újat, a megszokottól és ismerttől eltérőt alkosson. Így az emberi értelem, a tehetség még ma is páratlan, utánozhatatlan. Gyakran csodálattal szemlélünk egy műalkotást, olvasunk egy verset, s közben akaratlanul is elgondolkozunk azon, vajon hány rejtett tehetség él közöttünk. Ha belépünk egy osztályba, az első gondolatok között ott szerepel a kérdés: Milyen képességűek a diákok? Biztosan vannak jó tanulók, de van-e közöttük igazán kiemelkedő képességű, kreatív egyén?

A tehetséges tanulók azonosítása és a tehetségfejlesztés hosszú múltra tekint vissza, s egyre nagyobb teret kap napjainkban. Renzulli a tehetség három fő összetevőjeként az átlagon felüli képességet, a feladat iránti magas szintű elkötelezettséget és a magas színvonalú kreativitást jelölte meg (MÖNKS–BOXTEL 2000, 68.). Gardner „többszörös intelligencia” elméletében hét egymástól független intellektuális képességet különített el. E tehetségterületek: a logikai-matematikai, a nyelvi, a testi-kinesztetikus, a térbeli, a zenei, az interperszonális és az intraperszonális (BALOGH 2006).

Az általános értelmi képesség összetevői a figyelem, a megértés, az emlékezet és a problémamegoldás. A figyelem olyan képességegyüttes, amely nélkül elképzelhetetlen az információ feldolgozása. A megértés különböző gondolkodási tevékenységeket foglal magában, mint a fogalomalkotás, az összefüggések feltárása és a felismerés. Megértés nélkül nincs hatékony tanulás. Az emlékezetnek kulcsszerepe van. Működésének három fő fázisa: az információ memóriába történő bejuttatása, annak megőrzése, majd az információ

kiemelése a memóriából. A problémamegoldás „a legmagasabb szintű, legösszetettebb tanulási folyamat”, mely a már elsajátított ismeretek alkalmazását kívánja meg (BALOGH 1998, 95.).

A tehetség kibontakozásában nagyon fontos szerepe van a feladat iránti elkötelezettségnek, a motivációnak. E tekintetben az iskolákra és a pedagógusokra nagy felelősség hárul. Ha nem sikerül felkelteni a gyerek érdeklődését, kíváncsiságát az adott téma iránt, elveszítjük azt a lehetőséget, hogy megtudjuk, milyen eredmény elérésére lenne képes a tanuló az adott területen. Az érdeklődés felkeltése azonban önmagában még kevés. Fontos, hogy szorgalom, kitartás és „becsvágy” társuljon mellé (HERSKOVITS–GEFFERTH 2000). A tanulás eredményességéhez nagyban hozzájárul a megfelelő tanulási stratégia, tanulási stílus alkalmazása is. Fontos, hogy a tanulás határfoka megfelelő legyen. A Carroll-modell a tanulással töltött idő és a tanuláshoz szükséges idő aránya alapján határozza meg a tanulás hatékonyságát. A Mező-féle IPOO-modell az input (információgyűjtés) és az output (információ alkalmazása, felhasználása) alapján alacsony határfokú, reprodukív és produktív tanulást különböztet meg (MEZŐ–MEZŐ 2005).

A kreativitás vizsgálatához különböző tesztek állnak rendelkezésünkre. A verbális tesztek között szerepel a szokatlan használat és a távoli asszociáció teszt, míg a figurális tesztek közé soroljuk a körök tesztet és a képbefejezés tesztet. Az eredmények az originalitásról, a flexibilitásról és a fluenciáról szolgáltatnak információt. Az originalitás (eredetiség) azt mutatja meg, hogy „egy gondolat, egy megoldás mennyire egyedi, ritka, nem szokásos, nem hétköznapi” (HERSKOVITS–GEFFERTH 2000, 25.). Az originalitás magas pontszáma a válaszok újszerűségére, szokatlanságára enged következtetni. Ebből vezethető le az átlagos originalitás, mely az originalitás és a fluencia hányadosa. Magas értéke azt jelzi, a válaszok személyenként is egyediek, ritkák. „A fluencia azt a könnyedséget, gyakoriságot jelzi, amivel a különböző gondolatok, ötletek, megoldások, asszociációk előtörnek.” (HERSKOVITS–GEFFERTH 2000, 26.) A fluenciát az értékelhető válaszok számával mérjük. „A flexibilitás, a szellemi rugalmasság, a szempontváltás képessége segít az egyik témáról, elemről a másikra való átváltásban, egy ismeretnek más összefüggésben történő felhasználásában, a gondolkodás kikaposott útjának elhagyásában, a már ismerttől való elszakadásban.” (HERSKOVITS–GEFFERTH 2000, 26.) Magas értéke arra utal, hogy a tanuló a választ több oldalról közelítette meg. Alacsony értéke arra enged következtetni, hogy a válaszok egy adott sémára készültek. Ha az alacsony flexibilitás magas fluenciával párosul, az azt jelzi, hogy a személy „egyetlen szempont kimerítésére törekszik” (A kreativitástesztek tesztkönyve I., 10.). Szélsőségesen alacsony értéke, melyhez átlagos intelligencia, illetve fluencia társul, motiválatlanságról tanúskodik. A relatív flexibilitás a flexibilitás és a fluencia hányadosa, melynek magas értéke arra utal, hogy a tesztet kitöltő személy több oldalról próbálta megközelíteni a problémát (A kreativitástesztek tesztkönyve I.; DAVIS–RIMM 2000; HERSKOVITS–GEFFERTH 2000; MEZŐ–MEZŐ 2003). A kreativitás- és az intelligenciatesztek között alacsony a korreláció. Az intelligenciatesztek ugyanis elsősorban a konvergens gondolkodást mérik, míg a kreativitás a divergens gondolkodással áll kapcsolatban (MEZŐ–MEZŐ 2003).

## VIZSGÁLAT, MINTA, MÓDSZER

A kutatás a Debreceni Egyetem pszichológiai PhD-programjában dr. Balogh László témavezetésével folyt. A longitudinális vizsgálat két tanítási évet (2004/2005-ös és 2005/2006-os tanév) vett igénybe. A vizsgálat öt város (Gyöngyös, Mezőkövesd, Püspökladány, Sárospatak, Szerencs) egy-egy középiskolájának két-két párhuzamos osztályában zajlott, az egyik osztály a kontroll-, a másik a kísérleti csoportba tartozott. A kontrollcsoport létszáma kezdetben 179 fő, a kísérleti csoporté 166 fő volt. A két tanév során csak kismértékű ingadozás volt az osztályok létszámát illetően.

A vizsgálat elején a pszichológiai tesztek felvételére került sor, melyek segítségével a diákoknak a tanuláshoz, illetve a biológia tantárgyhoz való viszonyát szerettük volna feltárni. Fontos szerepet kapott az intelligencia és a kreativitás tanulmányozása is. Az intelligenciát Raven-teszttel mértük. A kreativitás vizsgálatára két tesztet használtunk. A verbális tesztek közül a szokatlan használat tesztet, míg a figurális tesztek közül a körök tesztet töltötték ki a tanulók. Ezek révén arra szerettünk volna választ kapni, hogy ebben az életkorban van-e mérhető különbség a két teszt típus eredménye között.

A diákok biológia tantárgyban nyújtott teljesítményét a témazáró dolgozatok és a problémafeladat-sorok révén követtük nyomon. A két tanév során a diákok hét témazárót és négy problémafeladat-sort oldottak meg. A vizsgálat kezdetén minden tanuló szintfelmérő dolgozatot írt az első témakör anyagából. Ezt mindkét csoport tanulói a megszokott módon dolgozták fel, azaz a frontális oktatás volt a meghatározó. A szintfelmérő dolgozat megírását követően a kontrollosztályokban a frontális oktatás dominált, míg a kísérleti osztályokban a frontális oktatást csoportmunkával színesítettük. Ez utóbbi esetben a tananyag feldolgozása során a tanulók rendszeresen dolgoztak együtt. Csoportmunkára témakörönként két-három tanórán, az óra egy adott részében került sor. A csoportok összetételüket tekintve heterogének voltak, általában négy-öt fő dolgozott együtt. A közösen végzett feladatok között voltak olyanok, amelyek az ismeretek reprodukálását kívánták meg a tanulóktól, míg más feladatok az összefüggések keresésére, az okok és következmények kapcsolatának felismerésére, a közös tulajdonságok megfigyelésére helyezték a hangsúlyt. Mivel „sok problémahelyzet kreatív gondolkodást kíván az egyéntől” (BALOGH 1987, 48.), az egyes témakörök végén, az összefoglaló órákon a diákok csoportosan oldották meg a problémafeladat-sort. A biológia tantárgyi teljesítmény mérése az egyes témakörök lezárásakor megírt témazáró dolgozatok segítségével történt. A feladatlapon 31 itemből álltak, és azonos elv alapján épültek fel. A feladattípusok a következők voltak: fogalommeghatározás, tesztfeladatok (egyszerű és többszörös választás, négyféle asszociáció), táblázatkiegészítés (mely általában összehasonlítást tartalmazott), ábrafelismerés és az egyes részek funkcióinak meghatározása. A második év végén ismét sor került a pszichológiai tesztek felvételére, így lehetőségünk nyílt a vizsgálat ideje alatt bekövetkezett változások elemzésére is.

## EREDMÉNYEK

### Az intelligenciateszt eredménye

A vizsgálatban az intelligencia mérésére Raven-tesztet használtunk. A tesztben elérhető maximumpontszám 36.

Kezdetben a kontrollcsoport bizonyult jobbnak, a Raven-tesztben 10,72%-kal értek el jobb eredményt. A vizsgálat végére a kezdeti viszonyokhoz képest nem történt jelentős változás, továbbra is a kontrollcsoport pontszáma volt magasabb. Ha azonban a csoportok által elért eredményeket külön-külön vizsgáljuk, látható, hogy a kontrollcsoportnál kismértékű gyengülés, a kísérleti csoportban enyhe javulás figyelhető meg (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT: Az intelligenciateszt eredménye				
	Kontrollcsoport		Kísérleti csoport	
	A vizsgálat elején (N= 157)	A vizsgálat végén (N= 160)	A vizsgálat elején (N= 131)	A vizsgálat végén (N= 126)
Átlag	22,82	22,19	20,61	20,99
Szórás	5,82	5,99	5,8	6,65

Az intelligenciateszt eredménye a vizsgálat kezdetén nem mutatott szignifikáns összefüggést sem a szintfelmérő dolgozat, sem az először megírt problémafeladat-sor eredményével. A szintfelmérő dolgozat egyes feladattípusait külön-külön összevetve az intelligenciateszttel, két feladatnál összefüggés figyelhető meg a kontrollcsoport esetében. A többszörös választásos feladatnál a Pearson-korreláció értéke pozitív ( $r = 0,178^*$ ;  $p = 0,029$ ), a táblázatkiegészítésnél negatív ( $r = -0,165^*$ ;  $p = 0,042$ ) összefüggést mutatott. Az adatok alapján elmondhatjuk, hogy mindkét csoport közel azonos kiindulási feltételekkel vett részt a vizsgálatban, melynek végén a tanulók ismét intelligenciatesztet tölthettek ki. A kísérleti csoportnál a vizsgálat végén az intelligencia és több feladattípus között szignifikáns összefüggés jelentkezett: az egyszerű választásnál ( $r = 0,349^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), a táblázatkiegészítésnél ( $r = 0,211^*$ ,  $p = 0,025$ ) és az ábraelemzésnél ( $r = 0,259^{**}$ ;  $p = 0,006$ ). A dolgozat eredményével is korrelációt mutatott az intelligencia ( $r = 0,305^{**}$ ;  $p = 0,001$ ).

### A kreativitástesztek eredménye

A kreativitás méréséhez két különböző tesztet használtunk, hogy több oldalról is információt kapjunk a tanulók képességéről.

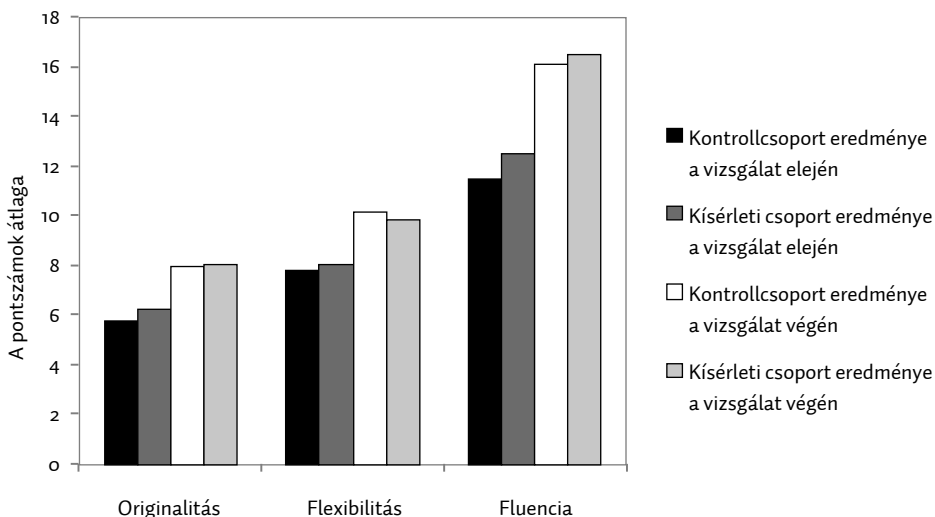
A figurális tesztek közül a Torrance által kidolgozott körök tesztet alkalmaztuk. A diákoknak az előre megrajzolt köröket kellett kiegészíteniük, s meg kellett nevezni, mit ábrázol a rajz. Az elemzéskor az originalitást, az átlagos originalitást, a flexibilitást, a relatív flexibilitást és a fluenciát vizsgáltuk (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT: A körök teszt eredménye

		Originalitás (átlag)	Flexibilitás (átlag)	Fluencia (átlag)	Átlagos originalitás (átlag)	Relatív flexibilitás (átlag)
A vizsgálat elején	Kontrollcsoport (N=162)	5,807	7,809	11,525	0,497	0,741
	Kísérleti csoport (N=147)	6,226	8,082	12,524	0,500	0,680
A vizsgálat végén	Kontrollcsoport (N=139)	8,008	10,194	16,094	0,487	0,690
	Kísérleti csoport (N=134)	8,097	9,843	16,478	0,494	0,648

A vizsgálat elején a csoportok e kreativitás-összetevők esetén közel azonos értékeket mutattak. A vizsgálat végére az originalitás, a flexibilitás és a fluencia tekintetében növekedés figyelhető meg (1. ábra). A növekedés mértéke, a változás tendenciája mindkét csoportnál hasonló, ami arra enged következtetni, hogy a figurális teszt eredménye a tananyag feldolgozásának módjától független. Úgy tűnik, az életkorral fokozódik az egyedi válaszok száma, a tanulók több oldalról próbálják megközelíteni és alaposan körüljárni az adott témát.

1. ÁBRA: Az originalitás, a flexibilitás és a fluencia átlagértékének változása a körök teszt eredménye alapján



Az intelligencia- és a figurális teszt eredménye között a vizsgálat elején csak gyenge kapcsolat figyelhető meg. A vizsgálat végén a kísérleti csoportban az intelligencia és az átlagos originalitás között ( $r=0,340^{**}$ ;  $p=0,000$ ) szignifikáns korreláció jelentkezett. A kontroll-

csoportban az intelligencia összefüggést mutatott az originalitással ( $r = 0,333^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), a flexibilitással ( $r = 0,387^{**}$ ;  $p = 0,000$ ) és a fluenciával ( $r = 0,344^{**}$ ;  $p = 0,000$ ). Az intelligencia és az átlagos originalitás között kapcsolat ( $r = 0,188^*$ ;  $p = 0,031$ ) figyelhető meg.

Az utolsó témazáró dolgozat eredményét összevetve a kreativitásteszt eredményével, elmondható, hogy általában nincs nagymértékű összefüggés közöttük. Ez azt igazolta, hogy az alkalmazott tanítási módszer kismértékben fejlesztette a kreativitás ezen elemeinek fejlődését. A kontrollcsoportnál az utolsó dolgozat eredménye összefüggést mutatott az originalitással ( $r = 0,187^*$ ;  $p = 0,039$ ), a flexibilitással ( $r = 0,289^{**}$ ;  $p = 0,001$ ) és a fluenciával ( $r = 0,221^*$ ;  $p = 0,014$ ).

A vizsgálatban verbális tesztet (szokatlan használat teszt) is alkalmaztunk, melyben a diákoknak az volt a feladatuk, hogy az ingerszavakkal kapcsolatban a megszokottól eltérő lehető legtöbb felhasználási módot nevezzenek meg. Mivel korábbi vizsgálatok azt bizonyították, hogy „nem javul a teljesítmény akkor, ha az ingerszavak sorrendjét megváltoztatjuk” (A kreativitásteszt tesztkönyve I., 8.), a három ingerszóra adott válaszok eredményét együtt elemeztük (3. táblázat).

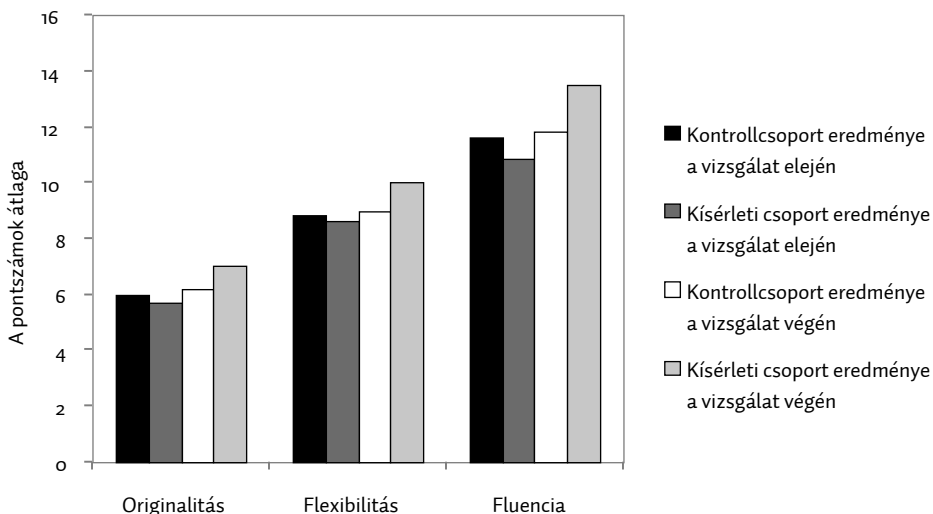
3. TÁBLÁZAT: A szokatlan használat teszt eredménye						
		Originalitás (átlag)	Flexibilitás (átlag)	Fluencia (átlag)	Átlagos originalitás (átlag)	Relatív flexibilitás (átlag)
A vizsgálat elején	Kontrollcsoport (N=169)	5,962	8,828	11,627	0,514	0,795
	Kísérleti csoport (N=151)	5,705	8,609	10,848	0,524	0,841
A vizsgálat végén	Kontrollcsoport (N=160)	6,157	8,981	11,856	0,518	0,809
	Kísérleti csoport (N=126)	7,003	10,024	13,524	0,509	0,782

A két csoport eredménye hasonló tendenciát mutatott, de a növekedés mértékében különbségek vannak (2. ábra).

Míg a kontrollcsoportban a növekedés mértéke 5% alatt maradt, addig a kísérleti csoportnál az originalitás, a flexibilitás és a fluencia értéke több mint 15%-kal nőtt. A vizsgálat végére a kísérleti csoport tanulói által adott válaszok egyedisége fokozódott. A diákok törekedtek arra, hogy egy adott feladatot minél részletesebben és alaposabban válaszoljanak meg. Mindezek arra utalnak, hogy a rendszeresen végzett csoportmunka, az aktív tanulói tevékenység kedvező hatást gyakorol a verbális képességekre. Ennek hátterében az áll, hogy a csoport tagjai a hatékony együttműködés érdekében nem mellőzhetik a szóbeli kommunikációt. A gondolatok egymással történő megosztása, megbeszélése révén a gyerekek több

oldalról közelíthetik meg az adott problémát. Ahhoz, hogy a csoport fontos tagjának érezzék magukat, több energiát fordítanak arra, hogy minél alaposabban megismerjék a feladatot, és a lehető legpontosabb megoldást adják.

## 2. ÁBRA: Az originalitás, a flexibilitás és a fluencia átlagértékének változása a szokatlan használat teszt eredménye alapján



Kezdetben a kontrollcsoportnál az intelligencia és a flexibilitás között figyelhető meg kapcsolat ( $r = 0,162^*$ ,  $p = 0,049$ ). A kísérleti csoport esetében az intelligencia összefüggést mutatott az originalitás ( $r = 0,226^*$ ;  $p = 0,011$ ), a flexibilitás ( $r = 0,326^{**}$ ;  $p = 0,000$ ) és a fluencia ( $r = 0,240^{**}$ ;  $p = 0,007$ ) értékeivel. A vizsgálat végén a szokatlan használat teszt és az intelligenciateszt eredménye közötti összefüggést a 4. és 5. táblázat szemlélteti.

4. TÁBLÁZAT: A Raven-teszt és a szokatlan használat teszt eredménye közötti kapcsolat a kontrollcsoport esetében		Átlagos originalitás	Relatív flexibilitás	Originalitás	Flexibilitás	Fluencia
Intelligencia	Pearson-korreláció	0,154	0,018	0,288**	0,287**	0,277**
	Sig. (2-tailed)	0,052	0,825	0,000	0,000	0,000
	N	160	160	160	160	160

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$



**5. TÁBLÁZAT: A Raven-teszt és a szokatlan használat teszt eredménye közötti kapcsolat a kísérleti csoport esetében**

		Átlagos originalitás	Relatív flexibilitás	Originalitás	Flexibilitás	Fluencia
Intelligencia	Pearson-korreláció	0,285**	-0,187*	0,436**	0,429**	0,443**
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,037	0,000	0,000	0,000
	N	124	124	124	124	124

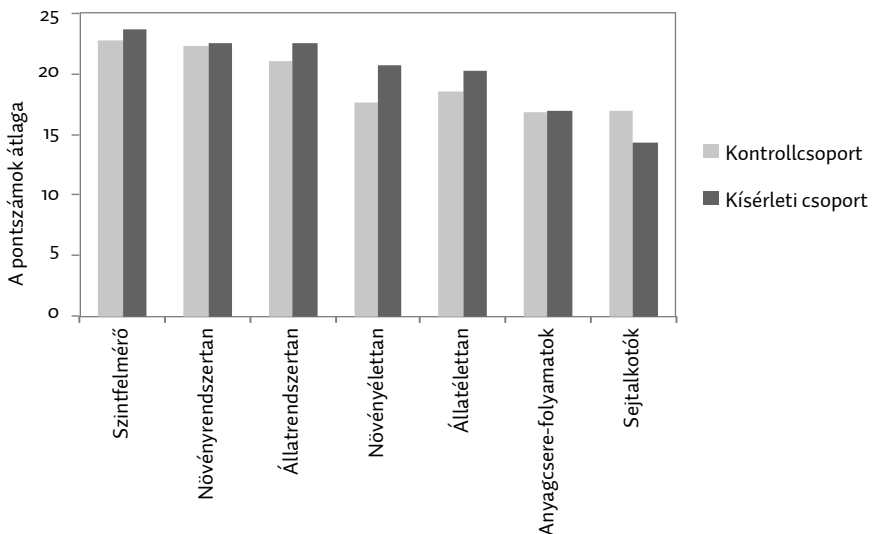
\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$

A szokatlan használat teszt és a témazáró dolgozatok eredménye között kezdetben nem volt szoros kapcsolat. A vizsgálat végére a kontrollcsoportban továbbra sem figyelhettünk meg jelentős változást, míg a kísérleti csoportnál a teljesítményteszt pozitív korrelációt mutatott az originalitással ( $r = 0,312^{**}$ ;  $p = 0,001$ ), a flexibilitással ( $r = 0,340^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), valamint a fluenciával ( $r = 0,313^{**}$ ;  $p = 0,001$ ). A kreativitás ezen elemére tehát a csoportmódszer kedvező hatást gyakorol. Megállapíthatjuk, hogy a kreativitás vizsgált elemei közül a verbális elemek a csoportmódszerek alkalmazásának szerves részeként megjelenő kommunikáció révén fejlődést mutattak.

## A teljesítménytesztek eredménye

A vizsgálat során a tanulók biológia tantárgyból nyújtott teljesítményét folyamatosan nyomon követtük a témazáró dolgozatok révén (3. ábra).

### 3. ÁBRA: A témazáró dolgozatok eredménye



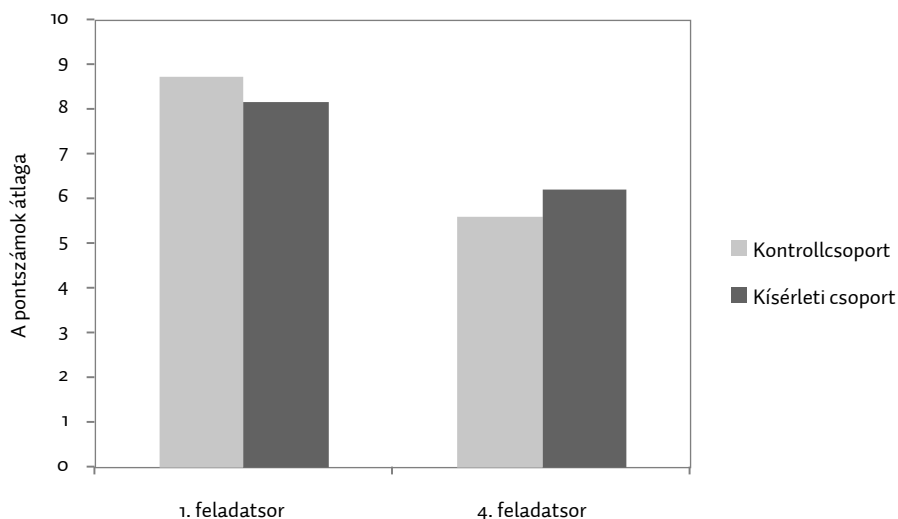
A témazáró dolgozatok eredménye mindkét csoportban csökkenő tendenciát mutatott, ami összefüggésben áll a tananyag nehézségének növekedésével. A csoportmódszert rendszeresen alkalmazó osztályok teljesítménye az első tanévben sokkal kiegyenlítettebb és jobb volt. Bár a szintfelmérő dolgozatban is a kísérleti csoport teljesített jobban, ez a különbség tovább fokozódott a tanév során, különösen azokban a témakörökben (növényélettan, állatélettan), amelyekben a már korábban elsajátított ismereteket is alkalmazni kellett a feladatmegoldás során. Sajnos ez a tendencia nem maradt meg azoknál a témaköröknél, amelyek a más tantárgyakban (pl. kémiában) megszerzett ismeretek alkalmazását is megkívták.

## A problémafeladatok eredménye

A problémafeladatok megoldása összetettebb gondolkodást igényel. Felmerül a kérdés, milyen kapcsolat van az intelligencia és a problémamegoldás között.

A két tanév során a diákok négy problémafeladat-sort oldottak meg csoportosan. A csoportmódszerrel tanuló osztályokban összesen 29 tanulócsoportot, míg a kontrollosztályokban 32 tanulócsoportot alakítottunk ki. Sajnos voltak olyan csoportok, amelyek nem oldották meg az összes problémafeladat-sort, ezért a 4. ábrán csak azoknak a csoportoknak az eredménye szerepel, amelyek mind az első, mind az utolsó problémafeladat-sort megoldották. Így a kontrollcsoport eredménye 26 tanulócsoport átlageredményét, míg a kísérleti csoport eredménye 25 tanulócsoport átlageredményét szemlélteti.

### 4. ÁBRA: A problémafeladat-sorok eredménye



A csoporttagok által az intelligenciatesztben elért eredményekből csoportátlagot számoltunk. Ezt összehasonlítottuk a csoportnak a problémafeladat-sorban nyújtott teljesítményével. Az eredmények a korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan (REVÁKNÉ 2001) azt igazolták, hogy az intelligencia- és a biológiai problémamegoldó feladatokban nyújtott teljesítmény között nem mutatkozott szignifikáns összefüggés. Így feltételezhetően a problémamegoldás sokkal inkább a kreativitással, mintsem az intelligenciával összefüggő kognitív képesség.

## ÖSSZEGZÉS

A középiskolában tanuló diáknak számos követelménynek kell megfelelnie. Gyakran a „jó tanulótól” várják el, hogy a kiemelkedő tantárgyi teljesítmény mellett újszerű ötletei legyenek, kreatív és sikeres problémamegoldó képességgel rendelkezzen. Sokan természetesnek gondolják, hogy ha valaki átlagos vagy átlag feletti intelligenciával rendelkezik, annak nem kell megküzdenie a jó jegyért.

„A feladatok megoldása már az igen közeli jövő társadalmában sem lesz lehetséges csupán szakismeretek alapján, bármennyire magas szintűek is ezek; egyaránt nélkülözhetetlenek lesznek a kreatív problémalátási és megoldási képességek.” (KÁLMÁNCHÉY 1981, 5.) Vizsgálatunkban láthattuk, hogy az intelligencia és a problémamegoldó gondolkodás között nem mutatható ki szoros összefüggés. A problémafeladatok megoldásának gyakorlására ezért kellő figyelmet kell fordítanunk, mely a csoportmunka alkalmazása révén szintén fejlődést mutatott. Sajnos napjainkban a tananyag nagy mennyisége és a szűkösre szabott óraszámok miatt éppen ez utóbbi szorul háttérbe. A vizsgálatból kiderült, hogy a rendszeresen végzett csoportos feladatmegoldás elősegíti a verbális képességek, illetve a kreativitás verbális elemeinek fejlődését. A diákok a közös munka során megvitatják, megbeszélik gondolataikat, s ezáltal új nézőpontból láthatják ugyanazt a problémát. Ez lehetőséget teremt gondolkodásuk kiszélesítésére. A csoportcél elérése arra ösztönzi őket, hogy ne elégedjenek meg egyetlen jó megoldással, hanem igyekezzenek a problémát több oldalról megközelíteni, és meggyőződni arról, hogy valamennyi megoldási lehetőséget megvizsgálták. Ezt a szemléletet kell erősítenünk, hisz a jövő kihívásainak csak így lehet megfelelni.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- BALOGH LÁSZLÓ (1987): *Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BALOGH LÁSZLÓ (1998): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- BALOGH LÁSZLÓ (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. URBIS Könyvkiadó, Budapest.
- CROPLEY, A. J. (1983): *Tanítás sablonok nélkül*. Utak a kreativitáshoz. Tankönyvkiadó, Budapest.
- DAVIS, G. A. – RIMM, S. B. (2000): A kreatív diákok jellemzői. In Balogh L. – Herskovits M. – Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Debreceni Egyetem, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 49–56.
- HERSKOVITS MÁRIA – GEFFERTH ÉVA (2000): A tehetség meghatározásai és összetevői. In Balogh L. – Herskovits M. – Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Debreceni Egyetem, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 23–28.

KÁLMÁNCHEY MÁRTA (1981): A kreativitás fejlesztésének néhány elméleti és gyakorlati kérdése. *Acta Psychologica Debrecina*, 5. sz., KLTE, Debrecen.

MEZŐ FERENC – MEZŐ KATALIN (2003): *Kreatív és iskolába jár.* Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.

MEZŐ FERENC – MEZŐ KATALIN (2005): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján.* Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.

MÖNKS, F. J. – BOXTEL, H. W. (2000): A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In Balogh L. – Herskovits M. – Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* Debreceni Egyetem, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 67–80.

REVÁKNÉ MARKÓCZI IBOLYA (2001): A problémamegoldó gondolkodást befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 267–285.

*A kreativitástesztek tesztkönyve I.* (1989). Munkalélektani Koordináló Tanács módszertani sorozata. Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.

Fehérvári Anikó

## Pedagógus-továbbképzések az integrációs programokban\*

*A tanulmány az integrációs programokban zajlott pedagógus-továbbképzések hatásvizsgálatának eredményeit mutatja be. A kutatás keretében először a továbbképzések megkezdése előtt, 2006 tavaszán, majd a képzések befejeztével, 2007 tavaszán gyűjtöttek adatokat a programokban részt vevő iskolák pedagógusairól. A továbbképzéseket a pedagógusok nagyon pozitívan értékelték. A legtöbben úgy nyilatkoztak, hogy a továbbképzések elsősorban új ismeretekkel és módszerekkel gyarapították felkészültségüket, szemléletük alakítására azonban ennél kevésbé gyakoroltak hatást. A továbbképzések pozitív irányba, de kismértékben befolyásolták a pedagógusok szemléletének alakulását a hátrányos helyzetű és roma gyerekek helyzetének megítélésével, valamint a szegregáció és integráció kérdésének megítélésével kapcsolatban.*

Kutatócsoportunk<sup>1</sup> 2006–2007-ben a sulíNova Kht. megbízásából végezte el a Kht. által szervezett Integrációs Program keretébe tartozó pedagógus-továbbképzések hatásvizsgálatát.<sup>2</sup> A továbbképzéseket, amelyekre pályázatokon jelentkezhetek az iskolák, az első Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programja (HEFOP) finanszírozta.

Hatásvizsgálatunk három pályázati programon belül értékelt a pedagógus-továbbképzéseket. A három program fő célja a hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált oktatásának megvalósítása és az ilyen tanulókat oktató intézmények fejlesztése volt. A programok összesen csaknem 2 milliárd forinttal támogatták az iskolákat és az iskolafenntartókat. A pályázati programok futamideje egy-két év volt, a támogatások mértéke 100 százalékos, vagyis nem igényeltek hozzájuk önerőt. A pályázati kiírásokra összesen 147 iskola pályázott sikeresen. A legtöbb intézmény (99 iskola) a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (köztük a romák) iskolán belüli integrációjára vállalkozott. 38, többségében hátrányos (köztük roma) gyerekeket oktató iskola pályázott sikeresen az intézmények fejlesztési programjára, és mindössze 10 iskola (illetve település) pályázott eredményesen az iskolák közötti szegregáció csökkentésére.

\* A Liskó Ilona-émlékkonferencián elhangzott előadás szerkesztett változata (Károlyi Palota, Budapest, 2008. november 20.).

1 Kutatásvezető: Liskó Ilona, közreműködők: Fehérvári Anikó, Havas Gábor, Tomasz Gábor.

2 FEHÉRVÁRI ANIKÓ – LISKÓ ILONA: Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008. Kutatás Közben.

Az integrációs programokat kidolgozó és lebonyolító iroda szerint a HEFOP keretében megvalósított pályázati programok 2006-ban összesen az alábbi 13 továbbképzést kínálták a tanároknak. Mivel a hatásvizsgálat célja kifejezetten a továbbképzési programok értékelése volt, a projekt egyéb fejlesztési célkitűzéseit nem vizsgáltuk. Kutatásunk alapsokaságát a sikeresen pályázó iskolák pedagógusai alkották.

A továbbképzések hatásvizsgálatát empirikus szociológiai eszközökkel végeztük el. A kutatás két szakaszból állt: a továbbképzések megkezdése előtt (2006 tavaszán) és befejezésük után (2007 tavaszán) is megkerestük az érintett iskolák pedagógusait.

Az első szakaszban kérdőíves adatfelvételt végeztünk a pályázatokban nyertes iskolák igazgatóival, illetve a továbbképzéseken részt vevő pedagógusokkal. A minta teljes körű volt, vagyis mind a 147 iskolával kapcsolatba léptünk; a válaszadás önkéntessége miatt ténylegesen csak **141 iskola** vett részt az adatfelvételben. Az iskolákban minden olyan tanárt megkerestünk, aki részt vett a továbbképzéseken; összesen **2569 pedagógus** töltötte ki kérdőívünket.

## AZ INTEGRÁCIÓS PROGRAMOKBAN RÉSZT VEVŐ ISKOLÁK

A fejlesztési projektekben részt vevő iskolák száma és tanulói létszáma az általános iskolák négy százalékának felel meg. *Regionális eloszlásuk* azonban a halmozottan hátrányos helyzetű (köztük a roma) családok által sűrűn lakott régiókat és településeket követi. Számuk öt százalékponttal magasabb a keleti régiókban, mint az országos arány, a tanulók aránya pedig 15 százalékponttal magasabb az országosnál. A fejlesztésekben a Központi és a Közép-Dunántúli Régió iskoláiból az átlagosnál kevesebben, míg az észak-alföldi és a dél-dunántúli iskolák közül az átlagosnál többen vesznek részt. A projektekben részt vevő iskolák között az országosnál lényegesen magasabb a kistéleplési iskolák aránya.

Az igazgatóktól összegyűjtött információk szerint a *fejlesztési projektekben részt vevő iskolák tanulóinak több mint fele hátrányos helyzetű, több mint egytizede veszélyeztetett, és több mint egyharmada roma származású.* Az országos adatokhoz képest kétszer nagyobb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, a veszélyeztetettek arányát tekintve ennél lényegesen kisebb a különbség.<sup>3</sup>

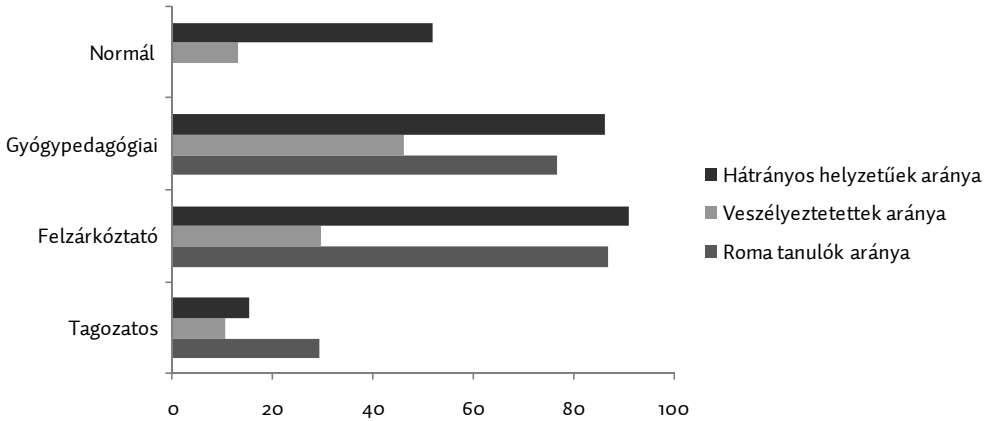
A különféle képzési programok szerint is eltér a tanulói összetétel. Míg a tagozatos és az egyéb osztályokban alig akadnak hátrányos helyzetű gyerekek, addig a gyógynevelési és a felzárkóztató képzésben részt vevők szinte mind hátrányos helyzetűek vagy veszélyeztetettek. A gyógynevelési osztályokban különösen magas a roma tanulók és a veszélyeztetett tanulók aránya.

A romák aránya nemcsak képzési programok szerint különbözik, hanem az iskola egyéb jellemzői szerint is. A dél-alföldi és a három fejlett régióban (Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország) átlagon aluli az arányuk, míg az észak-magyarországi iskolákban

<sup>3</sup> Országosan a hátrányos helyzetű tanulók aránya 26,5%, a veszélyeztetetteké 8,3% (lásd OKM 2006).

csaknem az átlagos érték kétszerese (60%). Településtípusonként is karakteresek a különbségek: a városi iskolákba az átlagosnál kevesebb (28%), a községi iskolákba pedig az átlagosnál több roma tanuló jár (39%).

### 1. ÁBRA: A tanulók összetétele a különféle osztályokban



A fejlesztési programok is szoros kapcsolatot mutatnak az iskolák roma tanulóinak létszámával. Az iskolán belüli integrációs programra vállalkozó intézményekben a legalacsonyabb a romák aránya (25%), az iskolák közötti integrációt szolgáló programban egyharmados, míg a szegregált iskolák fejlesztésére szolgáló programban csaknem 60 százalékos.

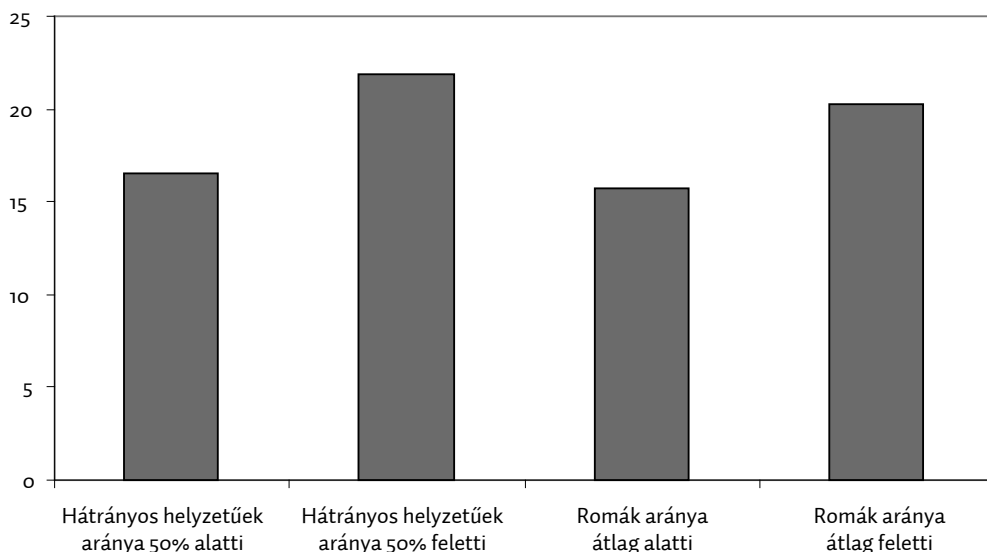
Láthattuk, hogy az integrációs programok iskoláinak tanulói összetétele sokkal kedvezőtlenebb, mint az országos átlag. Az itt dolgozó tanárok képzettségi szintje összességében nem marad el az országos átlagtól, viszont az oktató- és nevelőmunka színvonalát jelentősen rontja, hogy az iskolák majdnem feléből (49%) legalább egy tanár hiányzik. A hiányzó tanárok aránya pontosan azokban az iskolákban magasabb az átlagosnál (a dél-dunántúli iskolákban, a kisebb települések iskoláiban, a szegregált iskolák fejlesztési programjában részt vevő iskolákban és a hátrányos helyzetű, valamint roma tanulókat magas arányban oktató iskolákban), ahol a pedagógusok képzettségének szintje is elmarad az átlagtól. A projektekben részt vevő iskolák tantestületeiből átlagosan 2,1 tanár (11,5%) hiányzik. A hiányzó tanárok tantestületi aránya is az előbb felsorolt iskolákban haladja meg az átlagot. Vagyis azokban az iskolákban, ahol a tanulói összetétel a legkedvezőtlenebb, a tantestületek összetétele az átlagosnál gyakrabban és nagyobb mértékben hiányos.

A tantestületekből hiányzó tanárokat viszonylag gyakran pótolják az iskolák nem megfelelő képzettségű helyettesekkel. Azt tapasztaltuk, hogy a projektekben részt vevő iskolák pedagógusainak 16 százaléka tanít olyan tantárgyat, amelyhez hiányzik a megfelelő képzettsége. Különösen gyakran alkalmazzák ezt az eljárást azok az iskolák, ahol az átlagosnál magasabb a hátrányos helyzetű és a roma tanulók aránya.

A betöltetlen álláshelyek aránya a fejlesztési programokban részt vevő iskolákban lényegesen magasabb, mint az országos átlag (35%) (Jelentés... 2003: 7.2.1. tábla). Részben ennek tudható be, hogy az intézmények több mint felében tanítanak nem megfelelő szakos képesítésű pedagógusok. Az igazgatókon kívül a pedagógusoktól is megkérdeztük, hogy képzettségük mennyire illeszkedik munkakörükhöz és az általuk tanított szaktárgyakhoz.

Szinte minden tantárgyat az átlagosnál nagyobb gyakorisággal oktatnak nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok azokban az iskolákban, ahol magas a hátrányos helyzetű, illetve a roma tanulók aránya.

## 2. ÁBRA: A nem megfelelő képesítésű tanárok aránya a tanulók összetétele szerint (%)



Mivel korábbi tapasztalataink arra utalnak, hogy az iskolákon belül gyakran kialakul egy „belső munkamegosztás” (vannak olyan tanárok, akik vállalják a roma többségű osztályok oktatását, és vannak olyanok, akik nem szívesen vállalják ezt a feladatot), igyekeztünk kideríteni, hogy van-e valamilyen különbség a két tanárcsoport között. Az adatok elemzése során azt tapasztaltuk, hogy a fejlesztési programokban részt vevő intézményekben a kevésbé képzett és felkészült pedagógusokat bízták meg az átlagosnál nehezebb feladattal.

## TOVÁBBKÉPZÉSEK

A továbbképzések megvalósulása határozottan követte a pedagógusok előzetes érdeklődését, a megvalósult továbbképzések pedig az előzetes terveknek megfelelően öt témára koncentráltak: Integrációs pedagógiai rendszer, Tanórai differenciálás a gyakorlatban, Kooperatív tanulás, Tevékenység-központú pedagógiák, Hatékony tanulómegismerési technikák I. című program.



Az iskolák által folytatott fejlesztési programok szerint volt a leginkább karakteres a továbbképzési témák kiválasztása. Azt tapasztaltuk, hogy az iskolán belüli integrációra és a szegregált iskolák fejlesztésére vállalkozó intézmények pedagógusai nagyon hasonló érdeklődéssel reagáltak a továbbképzési témákra. Az iskolák közötti integrációs programban részt vevők azonban ettől jelentős mértékben eltértek. Közülük vettek részt a legkisebb arányban a „kötelezően” előírt IPR-képzéseken, és ugyancsak kevésbé érdeklődtek a Drámapedagógia, a Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés és a Tevékenység-központú pedagógiák c. képzések iránt. Az átlagosnál gyakrabban vettek részt viszont a tanári értékelésről, a tanári kommunikációról, a projektpedagógiáról és a hatékony tanulói megismerésről szóló továbbképzéseken.

1. TÁBLÁZAT: A megvalósult részvételi arányok az iskolák fejlesztési programjai szerint (N = 2040) (%)				
Továbbképzés	Iskolán belüli integráció	Iskolák közötti integráció	Szegregált iskolák fejlesztése	Összesen
Integrációs pedagógiai rendszer	90,4	77,3	88,6	89,2
Árnyalt értékelés a gyakorlatban	7,0	25,5	4,8	7,4
Tanórai differenciálás a gyakorlatban	45,6	30,9	47,2	45,3
Drámapedagógia	7,2		9,0	7,3
Kooperatív tanulás	45,3	43,6	41,3	44,1
Professzionális tanári kommunikáció I.	11,0	13,6	17,1	12,8
Professzionális tanári kommunikáció II.	2,2	10,0	3,8	3,1
Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés	11,8	0,9	12,8	11,5
Tevékenység-központú pedagógiák	33,3	10,0	24,7	29,6
Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése	7,4	14,5	18,8	11,0
Projektpedagógia	8,1	24,5	13,8	10,6
Hatékony tanulómegismerési technikák I.	19,9	48,2	20,2	21,5
Hatékony tanulómegismerési technikák II.	3,3	10,0	3,6	3,8

Pedagógus-kérdőív 2007

A fejlesztési programokban részt vevő iskolák pedagógusainak többsége naponta szembe-sül hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatását érintő pedagógiai problémákkal. Ezért a legtöbben nagy reményeket fűztek a továbbképzésekhez, és az értékelő megjegyzésekből arra következtethetünk, hogy többségük a elégedett volt velük. A továbbképzések befejezése után kérdésünkre a pedagógusok csaknem fele az iskola szempontjából nagyon hasznosnak, több mint fele eléggé hasznosnak találta a programokat. Mindössze egy százalékuk vélekedett úgy, hogy az iskola szempontjából mindez felesleges volt. Alig különbözött ettől

a saját szempontból való megítélés. A kétféle szempont szerinti értékelés az esetek nagy többségében fedte egymást, vagyis a pedagógusok döntő többsége mind az iskola, mind saját szempontjából hasznosnak ítélte a fejlesztési programokhoz kapcsolódó továbbképzéseket.

2. TÁBLÁZAT: A továbbképzések hasznossága (%)				
Saját magának	Az iskolának			
	Nagyon hasznos	Eléggé hasznos	Felesleges	Összesen
Nagyon hasznos	88,2	6,3	–	42,8
Eléggé hasznos	11,6	92,6	6,7	55,8
Felesleges	0,2	1,1	93,3	1,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	890	1088	15	1993

Pedagógus-kérdőív 2007

A kérdőíves adatfelvétel során azt is megkérdeztük a pedagógusoktól, hogy milyen szempontból (új ismeretek, új módszerek, szemléletváltás) tekintették jelentősnek a maguk számára a különböző tartalmú továbbképzéseket. Jelentőségük szempontjából az 1-től 5-ig terjedő skálán a továbbképzések átlagosan ugyancsak magas pontértéket (4,04) kaptak. A szempontok közül az új ismeretek kapták a legmagasabb pontértéket (4,19), majd az új módszerek (4,17) következtek, s ezeket meglehetősen lemaradva követte a szemléletváltás (3,78). Vagyis a továbbképzések a pedagógusok felkészültségét főként új ismeretekkel és módszerekkel gyarapították, szemléletük átalakítására azonban ennél kevésbé gyakoroltak hatást.

Amikor azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek oktatását illetően mennyit profitáltak a továbbképzéseken, ebben a kérdéscsoportban született a legalacsonyabb átlageredmény (3,9). A felvetett szempontokon belül is határozott hierarchia alakult ki. Míg a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásával kapcsolatban a továbbképzéseket átlagosan 4,04-es, nevelésükkel kapcsolatban 4,03-as pontszámokkal értékelték, a hátrányos helyzetű gyerekekkel és szüleikkel való konfliktusok megoldásával kapcsolatban lényegesen alacsonyabb átlagérték született (3,91 és 3,62). Vagyis a továbbképzések több segítséget adtak a pedagógusoknak a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásához és neveléséhez, mint az oktatásuk során felmerülő konfliktusos helyzetek megoldásához.

## AZ ISKOLAI KUDARCOK

A szociális szempontból hátrányos helyzetű gyerekek átlagostól elmaradó iskolai teljesítménye a magyar oktatási rendszerben mindennapos tanári tapasztalat. A fejlesztési programban részt vevő iskolák pedagógusaival készült kérdőívekből és interjúkból kibontakozó helyzetkép szinte semmiben nem különbözik ettől.

A hátrányos helyzetű és a roma tanulók tanulmányi eredményei a fejlesztési programokban részt vevő iskolákban is gyengébbek az osztályok átlagánál, és ebben a tekintetben a tanárok szerint legfeljebb lassú javulási tendencia tapasztalható.

A pedagógusok többsége a hátrányos helyzetű és a roma gyerekek iskolai kudarcaiért elsősorban a szülőket teszi felelőssé. Kérdőíves adatfelvételünkéből az derült ki, hogy a fejlesztési programokban részt vevő iskolák pedagógusai is szinte kivétel nélkül (92%) úgy gondolják, hogy az iskola nem tudja pótolni mindazt, amit a család a kisgyerekkori szocializáció során elmulasztott, illetve hogy a család együttműködése nélkül az oktatás során az iskolában nem várhatók jó eredmények (98%).

E nézetekkel tökéletesen egybecseng az is, hogy amikor a pedagógusokat a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai kudarcainak okairól faggattuk (előre megfogalmazott válaszokat kellett egy ötfokú skálán osztályozniuk), többségük úgy látta, hogy az iskolai kudarcok elsősorban a nem megfelelő családi környezet következményei, és az iskola csak kevésbé felelős a gyerekek gyenge tanulmányi teljesítményéért.

3. TÁBLÁZAT: Az iskolai kudarcok oka a pedagógusok véleménye alapján (átlagértékek, ötfokú skála)	
Kudarcok oka	Osztályzat
Szülők hanyagsága, nemtörődősége	4,54
Az otthoni ingerszegény környezet	4,31
A család helytelen életmódja	4,30
A családi szocializáció hiányosságai	4,11
A szülők nem hajlandók együttműködni az iskolával	4,10

Pedagógus-kérdőív 2006

Amikor pedig azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy miben látják annak a magyarázatát, hogy a roma tanulók közül olyan keveseknek sikerül a középiskolát befejezniük, a legtöbben ezt is a családi és környezeti tényezőkkel magyarázták. A pedagógusok egyharmada a gyerekek teljesítményével, illetve az iskolához és a tanuláshoz való viszonyával magyarázta a középiskolai kudarcokat. Valamivel több mint a válaszadók egynegyede hivatkozott a családok nehéz anyagi körülményeire, és *mindössze egytizedük gondolta úgy, hogy az elutasító környezeti tényezőknek is szerepük van abban, hogy a középiskolai ambíciók a roma tanulók esetében az átlagostól gyakrabban meghiúsulnak.*

Vagyis az iskolai pályafutás során előforduló kudarcokért a megkérdezett pedagógusok többsége a roma környezetet (értékrendet, hagyományokat), a szülőket és magukat a gyerekeket tette felelőssé, és igen kevesen gondolták úgy, hogy a többségi környezet és az intézmények is felelősek azért, hogy a roma tanulók iskoláztatási eredményei messze elmaradnak az átlagostól.

**4. TÁBLÁZAT: Mi a magyarázata a roma tanulók sikertelen középiskolai továbbtanulásának? A válaszoló pedagógusok véleménye alapján (%)**

Okok	Egyetértők aránya
<b>Családi környezet</b>	
Korán házasodnak/létesítenek élettársi kapcsolatot	87,4
Korán lesz gyermekük	87,0
A roma közösségekben nincs értéke a tanulásnak	62,9
A roma szülő nem szívesen engedi kollégiumba a gyerekét	43,4
A roma gyerek nem szívesen szakad el a családtól, ha kollégiumba kell mennie	43,2
<b>Külső elutasítás</b>	
A roma szakmunkástanulók nem találnak maguknak gyakorlóhelyet	18,2
A roma gyerekeket a többiek kinézik maguk közül a középiskolában	11,1
Külső elutasítás (átlag)	14,7
N	2569

Pedagógus-kérdőív 2006

2006-os kutatási eredményeink abban is megegyeznek a korábbiakkal, hogy az iskoláztatás során jelentkező kudarcok egyik fő forrásának a pedagógusok az *iskolakezdésnél tapasztalható szocializációs hátrányokat* tekintették. A pedagógusok véleménye szerint ezek a hátrányok nem etnikai, hanem szubkulturális természetűek, vagyis a szegény nem roma családok gyerekeire ugyanúgy jellemzők, mint a szegény roma családok gyerekeire.

Az iskolakezdési hátrányok a pedagógusok szerint a következő összetevőkből állnak.

**Nyelvi hátrányok** - Ez elsősorban a szókincs szűkösségét és a kifejezőképesség korlátozottságát jelenti, ami abból származik, hogy a szülők keveset beszélgetnek a gyerekekkel, és kevés mesét olvasnak nekik.

- **A tárgyi felszerelések hiánya** - A szegény családokban élő gyerekek esetében a pedagógusok kifogásolják a megfelelő iskolai felszerelések hiányát, ami szerintük csak részben magyarázható a családok anyagi helyzetével, részben a szülők „hanyagosságának” számlájára írható.
- **A mindennapi élethez tartozó ismeretek hiánya** - Ebbe a körbe olyan alapvető tisztálkodási, étkezési és viselkedési szokások tartoznak, amelyeket a pedagógusok szerint a gyerekeknek otthon kellene megtanulniuk, s amelyeknek a megtanítását a szegény kultúrához tartozó szülők elmulasztják.
- **A szabálykövetési képesség hiánya** - Hiányzik az alkalmazkodási képesség a környezet által kijelölt szabályokhoz (pl. órai ki-/becsöngetés), amit a pedagógusok szerint a gyerekeknek ugyancsak otthon kellene megtanulniuk.
- **Az önkontroll hiánya** - Hiányzik a saját viselkedés szabályozásának, illetve a többségi normákhoz való „igazodásnak” a képessége (pl. jellemző a közvetlen és azonnali vágykövetés, a konfliktusok fizikai erővel való „megoldása”).

Mindenekelőtt igyekeztünk tisztázni, hogy mennyire érzik a pedagógusok az iskolák és saját maguk felelősségét abban, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak az átlagosnál gyakrabban kudarcos az iskolai pályafutásuk. Azt tapasztaltuk, hogy erre vonatkozó véleményük a továbbképzések hatására alig változott. Akárcsak a továbbképzések előtt, az iskolai kudarcok okait továbbra is elsősorban a családok jellemzőiben (szülők hanyagsága, ingerszegény családi környezet, helytelen életmód, családi szocializáció hiányosságai stb.) látták, másodsorban a megfelelő színvonalú óvodáztatás hiányában, és csak harmadsorban magyarázták az iskolai tényezők hiányosságaival.

**5. TÁBLÁZAT: Az iskolai kudarcok oka a pedagógusok véleménye szerint (öt fokú skála átlaga, 1 = gyenge hatás, 5 = erős hatás)**

Okok	Továbbképzés előtti vélemény (átlagérték)	Továbbképzés utáni vélemény (átlagérték)
Szülők hanyagsága, nemtörődőmsége	4,54	4,56
Otthoni ingerszegény környezet	4,31	4,36
Család helytelen életmódja	4,30	4,30
Családi szocializáció hiányosságai	4,11	4,28
Iskoláztatással kapcsolatos ambíciók hiánya a családban	4,08	4,11

Pedagógus-kérdőív 2006, 2007

Azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok többsége mind a továbbképzések előtt, mind utána csak korlátozott lehetőségét látta annak, hogy az iskola a családból hozott szocializációs hátrányokat kompenzálja. Jelentős mértékű kompenzációra a továbbképzések előtt 21 százalékuk, utána pedig 27 százalékuk látott esélyt. Nagyjából ilyen mértékben változott azoknak az aránya is (14-ről 10%-ra), akik csak minimális lehetőséget látnak a családból hozott hátrányok iskolai kompenzációjára. Ebben a tekintetben a roma és a nem roma hátrányos helyzetű tanulók megítélése között nem tapasztaltunk jelentős különbséget. Vagyis ebben a kérdésben is ugyanaz volt a helyzet, mint az előbbiben: a továbbképzések hatására csak minimális mértékű pozitív irányú változás volt regisztrálható.

Némiképpen eltért ettől az eredmény a roma tanulók esetében. Az egyes tényezők fontossági sorrendjének megítélése a továbbképzések után itt is változatlan maradt, de a pedagógusok abbéli meggyőződése, hogy a roma tanulók kudarcjai elsősorban a tanulók és a családok „hibáiból” fakadnak, inkább erősödött, mint gyengült.

A romákkal szembeni előítéletes gondolkodás tartósságát bizonyítja az is, hogy a továbbképzések megkezdése előtt a pedagógusok 37 százaléka nyilatkozott úgy, hogy pedagógiai szempontból különbséget lát a hátrányos helyzetű roma és nem roma gyerekek között, és az így vélekedő pedagógusok aránya a továbbképzések után is csak egy százalékkal csökkent.

**6. TÁBLÁZAT: A kompenzáció hatékonyságát befolyásoló tényezők (5 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 5 = döntő mértékben)**

Tényező	Továbbképzés előtti vélemény (átlag)	Továbbképzés utáni vélemény (átlag)	Továbbképzés utáni vélemény roma tanulók esetében (átlag)
Szülők hozzáállása	4,58	4,55	4,56
Család életmódja	4,13	4,10	4,19
Család és az iskola kapcsolata	4,19	4,18	4,27
Család kultúrája	3,91	3,89	3,89
Család szociális helyzete	3,43	3,55	3,67
Család (átlag)	4,04	4,05	4,11

Pedagógus-kérdőív 2006, 2007

A továbbképzések előtt a pedagógusok 28 százaléka nyilatkozott úgy, hogy helyesli az etnikai alapú szegregációt. Ez az arány a továbbképzések után 24 százalékra csökkent. Korábban egynegyedük vélte úgy, hogy a nem roma gyerekeknek jobb, ha romák nélküli osztályokba járnak, ez a továbbképzések hatására egyötödre változott. A továbbképzések előtt bő egytizedük volt azon a véleményen, hogy a romáknak is előnyösebb a szegregált oktatás, és szűk egytizedüknek a továbbképzések után is ugyanez maradt a véleménye. Vagyis megállapítható, hogy a hátrányos helyzetű, köztük a roma gyerekek szegregált oktatásának megítélését a pedagógusok esetében a továbbképzések kétségtelenül pozitív irányba, de csak meglehetősen kis mértékben befolyásolták.

**7. TÁBLÁZAT: Vélemény az etnikai szegregációról (%)**

Szegregáció	Továbbképzés előtti vélemény	Továbbképzés utáni vélemény
Mindenkinek jobb	7,7	6,1
Romáknak jobb	3,3	2,8
Nem romáknak jobb	16,3	14,7
Senkinek se jó	72,7	76,4
Összesen	100,0	100,0
Összesen (N)	2333	1960

Pedagógus-kérdőív 2006, 2007

Ezek után nem lehet csodálkozni azon sem, hogy az integrált oktatás megvalósításában a pedagógusok többsége a továbbképzések után sem mutatkozott bizakodónak. A továbbképzések előtt 69 százalékuk vélekedett úgy, hogy az integrált oktatás megvalósítására nincs reális esély, a továbbképzések után ez mindössze nyolc százalékponttal (61%-ra) csökkent.

Gyenge pozitív irányú változást tapasztaltunk akkor is, amikor az eltérő társadalmi helyzetű gyerekek integrált oktatásának előnyeiről és hátrányairól faggattuk a pedagógusokat. Valamennyit (5%-kal) nöött azoknak az aránya, akik a továbbképzés után úgy látták, hogy az integrált oktatásnak csak előnyei vannak, és kissé (5%-kal) csökkent azoké is, akik korábban csak a hátrányait hangsúlyozták. Hasonlóan ítélték meg a továbbképzések után a roma és a nem roma tanulók együtt oktatásának a következményeit is. 40%-uk ennek csak az előnyeit hangsúlyozta, 46%-uk előnyöket és hátrányokat is prognosztizált, és mindössze 8%-uk gondolta, hogy a romák és a nem romák együtt oktatása csakis hátrányos következményekkel jár.

8. TÁBLÁZAT: Az integrált oktatás következményei a pedagógusok szerint az eltérő társadalmi helyzetű és a roma gyerekek esetében (%)			
Következmények	Továbbképzés előtt, szociális integráció	Továbbképzés után, szociális integráció	Továbbképzés után, etnikai integráció
Csak előny	30,6	35,3	40,4
Vegyes	51,8	54,1	46,2
Csak hátrány	10,7	6,0	7,8
Egyik sincs	6,9	4,6	5,6
Összesen	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	2250	1854	1806

Pedagógus-kérdőív 2006, 2007

A továbbképzések előtt és után feltett kérdések összehasonlítása alapján azonban korántsem látszanak olyan jelentősnek a pozitív irányú változások.

- A továbbképzések előtt a pedagógusok csaknem egyharmada helyeselte az etnikai szegregációt az iskolákban, ez a továbbképzések hatására egynegyedre csökkent.
- A továbbképzések előtt majdnem kétharmaduk helyeselte a képességek szerinti elkülönítést, ez a továbbképzések hatására 51 százalékra csökkent.
- A továbbképzések előtt az iskolai kudarcok legfőbb okát többségük a családi környezetben látta, és sokkal kisebb mértékben magyarázták az iskolai tényezők hiányosságaival. Ez az álláspont a továbbképzések után sem változott lényegesen.
- Többségük a továbbképzések előtt és után is csak korlátozott lehetőségét látta annak, hogy az iskola a családból hozott szocializációs hátrányokat eredményesen kompenzálja.
- A továbbképzések előtt több mint kétharmaduk (69%) nyilatkozott úgy, hogy nincs reális esély az integrált oktatás megvalósítására, s ez az arány a továbbképzések hatására is csak a válaszadók szűk kétharmadára (61%) csökkent.

Vagyis a továbbképzések kétségtelenül pozitív irányban, de viszonylag kis mértékben befolyásolták a pedagógusok szemléletének alakulását a hátrányos helyzetű és a roma gyerekek helyzetének megítélésével, valamint a szegregáció és az integráció kérdésének megítélésével kapcsolatban.

Haász Sándor

## Új alternatívák a szociálpedagógus-képzésben

*A tanulmány a hazai szociálpedagógus-képzés „új típusú” megközelítésére tesz kísérletet, melyben előtérbe kerülnek a kompetencia alapú képzés felsőoktatást érintő mérési és értékelési módszerei. Az új típusú szociális képzés alapja az a gyakorlatközpontú szemlélet, amely szorosabb együttműködést és átjárhatóságot biztosít a képzés és a gyakorlat között. A kongruens szakmai énkép kialakulásának egyik elemi feltétele a szakmai kommunikáció fejlesztése, valamint az önreflektív megismerőtevékenység kialakítása a szakmai képzés során. A képzési programban a hallgatók egy kompetenciamérő szoftver alkalmazásán keresztül visszajelzéseket kapnak szakmai tevékenységük, kompetenciáik tereptanári, oktatói értékeléséről. A szoftver lehetőséget nyújt az önértékelés bővítésére, és irányt mutat a szükséges területek fejlesztéséhez.*

### AZ „ÚJ TÍPUSÚ” SZOCIÁLIS KÉPZÉS

A bolognai folyamat felsőoktatásban betöltött szerepének egyik meghatározó szegmense az „új típusú” szociális képzések megjelenése. A rendszer szellemisége, reformtörekvései, az azóta ismertté vált és alkalmazott kulcsfogalmak, mint kompetencia, tudás alapú társadalom vagy versenyképes tudás és élethosszig tartó tanulás mentén váltak igazán népszerűvé Európában. A hazai felsőoktatás is – csatlakozva a nemzetközi törekvésekhez – igyekszik képzési rendszerét fokozatosan átalakítani, egységesíteni, melyben a „szolgáltató- és felhasználóbarát”, a gyakorlati készségeket, kompetenciákat felszínre hozó és azokat tudatosan formáló képzési koncepciók kialakítása a cél.

A szociális felsőoktatás is, mint minden gyakorlatorientált szakmát adó képzés, aktuális kihívásnak érezheti a kitűzött célok megvalósítását, így a kompetenciák tudatos, élményközpontú fejlesztésének, valamint a tapasztalati tanulás innovatív technikáinak, módszereinek bevezetését vagy bővítését a már meglévő képzési rendszerekben.

Intézményünk, a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara, szociálpedagógus- (BA) képzésének szakmai megújítására tett törekvéseiben szükségesnek gondolta a szakmai kompetenciák tudatosabb, karakteresebb (egyenre szabott) megjelenését, valamint a segítővé válás szakmai folyamatának egész képzésen átívelő hospitálását. Az új koncepcióban előtérbe kerül a minőségi szakmaoktatás, melynek komponensei között a magas szintű elméleti képzést jól strukturált gyakorlati képzési elemek egészítik ki.



A megszerzett ismeretek, tapasztalatok, folyamatos visszacsatolások (monitoring, értékelés) mentén válnak a szakmai személyiség, szakmai öntudat részévé, melyre az eddigieknél jóval nagyobb hangsúly helyeződik.

A képzés gyakorlatközpontúvá válása nélkülözhetetlen, melyben az elméleti tudás tapasztalati elemekkel bővül, a módszertani tudás, technikai jártasság pedig önállóan vagy csoportosan fejleszthető. Az új koncepció nagyobb lehetőséget nyújt az egyén szakmai kiteljesedésére, tudatos impressziókeltés, attitűdformálás útján a szakmai érdeklődés kialakítására, és támaszt nyújt a szakterület vagy specializációk választásában. A szakmai gyakorlat alapozó szakasza általános képet ad az alkalmazott területek, intézmények, módszerek sokszínűségéről, melyet az integráló, majd az intenzív szakasz mélyebb szintű és tartalmasabb terepmunkája követ. A folyamatosság lehetőséget nyújt a szakmaterület(ek) alaposan átgondolt kiválasztására, amit a gyakorlatfeldolgozó szemináriumok részben elő is készítenek, és ami a szakmaterületnek megfelelő specializációs és szakdolgozati téma-választást is elősegíti.

A gyakorlati munka annak a partnerségen alapuló kapcsolatnak az alapja, amelyet az intézmény sikeresen kialakított a különböző szakmaterületeken dolgozó tereptanárral, intézményvezetőkkel. A tapasztalatcserék eredménye a szakmai gyakorlati képzés tartalmi fejlesztése, melyre a folyamatos kapcsolattartás mellett az évente megrendezett terepkonferenciák is lehetőséget adtak, adnak. A konferenciák állandó résztvevői a terepgyakorlatba bekapcsolódó hallgatók, tereptanárok, oktatók. A szakmai gyakorlat és a szakmaterület választását segítő elektronikus dokumentumtár a Szociális és Neveléstudományi Intézet gondozásában megjelenő Terepgyakorlat Ismertető Adatbázis, melynek aktualizálása folyamatban van. A dokumentumtár a karral együttműködő intézmények listáját, elérhetőségét, kontaktszemélyeit, valamint az intézmények profiljának, tevékenységi körének bemutatását, a szociálpedagógiai gyakorlat intézményen belüli ütemezését, főbb szakmai elveit tartalmazza.

A befogadó, interaktív típusú pedagógiai elemek számos alternatívája jelenik meg a képzésben, különös tekintettel a terepfeldolgozó vagy esetmegbeszélő szemináriumokra, a szakmai reflexiókat, önértékelést segítő szemináriumi foglalkozásokra és a szaktárgyi projektekre, amelyekben a fejlesztő pedagógiai munka az együttműködésnek, az egyéni szakmai állásfoglalásoknak, kritikai megnyilvánulásoknak bőséges teret enged. Ezáltal számos kulcskompetencia fejlesztése (személyes-kommunikatív, szociális, speciális v. szakmai) válik életszerűvé a képzési tanmenetben.

A kompetenciák mérése, nyomon követése a szakmai szocializáció fontos állomásai, amelyek a hallgatónak visszajelzést, értékelést adnak addigi tevékenységéről, szakmai énképét gazdagítják. A háromszereplős értékelési rendszer<sup>1</sup> (hallgató, tereptanár, terepgyakorlat-vezető tanár) a képzésünkben megjelenő új típusú komplex értékelési rendszer, melyben az értékelőskálán meghatározott érdemjegy mellett a hallgató szakmai kompetenciáinak

<sup>1</sup> Leonardo-projekt: 180 fokos visszacsatolási teszt. Az Európai Bizottság szakmai képzési programja. <http://project.kahosl.be/competence/DU/index.asp?Taal=H>

értékelésében is részesül két külső személy (a tereptanár mint potenciális munkaadó és a terepgyakorlat-vezető tanár mint a szemináriumi munka vezetője), valamint saját önértékelése révén. Az értékelések összevetése az erősségekre vagy a hiányterületekre irányítja a hallgató figyelmét (ennek képi megjelenítésére szolgál az ún. pókhálódiaagram), ami a reális szakmai énkép vagy szakmai identitás kialakulását segíti. A belülről történő szakmai építkezés, az önreflexiók általi belső összhang megteremtése a segítő pályán maradás alapszükségei, melyre a képzés tudatosan reagál, és segít kialakítani a megfelelő attitűdöket.

A terepgyakorlatok integráló és intenzív szakaszában egyaránt megjelenik az új típusú értékelési rendszer, mégpedig a hallgató által önállóan (módszertani instrukciók alapján) összeállított szakmai portfólió részeként.

A portfólió a hallgató szakmai tevékenységét, fejlődését demonstráló dokumentáció-gyűjtemény, amely tartalmazza az önálló vagy csoportos szakmai projektek, a szakmai gyakorlatok dokumentációját, eredményeit, és része a későbbiek folyamán elkészülő szakdolgozat is. A hallgató szakmai éréseinek nyomon követése és folyamatos értékelése mellett a hiánypótlást szolgáló célkitűzések és fejlesztések megvalósulásának eredményeit is magában foglalja ez a szakmai gyűjtemény. A hallgató tevékenységének államvizsgán való végső értékelését a portfólió nagymértékben befolyásolja.

Az elméleti képzésre épülő szakmai szocializáció folyamata határozottabban nyomon követhető a képzés gyakorlati koncepciójában. A gyakorlati képzés célja a segítő professzió készségszintű elsajátítása, az elméleti ismeretek gyakorlati, módszertani alkalmazása, valamint az önálló munkára való felkészülés elősegítése.

A szakmai gyakorlat során jelentős szerep jut a személyiség érési folyamatának, közép-pontba kerülnek a segítő szakmával kapcsolatos kérdések, képességek, attitűdök, melyek a tapasztalatok feldolgozását segítik, facilitálják. A szakmai tárgyakon keresztül feldolgozhatók a gyakorlati terepen szerzett konkrét tapasztalatok, személyes találkozások, érintettségek. A terepgyakorlatot vezető tanár a csoport tagjaival együtt vizsgálja a gyakorlatra vonatkozó elméleti vagy jogszabályi hátteret, az aktuális változások, módosítások figyelembevételével. A tereptanári vezetéssel végzett feldolgozó, elemző munka során a felmerülő kérdéseket, ismereteket a hallgatók hozzák, saját tapasztalataikból merítik. Cél, hogy a különböző tantárgyakból megszerzett tudást a gyakorlat integrálja, így az elméleti ismeretek a gyakorlat oldaláról megfelelő szakmai tartalommal telítődjenek.

## A gyakorlati képzés felépítése

A cél a pályakép-szocializációt (szakmaterület-választást) segítő folyamat kialakítása.

I–II–III. félév: alapozó szakasz

- Intézménylátogatás kiscsoportos formában a nevelési és oktatási intézményekben (I.), a gyermekjóléti alap és a gyermekvédelmi szakellátás intézményeiben (II.), valamint a szociális alap- és szakellátás intézményeiben (III.).

- A szakmai készségfejlesztő és a szociális munka tantárgyak mellett gyakorlati tapasztalatok szerzése a szociálpedagógia és a szociális munka alkalmazott területeiről, azok témaközpontú feldolgozása és szakmai kontextusba helyezése.

#### IV–V. félév: integráló szakasz

- Irányított, önállóan szervezett szakmai gyakorlat az elméleti és a gyakorlati tudás integrálása céljából.
- Az addig elsajátított elméleti, pedagógiai, pszichológiai, szociális ismeretek szakmai tudással, gyakorlati módszerekkel, dokumentációs ismeretekkel gazdagodnak.

#### VI. félév: intenzív szakasz

- Egyéni, önállóan szervezett szakmai gyakorlat a megszerzett elméleti ismeretek gyakorlatban történő alkalmazása céljából.
- A szociális esetmunka teljes szakmai protokolljának, módszertani gyakorlatának készségi szintű elsajátítása, irányított munkafolyamatok vállalása, dokumentálása, szakmai döntéshelyzetek mérlegelése, a szakmai kommunikációs kompetenciák fejlesztése.

### **A szakmai gyakorlatban megjelenő tantárgyi kínálat**

*Intézményi gyakorlat (I–II–III.)* ▪ A szociálpedagógus-jelölt tapasztalati tudásának megalapozása a szociálpedagógia és a szociális munka alkalmazott területein.

*Szintetizáló szeminárium (I–II–III.)* ▪ A terepintézményekben szerzett tapasztalatok szemináriumi formában való feldolgozása, szakmai kontextusba helyezése.

*Integráló terepgyakorlat (I–II.)* ▪ Az elméleti tudás konkrét gyakorlati ismeretekkel (pl. módszertan, dokumentáció, személyi-tárgyi infrastruktúra) integrálása terepen.

*Összefüggő terepgyakorlat* ▪ A megszerzett elméleti ismeretek gyakorlatban, szakmai felügyelet mellett történő alkalmazása; az esetmunka professziójának elsajátítása.

*Esetmegbeszélő szeminárium* ▪ Az összefüggő terepgyakorlat során végzett esetmunka szakmai tapasztalatainak feldolgozása, különböző megoldási alternatívák, módszerek keresése és a konklúziók összegzése.

*Reflexív szociálpedagógia gyakorlata (I–II–III.)* ▪ A terepgyakorlattal összefüggő szakmai reflexiók kifejtése, megbeszélése. Önreflexió, szakmai kritikai gondolkodás fejlesztése.

*A gyakorlati képzéshez szorosan kötődő elméleti tárgyak:* szupervízió, esetkommunikáció, a reflexív szociálpedagógia elmélete.

*Gyakorlati képzés I–II–III. félév* ▪ A képzés célja: a szociálpedagógusi hivatás gyakorlásához szükséges alapozó ismeretek, szakmai perspektívák és attitűdök kialakítása.

### **Intézményi gyakorlat I–II–III. félév**

Csoportos intézménylátogatások során a szociálpedagógia és a szociális munka alkalmazott területeinek, intézmény- és kliensrendszerének megismerésére irányul. Cél a pályakép sokszínűségének megjelenítése, a hallgató szakterület-választásának előkészítése, szakmai

impresziókeltés, attitűdformálás. A hallgató feladata, hogy előre meghatározott megfigyelési szempontok mentén, a tereptanár útmutatása szerint megismerje az adott terepintézményben folyó szakmai munka jellegét, személyi, tárgyi feltételeit, működési elveit, az adott intézményi kultúrát. Törekedjen a kapcsolatteremtésre és a szakmai aktivitásra.

A terephelyek megfigyelési szempontjai:

- az intézmény fő profilja (kinek, mit nyújt);
- az intézmény helye a szociális vagy gyermekvédelmi ellátórendszerben;
- az intézmény szervezeti struktúrájának, működésének, szakmai és szakmaközi fórumainak megismerése;
- szakember-ellátottság, a szociálpedagógus helye és szerepe az intézményben;
- kliensrendszer ismeretei (összetétele, főbb problématerületek, a beutalás, bekerülés rendje);
- szakmai tevékenység megfigyelése, ismerkedő beszélgetés kezdeményezése;
- a gyakorlat alatt megfogalmazódott kérdések, benyomások, észrevételek összegzése.

### **Szintetizáló szeminárium I–II–III. félév**

A gyakorlati oktatás részeként megvalósuló kiscsoportos konzultáció, mely a hallgatók gyakorlati helyeken szerzett élményeinek, személyes benyomásainak, szakmai tapasztalatainak feldolgozását segíti. A szintetizáló szeminárium csoportvezető tanár irányítása mellett zajlik, aki facilitálja a terepintézményekben szerzett „saját élmények”, tapasztalatok feltárását, megbeszélését. A jogi vagy szakirodalmi háttérismeretek elemzésén keresztül jön létre a saját élmények szakmai szintetizálása és szakmapolitikai kontextusba ágyazása.

Súlyponti kérdések:

- az intézményi kultúra megjelenése (mit közvetít az intézmény);
- az érintett célcsoportok jellemzőinek, szükségleteinek és az alkalmazható eljárásoknak, módszereknek a megismerése;
- az érintett intézményekre vonatkozó szakmapolitikai irányelvek aktuális helyzete;
- az intézmények szakmai kapcsolattartásának, kommunikációjának módozatai, a prevenció lehetőségei.

**Írásbeli feladatok** ▪ A hallgatók gyakorlati naplóban rögzítik a kidolgozott megfigyelési szempontokat, a kiscsoportos konzultációk súlyponti kérdéseinek eredményeit, személyes észrevételeiket, véleményüket, valamint az adott területre vonatkozó, önállóan gyűjtött szakirodalmi bibliográfiát. Levelező és esti tagozaton a hallgatók írásbeli feladata – adott szempontok alapján – összehasonlító elemzés készítése egy, az iskola által kijelölt terephely, valamint egy önállóan szervezett gyakorlat keretében megismert típusintézmény között.

A félév ötfokozatú gyakorlati jeggyel zárul, melynek feltétele valamennyi intézményi gyakorlaton és szintetizáló szemináriumon való aktív részvétel, a gyakorlatok előírás szerinti teljesítésének igazolása, valamint a konzultációk tartalmának naplóban való színvonalas, a kívánt szempontok szerinti rögzítése.

## Gyakorlati képzés IV–V. félév

A képzés célja ■ Fokozódó önállósággal a segítő professzió elvárásainak és kihívásainak való megfelelés az alkalmazott területek mélyebb szintű megismerése révén, valamint a szociális készségek és a szakmai tudatosság fejlesztésére törekedve.

### Integráló terepgyakorlat I–II. félév

Egyéni terepgyakorlat keretében a család-, gyermek- és ifjúságvédelem területén szociális ellátásokat és szolgáltatásokat biztosító intézményrendszer (II.), valamint a szociális szakosított vagy speciális igényű célcsoportok ellátást biztosító intézményrendszer (II.) megismerése.

Cél: mind az alapellátás, mind a szakellátás rendszerében, a szociális segítő szakember szerepének, helyzetének, dilemmáinak tisztázása; az intézményi gyakorlat protokolljának részletesebb megismerése, az együttműködést elősegítő szakmai fórumokon való részvétel és tapasztalatainak integrálása.

A tereptanár segíti és értékeli is a hallgató gyakorlati teljesítményét. Az értékelés általános szempontjai a következők:

- a hallgató gyakorlatra való felkészültsége, a gyakorlathoz való hozzáállása,
- aktivitása,
- kommunikációs képességei,
- kezdeményező, kapcsolatteremtő készsége,
- kreativitása,
- önállósága és együttműködése,
- a gyakorlati munka dokumentációja.

### A reflexív szociálpedagógia gyakorlata I–II. félév

A kiscsoportos szemináriumi munka célja a terepgyakorlat során felmerülő szakmai-módszertani reflexiók megfogalmazása, a szakmai „self” éréseinek nyomon követése, önreflexió gyakorlása és a kritikai gondolkodás, szakmai érvelés kompetenciáinak megalapozása.

Súlyponti kérdések:

- szakmai önismeret (hol tartok most);
- „rogersi hármas”: empátia, kongruencia, feltétel nélküli elfogadás;
- terepválasztás és személyes szakmai involválódás;
- hatékonyságvizsgálat;
- portfólió készítése.

Írásbeli feladatok:

- szakmailag igényes, részletes, a megadott tartalmi és formai követelményeknek megfelelő, elemzésre alkalmas esetleírás,
- szakmai gyakorlati napló,
- szakmaikompetencia-portfólió I. készítése (módszertani instrukciók alapján).

**Esetleírás** ■ Rövid (min. 5 oldal terjedelmű, 12-es betűnagyság, 1,5 sortávolság, Times New Roman betűtípus), elektronikus formában írt dokumentum a megadott szakmai szempontoknak megfelelően. Célja, hogy a hallgató szakszerűen ismertesse a terepről hozott esetet, és vele kapcsolatban megfelelő szakmai kérdéseket, dilemmákat tudjon megfogalmazni. Az *esetleírás végén világosan meg kell fogalmaznia, hogy a gyakorlónak milyen jellegű segítséget vár bizonyos problémák vagy dilemmák megoldása érdekében a szakemberektől, vagy milyen szakmai érvekkel alátámasztott javaslatai vannak.*

**Gyakorlati napló** ■ A terjedelme minimum 10 gépelt oldal, 12-es betűnagysággal, 1,5 sortávolsággal, Times New Roman betűtípussal gépelve. A napló tartalmazza a hallgató terepválasztásának rövid indoklását, a választott terephely rövid, lényegre törő bemutatását, sajátosságainak ismertetését; az intézménnyel kapcsolatba kerülő kliens/gyermekpopuláció összetételét, jellemzőit; a klienssel/gyermekkel való kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás módjait, nehézségeit (lehetőség szerint példákat is hozzon); a hallgató által megismert nevelői/segítői módszereket, azok gyakorlati alkalmazását (lehetőség szerint példákat is hozzon); a terephelyen megismert adminisztrációs munkát, annak szükségességét; saját feladatait a terepen, ezek tapasztalatait, élményeit, saját munkája, segítői magatartása értékelését; a megismert intézmény feladataival kapcsolatos tapasztalatait, élményeit, gondolatait.

**Szakmaikompetencia-portfólió I.** ■ A hallgató szakmai önreflexióit tartalmazó személyi portfólió, mely a szaktárgyi, módszertani és szakmai kommunikációs kompetenciákat ismerteti.

## A FÉLÉVEK ZÁRÁSA

A félév ötfokozatú gyakorlati jeggyel zárul, melynek feltétele az integráló terepgyakorlatokon és a reflexív szociálpedagógia gyakorlata c. szemináriumokon való aktív részvétel, a gyakorlatok előírás szerinti teljesítésének igazolása, valamint az írásbeli feladatok teljesítése. Az értékelés része az a 180 fokos visszacsatolási teszt, mely a hallgató szakmai kompetenciáinak háromszereplős mérését vizsgálja.

## Gyakorlati képzés VI. félév

A képzés célja: a szociális esetmunka professziójának elsajátítása egy összefüggő terepgyakorlat keretében.

A gyakorlóhely jellegének megfelelően ismerje meg a hallgató:

- az adott intézmény struktúráját, annak működését, aktuális problémáit, konfliktusait, ellentmondásait, szociális ellátórendszerben betöltött szerepét;

- a szükségletek és a szolgáltatások közötti kapcsolatrendszert, a szolgáltatás korlátainak, a feltételek javításának és az újabb szolgáltatási igények felismerésének és felismertetésének szükségességét;
- az alkalmazott szociálpedagógiai módszereket;
- az etikai kódex alapelveinek, értékeinek megfelelő munkavégzést;
- a szociális esetmunka teljes szakmai protokollját.

#### *A hallgató feladatai*

- A gyakorlati hely szervezése a hallgató feladata (tereptanára csak szakirányú felsőfokú végzettségű szakember lehet), melyet előzetesen egyeztet a gyakorlati képzés vezetőjével.
- Megismeri a választott intézményt, annak kapcsolatrendszerét, működésének jogszabályi hátterét, a helyi szokásokat, az alkalmazott esetkezelési módszereket, eljárásokat.
- Megfigyeli az intézményben nevelkedő vagy az intézménnyel kapcsolatba kerülő gyermekek/kliensek fontosabb személyiségjegyeit, viselkedését; a segítővel való együttműködésüket, ennek nehézségeit; a velük való bánásmód eljárásrendjét, módszereit; az esetkezeléssel kapcsolatos dokumentáció használatát, annak szükségességét.
- Részt vesz a segítő-nevelő munka folyamatában, egyes feladatokat, részfeladatokat a tereptanár irányításával és koordinálásával önállóan is végez.
- Rendszeresen részt vesz az intézmény/szervezet munkaértekezletein, ha van (és ha a résztvevők ehhez hozzájárulnak), szupervízióin.
- A hallgató a gyakorlatot irányító kolléga munkarendje és beosztása szerint tölti gyakorlatát (minimum napi 5 órát kell gyakorlati helyén töltenie), a rábízott feladatokat felelősséggel elvégzi.

#### *A tereptanár feladatai*

- Előkészíti, segíti a hallgató gyakorlati munkáját.
- Megismerteti a hallgatót az adott gyakorlólhellyel, saját munkájával, kapcsolatrendszerével, elvárásaival, értékírányultságával.
- Vezeti, irányítja a gyakorlati munkát, elemzi a munka eredményességét, a kudarcok okait.
- Figyelemmel kíséri a hallgató munkáját, szakmai személyiségét, elégedettségét, segíti szakmai elakadásaiban.
- Törekszik az egységes koncepció fenntartására: a napi gyakorlathoz instrukciókat ad, a nap végén számon kéri az elvégzett feladatokat.
- Ha úgy érzi, hogy a hallgató sikertelen, próbálja a feladatokat módosítani.
- Áttekinti a hallgató írásbeli dokumentumait az adatvédelmi törvénynek és az etikai kódexnek megfelelően.
- Írásos jellemzést készít a hallgatóról, majd 1-től 5-ig terjedő skálán osztályozza tevékenységét.

### Külföldi gyakorlat

A hallgatóknak lehetőségük van külföldön is gyakorlatot teljesíteni abban az esetben, ha a befogadó intézmény írásban nyilatkozik arról, hogy a tantervi hálóban meghatározott óraszámban biztosít szupervíziót és esetmegbeszélést. A külföldi partnerintézmények listáját szintén tartalmazza a dokumentumtár. A hallgatók a külföldi gyakorlatokat önállóan is szervezhetik, amit együttműködési megállapodás és a kölcsönös feladatok írásban való rögzítése követ. A dokumentált külföldi intézményekbe a hallgatók egyéni pályázat útján jelentkezhetnek, mely elbírálása a nyelvi és az elvárt szakmai kompetenciák felmérésének eredményén alapul.

### Összefüggő terepgyakorlat

Időtartama *nappali tagozaton* 12 hét (összesen 300 óra), amelybe beépítve jelennek meg az elméleti tárgyakhoz rendelt szakmai gyakorlatok.

1. hét (helyszín: NYME BPK)

*Alapozó vagy ráhangoló szakasz:* felkészítés a terepgyakorlatra, az írásos szempont- és követelményrendszer magyarázata, az esetmegbeszélés és a szupervízió elméleti, módszertani kereteinek értelmezése, megbeszélése.

2–7. hét: összefüggő terepgyakorlat a választott intézményben.

8. hét (helyszín: NYME BPK)

*Intenzív szakasz:* elméleti felkészítés, a terepgyakorlatok egyéni specifikumainak, saját élmények, tapasztalatok tematikus megbeszélése, önálló esetismertetés és annak kiscsoportos feldolgozása.

9–14. hét: összefüggő terepgyakorlat a választott intézményben

15. hét (helyszín: NYME BPK)

*Elmélyítő szakasz:* elmélet és gyakorlat integrálása, saját élmények, tapasztalatok tematikus megbeszélése, a gyakorlati terepmunka bemutatása egy 15 perces prezentációban.

*Az összefüggő terepgyakorlat időtartama levelező és esti tagozaton* a csökkentett óraszámnak megfelelően 5 hét (összesen 125 óra).

### Esetmegbeszélő szeminárium

A kiscsoportos szeminárium célja a módszertan megismertetésével, hogy aktív segítséget nyújtson az összefüggő terepgyakorlat során szerzett tapasztalatok, szakmai élmények, valamint az esetmunkával összefüggő problémák feltárásában, a gyakorlati feladatok megoldásában. Egy ismertetett eset feldolgozásával a csoport különféle elméleti, megoldási lehetőségek keresésére törekszik.

A szemináriumi munkához szükséges a 125, valamint a 300 órás gyakorlati időtartam alatt nappali képzésben legalább kettő, esti-levelező képzésben egy irányított esetmunkában való hallgatói részvétel. Az irányított esetmunka a tereptanár szakmai irányítása mellett létrejövő önálló feladatok, részfeladatok vállalása és dokumentált vezetése. Szükséges, hogy



a hallgató számára tereptanárra elérhető legyen a terepgyakorlat alatt, tudjon vele konzultálni. A szemináriumi beszélgetések a közös problémafelvetések, az esettanulmányok vezetését meghatározó élmények, reflexiók, gyakorlati, módszertani lehetőségek prezentálására, majd közös értelmezésére adnak lehetőséget. Ez a folyamat egyben segíti a választott esettanulmány elkészítését is. Cél, hogy a hallgató a jelenlegi helyzetet értékelve képes legyen szakmai konklúziók levonására, lehetséges megoldási formák, módszerek keresésére.

*Reflexív szociálpedagógia gyakorlata III.:* A kiscsoportos szemináriumi munka célja a terepgyakorlat során felmerülő szakmai-módszertani reflexiók megfogalmazása, a szakmai „self” éréseinek nyomon követése, önreflexió gyakorlása és a kritikai gondolkodás, szakmai érvelés kompetenciáinak megalapozása. A hallgatók kiegészítik, elemzik már meglévő szakmai portfólióikat.

#### Írásbeli feladatok

- szakmailag igényes, részletes, a megadott tartalmi és formai követelményeknek megfelelő, elemzésre alkalmas esettanulmány,
- szakmai gyakorlati napló,
- szakmaikompetencia-portfólió II. készítése.

*Esettanulmány* ▪ A terjedelme minimum 10 gépelt oldal, 12-es betűnagysággal, 1,5 sortávolsággal, Times New Roman betűtípussal gépelve. Tartalmazza: az esetválasztás indoklását, azt, hogy mikor, milyen módon került kapcsolatba esete alanyaival; az eset előzményeit, az esetkezelés eddigi tapasztalatait; a jelen állapotot s a megoldásra váró feladatokat, beavatkozási módokat, valamint a tőlük várt eredményeket; saját megfigyeléseit, benyomásait, tapasztalatait; a lehetőségek, megoldási javaslatok felvázolását.

*Szakmai gyakorlati napló* ▪ A terjedelme minimum 10 gépelt oldal, 12-es betűnagysággal, 1,5 sortávolsággal, Times New Roman betűtípussal gépelve.

*Szakmaikompetencia-portfólió II.* ▪ A hallgató szakmai önreflexióit tartalmazó személyi portfólió, mely a szaktárgyi, módszertani és szakmai kommunikációs kompetenciákat ismerteti. A portfólió végleges formája ebben a félévben ölt testet.

## A FÉLÉV ZÁRÁSA

A félév ötfokozatú gyakorlati jeggyel zárul, melynek feltétele, az összefüggő terepgyakorlaton, az esetmegbeszélő szemináriumokon, valamint a reflexív szociálpedagógia gyakorlata c. szemináriumokon való aktív részvétel, a gyakorlatok előírás szerinti teljesítésének igazolása, valamint az írásbeli feladatok teljesítése. A félév zárásának része még egy negyedórás, a gyakorlati hely bemutatását és az írásban leadott esettanulmány szóbeli védését tartalmazó prezentáció elkészítése és bemutatása, melyre az esetmegbeszélő szemináriumon kerül sor.

Az értékelés része itt is a 180 fokos visszacsatolási teszt és az azt ábrázoló pókháló-diagram.

## IRODALOM

DR. BACSI ZSUZSANNA – BÁTRI BLANKA – FAZEKAS KATALIN – DR. SEDIVINÉ BALASSA ILDIKÓ – VIDÉKINÉ REMÉNYI JUDIT: *Új típusú tanulói értékelési módszerek a felsőfokú szakképzésben*. Számalk Zrt., Budapest, 2003.

HRUBOS ILDIKÓ – TOMASZ GÁBOR (SZERK.): *A bolognai folyamat intézményi szinten*. FKI Kutatás közben sorozat, Budapest, 2007.

<http://project.kahosl.be/competence/DU/index.asp?Taal=H>

LEONARDO DA VINCI-PROJECT: *Kompetenciaértékelő eszközök a felsőoktatásban*. Az Európai Bizottság szakmai képzési programja. Számalk Zrt., Budapest, é. n.

RIEZ ANDREA: *A reflektív szociálpedagógia elmélete*. Kézirat. NYME BPK, Sopron, 2009.

Hunya Márta

## Projekt módszer a 21. században I.

*A kétrészes írásban a szerző a projekt módszerben rejlő korszerű lehetőségeket fedezi fel újra, különös tekintettel a 21. századi kompetenciákra: miként fejleszthető e módszer segítségével például a kreativitás, a kritikus gondolkodás, a kommunikáció, a csapatmunkára való képesség, kiemelten a digitális kompetencia. A cikk első része a pedagógiai projekt átfogó tervezésével, míg a második rész ennek részletes lebontásával és megvalósításával foglalkozik. Az első inkább elméleti, a második arra a projektekre összpontosít, amelyet a bemutatott tervek alapján a kőbányai Harmat Általános Iskolában a szerző segítségével ültettek át a gyakorlatba. A projekt megvalósításához az Oracle ThinkQuest<sup>1</sup> elnevezésű virtuális tanulási környezetet használták.*

A pedagógiai projekt mai helyzetét sajátos kettősség jellemzi. A szakirodalomban csaknem elcsépelet témaként hat, az iskolai terepmunkában viszont afféle szüzföldre emlékeztet. Mindent megírtak és elmondtak már róla, de kétségtelen előnyei ellenére sem foglalta még el méltó helyét a pedagógiai gyakorlatban. A hazai projekt-szakirodalom 1991 óta meg-megújuló hullámokban gazdagodik, és számos kiváló, gyakorlatias szemléletű írás is született. Mégis azt mondhatjuk, hogy a szakirodalom kevéssé tárja fel a módszerben rejlő új, 21. századi lehetőségeket. Gyakran megfélemedeznek a technika alkalmazásáról és a nemzetközi dimenzióról, holott mindkét elem – az informatikai eszközök használata és az interkulturális környezetben való munkavégzés is – alapvető munkapiaci elvárássá vált, és ezek magánéletünkben is egyre nagyobb szerepet játszanak. Most a nem szakrendszerű oktatás bevezetése és a közoktatási reformot támogató pályázati követelmények teszik különösen indokolttá, hogy újra foglalkozzunk a pedagógiai projekttel, immár korunk szemüvegén át olvasva ki belőle azokat a lehetőségeket, amelyekkel az iskola válaszolni tud az új kihívásokra. E cikk összhangban van a nem szakrendszerű oktatás kifejezetten modern kerettantervének korszerű szemléletével, de a bemutatott projekt nem igényli a tantárgyfelosztás megváltoztatását.<sup>2</sup>

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

2 Az informatikai eszközök által nyújtott támogatás a nem szakrendszerű oktatás kerettantervében hangsúlyosan szerepel.

## A GLOBÁLIS MUNKAERŐPIAC, A TUDÁSTÁRSADALOM ELVÁRÁSAI

Miért olyan hangsúlyos ez a „21. századi kihívás”? Miért kell mást tennie az iskolának, mint amit már igen jól tud, amiben gyakorlata van? Az indoklás a filozófus *Alvin Toffler* szavaival: „A 21. század analfabétái már nem azok lesznek, akik nem tudnak írni és olvasni, hanem azok, akik nem tudnak tanulni, felejtetni és újratanulni.” Az ipari korszak idején az oktatás az információk elsajátíttatására és azok felidézésére, felmondására koncentrált. A tudástársadalom, a 21. század megkívánja, hogy képesek legyünk állandóan tanulni, és megszerzett új tudásunkat és készségeinket dinamikusan alkalmazni.

Mit nevezhetünk tehát 21. századi tanulásnak? A tudás vagy az információ forradalma elsősorban abban mutatkozik meg, hogy a javak előállítására főként már nem fizikai módon történik, hanem mindenekelőtt a tudás és a kreativitás segítségével. Az emberi innováció sohasem látott szerepet kapott a fejlődésben. Az ipari korszak által megkívánt tudást és készségeket meg lehetett szerezni a szabályokon alapuló tanulással, míg ma a tanulás képessége és a szerzett tudás, valamint a készségek alkalmazásának képessége vált igazán fontossá.

Napjainkban a világ számos részén, nálunk is jelentős különbség van az iskolában szerzett és a munkaerőpiacon elvárt tudás között. A munkaadók – elég a hirdetésekbe belepillantani – olyan munkaerőt keresnek, aki professzionálisan dolgozik, munkaerőköltsége magas szintű, jó kommunikációs készséggel rendelkezik, tud csapatban dolgozni, kritikusan gondolkodik, jó problémamegoldó képessége van, kiválóan alkalmazza a modern technikát, sőt vezetői feladatok ellátására is alkalmas. Az utóbbi évtizedek technikai és kommunikációs fejlődése átalakította, globális közösséggé változtatta a világot. A munkák, foglalkozások többsége is átalakult, alapjuk nem valamilyen fizikai tevékenység, hanem a tudás és a kreativitás. Korunk gazdaságát szokás kreatív gazdaságnak is nevezni *John Howkins*<sup>3</sup> nyomán. A projektben való tanulás áthidalhatja a szakadékot az elméleti és az alkalmazott tudás között.

### A PEDAGÓGIAI PROJEKT ALAPJAI

A pedagógiai projekt „valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó téma; a témafeldolgozáshoz kapcsolódó célok, feladatok meghatározása, a munkamenet és az eredmények megtervezése; az eredmények prezentálása. A téma felvetése és a vele való foglalkozás a gyerekek valódi önállóságán alapul, a pedagógusok, szakértők szerepe ennek az önállóságnak a segítése. Az egyes témák projektként való feldolgozása a mindenkor pedagógiai folyamatnak alárendelten egyedi jegyeket mutat.” (*M. Nádás Mária*)

<sup>3</sup> The Creative Economy: How People Make Money from Ideas. Magyarul: Az alkotás gazdagít. HVG Kiadó, 2004.

„A tanulók érdeklődésére, a tanárok és diákok közös tevékenységére építő módszer, amely a megismerési folyamatot projektek sorozataként szervezi meg.” (Hegedűs Gábor)

„A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválasztása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikusan kapcsolódik.” (Hortobágyi Katalin)

Stefány Judit abban látja a pedagógiai projekt jellemzőit, hogy ez a fajta tanulás tevékenységorientált, tartalmilag komplex, kooperatív technikákra épül, a képességfejlesztésre koncentrál, időkezelése rugalmas, a tanulási folyamat motiváló, a tanár és a diákok közösen alkotnak.

A projekt a konstruktivista pedagógiához kapcsolódik. Lehetővé teszi, hogy a tanulók kutatásokat végezzenek, amelyekkel érdekes, számukra is releváns kérdésekre keresnek választ. A projektalapú tanítás és tanulás olyan szisztematikusan tervezett és felépített folyamat, amelynek során számos komplex feladat elvégzésével szerzik meg a megfelelő kompetenciákat a tanulók. E feladatok sorába tartozik a tervezés, a problémamegoldás, a döntéshozás, projekttermékek létrehozása és az eredmények megbeszélése. Olyan kibővített kutatási folyamat ez, amely az általam bemutatott tervezési modell esetében a fő kérdésre épülő átfogó projektterv és egy részletes munkaterv alapján folyik; tudatos projektvezetés biztosítja a megfelelő irányt és a célok megvalósulását; amelyben kulmináló projekttermékek születnek, és amelyek része az értékelés és az elemzés.

A pedagógiai projektnek egy nyitott végű, autentikus fő kérdésre kell keresnie a választ. Ez szerencsés esetben olyan problémára vagy helyzetre irányítja a figyelmet, amely a tanulók szemszögéből is értelmes és releváns. Nagyon fontos, hogy a kérdés megválaszolásával a tanulók átélhessék a hasznosság érzését, vagyis azt, hogy tevékenységüknek értelme van, és munkájuk hatással van a világra. Kiváló projektkérdés például, hogy miként lehet értelmesen csökkenteni az iskola energiafogyasztását, vagy miként tehető biztonságosabbá az iskola. A projekt végső soron akkor tekinthető sikeresnek, ha a megvalósítás eredményeként az iskola energiafogyasztása csökken, illetve kevesebb baleset, bántalmazás történik.

Átfogó projekttervben kell meghatározni azokat a tevékenységeket, amelyek kapcsolódnak a tantervhez, és elvezetnek a fő kérdés megválaszolásához. A tantervhez való kapcsolódás alapvető, vagyis csak olyan tevékenységekre szabad fordítani a tanulásra szánt időt, amelyek a tantervi célok megvalósulásához vezetnek. A tervezésbe a tanulókat is be kell vonni, hogy azonosulni tudjanak a projekttel, magukénak érezzék azt. Ebben a szakaszban kell meghatározni, hogy mi az, amit már tudnak az adott problémáról, és mi az, amit még meg kell tudniuk. A tervnek a probléma megoldására kell koncentrálnia, ennek szolgálatába kell állítania a tantervi tartalmakat, amelyeket így folyamatba ágyazva, tevékenységek között ismernek meg a tanulók. Az átfogó vagy vázlatos projektterv tehát annak a definiálása, hogy miként lehet egy olyan, látványos eredményre vezető, élvezetes tevékenységsort összeállítani, amelynek segítségével a tantervi célok megvalósíthatók, felépül a kívánt tudás, fejlődnek a megcélzott kompetenciák, és választ kapunk egy fontos kérdésre.

A részletes munkatervben kell lebontani a projekttervet konkrét, megvalósítható lépésekre. Ez már minden tevékenységet, feladatot, határidőt tartalmaz, és a csoportok, illetve a csoporttagok szerepét, felelősségeit is tisztázza. Megjelöli azokat a gyakran mérföldköveknek is nevezett pontokat, amelyeken ellenőrizni kell, hogy a megfelelő ütemben halad-e a munka. A projektnaptár igen hasznos eszköz, az online tanulási környezetek általában fel is kínálják. Ebbe be lehet jegyezni minden fontos határidőt, a különleges események időpontját, például az iskolán kívüli tanulási alkalmakat, külső segítség igénybevételét, amelyek majdnem minden projekt esetében előfordulnak. Ilyen lehet például egy utazási irodában, boltban vagy múzeumban tett látogatás, egy külső szakértő meghívása.

A tanár szerepe a projektvezetés, vagyis segítenie kell a tanulókat a projekt megvalósításában. Mentorálja a csoportban, közösen tevékenykedő, így tanuló diákokat. Figyelemmel kíséri, hogy a munka a megfelelő mederben haladjon. Szükség esetén – igen gyakran – visszajelzéssel szolgál, azaz megerősíti a tanulókat abban, hogy jól dolgoznak, tevékenységük valóban a várt eredményhez vezet. Szükség esetén segít módosítani a csoport munkáját, hogy jobb eredmény szülessék.

A tanulási folyamat során minden egyes részeredményt, részterméket össze kell gyűjtenünk, dokumentálnunk kell. A tevékenységeknek úgy kell egymásra épülniük, hogy az egyes produktumok mind hozzájáruljanak a fő kérdésre adandó válasz megtalálásához, demonstrálják a tanulás, a haladás tényét, és valahogyan beilleszkedjenek a végső produktumba, amelyet a tanulási folyamat végére a tanulók létrehozhatnak. Rendkívül motiváló, ha a végső projekttermék bemutatása szélesebb közönség, nyilvánosság előtt történik.

A projekt alapú tanulás során számos értékelési módra van szükség. Értékelnünk kell a tantervi célok megvalósulását, a fejleszteni kívánt kompetenciákat, a magasrendű gondolkodás fejlődését. A teljesítményértékeléshez változatos indikátorokat vagy kritériumokat kell meghatározni, hogy a különböző képességű, különféle értékekkel bíró tanulóknak is lehetővé tegyük a sikert. Az iskolákkal szemben támasztott újszerű követelménynek, az elszámoltathatóságnak a projekttanulás során is érvényesülnie kell, azaz a projekt nem öncélú játék, hanem komoly munka, amelynek a megfelelő eredménnyel kell járnia. Az értékelésre is tervet kell készítenünk, és ehhez eszközöket kell kidolgoznunk. A kiegyensúlyozott projektértékelés fejlesztő értékelésből, az előadás vagy bemutató értékeléséből és minősítő értékelésből áll. Ebből talán csak az előadás értékelése igényel magyarázatot. A tanulóknak lehetőséget kell adni arra is, hogy demonstrálják, bemutassák megszerzett tudásukat, például egy film, egy előadás, egy festmény vagy egy kiállítás formájában. Ennek értékelése az előadás- vagy performanszéértékelés. Igen gyakori az autentikus értékelés is, amely azt jelenti, hogy a gyakorlat igazolja vissza a feladat elvégzésének sikerességét, például azáltal, hogy csökken az iskola energiafogyasztása vagy használatba veszik a szelektív hulladékgyűjtőt, amelyet a projekt során állítottak fel.

A projekt végén időt kell szánnunk arra is, hogy a tanulókkal megbeszéljük a tanulási folyamatot, elemezzük, hogy mit és hogyan tanultak; beszéljünk velük a fő kérdésről, általában a tanulás folyamatáról és eredményéről, illetve a projekttermékről, a produk-

tumról is. Ilyenkor van alkalom arra, hogy azokat a tanulságokat megfogalmazzuk egyéni, illetve csoportszinten, a tanulók és a pedagógusok is, amelyeket egy következő projektben hasznosíthatunk. Ezt reflexiónak is szokás nevezni.

## A PROJEKT ÉLETCEKLUSA

A projekt alapú tanulás ciklikus folyamat, amelynek öt ismétlődő eleme van. Miután kialakul a projekt átfogó, vázlatos terve, ki kell dolgoznunk a részletes tervet. Ezután jön a megvalósítás, majd a reflexió, amelynek segítségével megváltoztathatók azok az elemek, amelyekről kiderült, hogy nem szolgálják eléggé jól a tanulást, nem vagy nem úgy valósíthatók meg, ahogyan elképzeltük stb. Ha ezt végiggondoljuk, a második, illetve a soron következő projektünk már sokkal jobb lesz. Az ötödik elem, a projektvezetés e forgó kerék tengelye, amelynek minden fázisban meghatározó szerepe van.

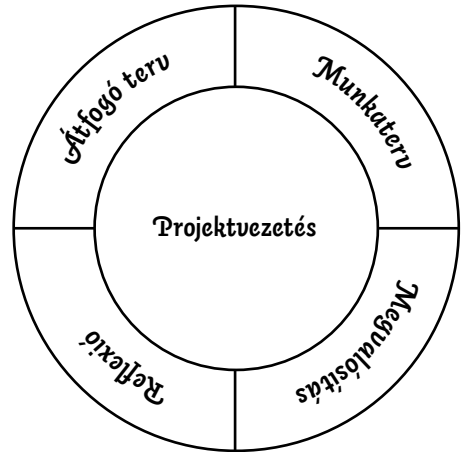
A projekt részvételen alapuló tanulást jelent, amelyben a tanár és a tanulók egyenrangú partnerként osztják meg egymással tudásukat

és tapasztalataikat, s amelyben a tanulók egymás közötti kommunikációja és tudásmegosztása ugyanolyan fontos vagy még fontosabb, mint a tanár és a tanulók interakciói. A tanár a folyamat során leginkább az egyes csoportok és nem az osztály szintjén támogatja a tanulást, és csak akkor ad segítséget, ha erre valóban szükség van. Ilyenkor sem tanít, nem mondja meg a helyes megoldást, hanem segít eligazodni, visszajelzésével előremozdítja a munkát, amely a tudás megszerzésére, a feladat elvégzésére irányul. Segít abban, hogy a tanulók ne álljanak meg a nyilvánvaló vagy annak látszó felszínes válaszkönnél, hanem kutassanak, gondolkodjanak, elemezzenek. Olyan részproblémákra irányítja a figyelmet, amelyek felett elsiklottak, de nem végzi el helyettük a munkát, nem ad kész válaszokat, és nem hoz olyan döntéseket, amelyek meghozatalára a tanulók is eléggé érettek. Fenntartja azonban a végső kontrollt, az irányításnak és az önállóságnak azt a korhoz és helyzethez alkalmazott elegyét, amely szavatolja a tanulás megtörténtét.

## A PROJEKTEK INFRASTRUKTÚRÁJA

A technika hatékonyan segítheti a projekt alapú tanulást, és számos lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulók megismerkedjenek azoknak az eszközöknek a használatával, amelyek a munkaerőpiacon és a magánéletben is szükségesek, illetve azt is lehetővé teszi, hogy az iskolán kívül alkalmazott tudásszerzési és tudásmegosztási módszereiket az iskolába is beviessék.

1. ÁBRA: A projekt életciklusa



A technika, legyen szó a számítógépről és annak lehetőségeiről vagy a digitális fényképezőgépről, izgalmasabbá és színesebbé, ugyanakkor autentikusabbá is teszi a tanulást.

A technikát is alkalmazó tanulási környezet nagyon hasonló ahhoz, amilyenben a kutatók és általában a munkavállalók dolgoznak. Ahhoz, hogy a használni kívánt eszközök körét meghatározzuk, számot kell vetnünk az iskola és a helyi közösség, például a könyvtár, a teleház vagy a családok által nyújtott lehetőségekkel is. Meg kell határozni azt is, hogy melyik részproduktumot milyen technikával lehet hatékonyan kivitelezni. Amennyiben ezeknek az eszközöknek a használatát még nem mindenki ismeri, be kell tervezni azt a tanulóidőt is, amely a hatékony használatához szükséges. Ne feledkezzünk meg a technika esetében sem a tanulók egymás közötti tudásmegosztásának lehetőségéről. Általában minden csoportban van legalább egy tanuló, aki a szóban forgó eszközt már ismeri, és megmutatja a többieknek, akár a tanárnak is, hogy miként kell használniuk. Más esetekben a szabad felfedezés, kísérletezés is jó megoldás lehet, akár egy-egy kreatív virtuális tanulási környezet, például a ThinkQuest felfedezésére.

Nincsen olyan szegényes infrastruktúrájú iskola, amely megengedhetné magának, hogy lemondjon a technika alkalmazásáról. A lassú internetkapcsolat, az állandóan foglalt infor-matikaterem, a rossz szociális háttér csak nehézség, de nem akadály. Gyakran becsüli alá az iskola a tanulók felszereltségét. Sokan mobiltelefonjukkal már tízéves korukban fényképeznek, igen gyakran internetet használnak. Bejárnak a szülők munkahelyére vagy a teleházba, könyvtárba, elmennek egymáshoz, hogy internetezhessenek. Az iskola sem engedheti meg magának, hogy az infor-matikatermet csak számítástechnika-oktatásra használja, lehetővé kell tennie a délutáni hozzáférést a tanulóknak. Ugyanakkor a számtalan pályázat keretében eddig is és ezután is bőséges lehetőség nyílt és nyílik közösségi terekben, tantermekben elhelyezhető, illetve mobil eszközök vásárlására is. Kegyetlenül hangzik, de valóság, hogy néhány ritka kivételtől eltekintve az iskola, amely nem rendelkezik megfelelő technikai feltételekkel, maga tehet róla. Ám még mindig orvosolhatja ezt a problémát, ha ügyesen pályázik.

Az internet számtalan forrást kínál bármely projekthez, és használata már csak azért is fontos, mert a munka világában, a tudományos kutatásban is rendkívül elterjedt. A témához kapcsolódó információk keresésére, csoporttagok, csoportok, illetve iskolák közötti együttműködésre, szakértőkkel való kapcsolatfelvételle, publikációra s számos egyéb célra használható.

Az online kollaboráció a 21. századi projektek egyik legértékesebb lehetősége, mert a munka világához hasonló környezetben, hasonló módon és hasonló eszközökkel, gyakran a térbeli és időbeli korlátokat legyőzve állíthatnak elő a résztvevők a tanulási folyamat eredményeként valamilyen közös produktumot, amely tükrözi tudásukat, bizonyítja a tanulás tényét a tanuló ember és környezete előtt. Számos online környezet – virtuális tanulási környezet – használható erre a célra. A ThinkQuest például olyan internetes virtuális tanulási környezet, amelyet az Oracle Oktatási Alapítvány világszerte ingyen bocsát az iskolák rendelkezésére. Projekt- és versenylehetőségeket, nemzetközi kapcsolatteremtési lehetőséget is kínál a tanároknak és a tanulóknak.



Ez a környezet a konstruktivista tanulásfilozófia talaján áll, számos eszközt ajánl az együttműködésre és a kommunikációra, rendkívül interaktív. Zárt környezet, a regisztráció csak iskolai szinten történhet, az iskolát csak akkor veszik fel a használók közé, ha a tanár bejelentkezését az igazgató is megerősíti. Csak azok a tanulók használhatják, akiket a tanárok beengednek a virtuális osztályterembe. Munkájukat, kommunikációjukat a felelősséget vállaló tanárnak figyelemmel kell kísérnie, és ezt a tanulók is tudják, így igen ritka a fegyelmezetlenség, a szabadosság. A tanulás részeredményeit, a gyűjtőmunka termékeit, szöveg-, hang-, kép-, filmanyagokat tölthetnek fel, ezeket közösen alakíthatják, véleményezhetik.

Az interakció eszközei (szavazz, kérdezz, üzenőfal, vita, ötletbörze) a rendszer legizgalmasabb elemei, bármelyik tanuló kezdeményezhet például szavazást valamilyen témával kapcsolatban, s mindenki szavazhat, akinek erre a jogosultságot megadták. Projektet csak tanár indíthat, és neki kell eldöntenie, hogy meghívásos alapon lehet-e részt venni benne, vagy nyitott a részvétel az érdeklődők számára az egész világból. A nemzetközi együttműködés lehetősége különösen vonzó lehet a nyelvtanárok és a két tannyelvű, illetve a nemzetiségi iskoláknak, jó platform a testvériskolai kapcsolatok számára. Egy-egy virtuális tanulási környezet nem többletterhel, hanem korlátlan lehetőségek forrása, növeli a munka autentikus jellegét. Ám csak akkor hatékony, ha a tanár felvállalja a facilitálást, vagyis maga is jelen van, élénkíti, mederben tartja a tanulási célú kommunikációt, dicsér, kérdez, kommunikál, ezzel példát mutat a kívánatos online magatartásra.

Az internet felbecsülhetetlen értékű kutatási eszköz a pedagógiai projektek során, használata ugyanakkor járulékos feladatokat ró tanárra és diákra egyaránt. A tanárnak a hasznos források tekintetében is irányt kell mutatnia, segítenie kell a tanulókat abban, hogy a legfontosabb forrásokat megtalálják, és csak megbízható információkat használjanak. Ez azt is megkívánja, hogy akár a projekt során, akár egy másik, megelőző projektben megtanulják az internetes források kritikus értékelését. Mindez sok tanár számára is kihívás lehet, de itt az ideje, hogy ezek a készségek is kifejlődjenek! Íme, néhány egyszerű eszközt!

- Ne használjunk olyan információt, amelynek szerzője nincs megjelölve (intézmény is lehet szerző), és nézzünk utána (szintén az interneten), hogy a szerző szakértőnek számít-e a témában.
- Ha tudományosnak látszó közleményt használunk, ellenőrizzük, hogy szerepel-e a dokumentumban a felhasznált források jegyzéke.
- Ellenőrizzük, hogy mikor publikálták az információt, illetve mikor frissítették a honlapot, hogy lássuk, mennyire naprakész az információ. Kínos lehet például élőként beszélni valakiről, aki a dokumentum keletkezése óta meghalt, de az sem meggyőző, ha pesetában tüntetnek fel egy spanyol árat, vagy ha a forrás szerint tizenöt tagállam alkotja az Európai Uniót.
- Ha különösnek vagy elfogultnak tűnik az információ, nézzünk meg más forrásokat is.
- Segítsünk kell a tanulókat annak eldöntésében, hogy az adott forrás megfelel-e a koruknak és előismereteiknek.
- Segítsünk abban is, hogy a forrás valóban releváns-e a témához.

- Javasoljuk, hogy egyes információkat ellenőrizzenek más forrásokban, például a könyvtárban vagy szakemberek megkérdezésével.

A másik nagyon fontos problémakör a források helyes használata. Nem várhatjuk el a tanulóktól, hogy megfelelő ismereteik legyenek ebben a témában, ha az nem volt része a tananyagának, illetve ha az iskola pedagógiai programja nem tartalmazza minden tantárgyra érvényes alapelveként a fair használat megismertetését és gyakorlását. Az interneten található források szellemi termékek, szerzőiket bizonyos jogok illetik meg, amelyeket meg kell ismernünk, és tiszteletben kell tartanunk.

Az internetre fölkerülő szellemi termékek – ha szerzőjük, illetve tulajdonosuk másképp nem rendelkezik az adott honlapon – általában szabadon használhatók oktatási célra. Ez azonban nem jelenti azt, hogy e forrásokat részbeni vagy egészben való lemásolásuk után saját szellemi terméként kezelheti, adhatja be, illetve jelentetheti meg bárki is, legyen tanár vagy diák. A források felhasználói, amikor valamilyen produktumot létrehoznak, önálló szellemi terméket készítenek, és ennek szerzői jogával ők maguk rendelkeznek. A szó szerint felhasznált rövid részeket idézőjelbe kell tenni, forrásukat meg kell adni, míg az általában használt, de szó szerint nem idézett műveket az írás végén kell felsorolni. A tanulókat meg kell tanítanunk arra, hogy mások gondolatainak eltulajdonítása plágium, más szóval lopás. Az internetes és egyéb források idézésének, illetve felhasználásának korrekt módját ellenőrizheti az olvasó ennek az írásnak az irodalomjegyzékében és lábjegyzeteiben.

A technika segítségével egyes feladatok nagyon nehéznek, túlzottan időigényesnek vagy éppen kivihetetlennek tűnhetnek. Ha például valamilyen fogalmazványt kell készíteniük a tanulóknak, és ezt kézírással adják be, tanácsainkat és társaik javaslatait csak úgy tudják beépíteni, ha újraírják az egészet. A szövegszerkesztő használata egyrészt leegyszerűsíti, másrészt a munka világához közelíti ezt a tevékenységet is. Ha bizonyítékokat kell gyűjteniük lakókörnyezetükben a szemetelésre, akkor a feljegyzések helyett sokkal autentikusabbak a digitális fényképek, amelyeket aztán feltölthetnek egy közös internetes munkafelületre.

A tanulók nagy része ma anyanyelveként érti és használja a technikát, a mobiltelefon és az internet világába születtek bele, az MP3 és a DVD olyan természetes számukra, mint az előző nemzedéknek a tv és a rádió. Ha nem tudják, hogyan működik egy-egy digitális eszköz, igen gyakran rájönnek próbálgatással, mert már ehhez is van megfelelő előzetes tudásuk. A gyakorlat azt mutatja, hogy kevés olyan technikai probléma van, amelyet az osztályban valaki ne tudna megoldani. A komolyabb technikai problémák megoldója az *IKT-szakértő tanuló*, akinek ügyessége általában motiválja a többieket is. Tudását feltétlenül be kell vonni, ez neki is siker, a többiek számára pedig a kortársaktól való tanulás lehetőségét kínálja. Ha valamilyen ismeretlen eszközt készülünk használni, érdemes előtte konzultálnunk a szakértő tanulóval. Nem baj, ha nem ismeri az eszközt, néhány nap alatt alaposan felderíti a lehetőségeket, és általában azt is tudja, hogy ki az a nála is ügyesebb szakértő, akihez tanácsért fordulhat.

## 21. SZÁZADI KOMPETENCIÁK

Számos lista van, amelyekkel főként a munkaadók szervezetei kísérlik meghatározni azokat a kompetenciákat, amelyeket a munkavállalóktól elvárnak. Az alábbi hét kompetencia ezeknek egyfajta szintézise, amelyet az Oracle Oktatási Alapítvány használ a projektmódszerről szóló tananyagban.<sup>4</sup>

1. TÁBLÁZAT: 21. századi kompetenciák	
Kritikus gondolkodás	A problémák, helyzetek több szempontú vizsgálata; beavatkozási terv készítése; a beavatkozás eredményeinek értékelése
Kreativitás	Új ötletek, elképzelések létrehozása
Csapatmunka	Másokkal való együttműködés a közös cél érdekében
Más kultúrák megértése	Azoknak a helyzeteknek a felismerése, amelyekben a kulturális különbségek félreértést szülhetnek; megfelelő reagálás
Kommunikáció	Az információk és elképzelések cseréje
Technika	Számos technikai eszköz használata információk előállítására, tárolására, elemzésére és továbbítására
Önirányítás	Kezdeményező, proaktív munkavállalói magatartás

Bár ezek a kompetenciák minden igazi projekt során szükségszerűen fejlődnek, mindig ki kell választanunk közülük egyet-kettőt, amelyek fejlesztésére az adott projektben különös gondot fordítunk. Tudatos tervezésről csak akkor beszélhetünk, ha a részletes munkatervben meghatározzuk azokat a feladatokat, tevékenységeket, amelyek alkalmasak e kompetenciák fejlesztésére, és azt is megtervezzük, hogy miként mérjük ezek fejlődését. A 21. századi kompetenciák mérésére a performanszértékelés a legalkalmasabb, ha megfelelő pontozási útmutató tartozik hozzá. Ilyen az úgynevezett *rubrics*, azaz értékelési táblázat, amely a szempontokat és a teljesítményszinteket is részletesen meghatározza. A kutatási jegyzetek például jól tükrözhetik a kritikai gondolkodás szintjét, míg a kreativitás fejlődése jól mérhető a probléma megoldására adott javaslatokban vagy egy-egy demonstrációban. Az értékelő táblázatok nemcsak egy-egy részproduktum értékelésére alkalmasak, készíthetünk ilyet a projekt során végzett munka átfogó értékelésére is. Ebben szükséges lehet a súlyozás, azaz egyes résztermékek, részteljesítmények pontszáma attól függhet, hogy mennyi időt és energiát igényelt a feladat. Ezt az utóbbi, a teljes projektidőszakot lefedő értékelést nevezhetjük portfólióértékelésnek<sup>5</sup> is, amelynek önmagában is jelentős szakirodalma van; ennek tanulmányozása sok lehetőséget nyújt a tanárok szakmai fejlődésére, értékelési módszereik megújítására.

<sup>4</sup> Africa project, Oracle 21st Century Learning Institute.

<sup>5</sup> „Alternatív értékelési módszer, ami lehetővé teszi, hogy a tanulók, tanárok és szülők átfogó képet kapjanak a tanulók teljesítményének időbeli alakulásáról. A portfólióértékelés az értékelést inkább a tanulásal párhuzamos folyamatnak tekinti, nem pedig egy tanulási szakaszt lezáró eredménynek. A portfólió a tanuló ön maga által megfogalmazott céljainak, különböző produktumainak (pl. írások, rajzok), önértékelő feljegyzéseinek

## HOGYAN? AZ ÁTFOGÓ PROJEKTTERV ELKÉSZÍTÉSÉNEK LÉPÉSEI KÖZELEBBRŐL

Ez az alapvető megfontolások és döntések időszaka, a projekt megalapozásának ideje. Számos „kötelező” eleme van, amelyek betartásával csökkenthetjük a kockázatokat.

### Első lépés: a projektötlet strukturálása és továbbfejlesztése

Érdemes úgy hozzálátni a tervezéshez, hogy szem előtt tartjuk, hová szeretnénk eljutni, mit szeretnénk elérni. Ez segít abban, hogy világosan meghatározzuk a projekt céljait, a célokkal összhangban lévő végeredményt, illetve azokat a tanulási tevékenységeket, amelyek a célig vezetnek, és egyben fejlesztik a megcélzott 21. századi kompetenciákat is.

A projekt határainak kijelölése is ekkor történik. Idetartozik a részt vevő tanulók száma és köre, az, hogy egyetlen tanulócsoporthal akarunk-e dolgozni vagy többel, csak egy iskolából vagy többől, illetve, hogy lesz-e a projektnek nemzetközi dimenziója. Ez a téma kijelölésének és a bevont tantárgyak meghatározásának ideje. Ekkor kell eldöntenünk, hogy melyek a fejleszteni kívánt 21. századi kompetenciák, s azt is, milyen technikai eszközöket fogunk használni a megvalósítás során. El kell döntenünk, kiket vonunk be a tanulókon kívül, illetve kiknek és hogyan mutatjuk majd be a tanulás eredményeit. A terveket befolyásolja, hogy milyen projekt tapasztalatokkal rendelkeznek a részt vevő tanárok és tanulók, nehogy úgy járjunk, mint az a szarka, amelyik sokat akar.

Ebben a szakaszban pontosan meg kell határozni, hogy miként kapcsolódik a projekt a tantervi tartalmakhoz és követelményekhez. Gyakran előfordul, hogy a projekt módszer, mivel elmélyült és tanulóközpontú munkát jelent, több időt igényel, mint amennyi a tanterv szerint az adott tartalom elsajátítására rendelkezésünkre áll. Ilyenkor azt is el kell döntenünk, hogyan strukturáljuk át a tantervet vagy a tanmenetet, mi az, amit más témákhoz kapcsolódó követelményekből is meg tudunk valósítani a projekt során, illetve hol tudunk időt megtakarítani. Annál jobban elfogadják a projektet a részt vevő és a kívülálló tanárok, az iskolavezetés és a szülők, de még a gyerekek is, minél világosabban kapcsolódik a tantervi célokhoz.

A tervezésnek ebben a szakaszában kell megfogalmaznunk a fő kérdést. Ez akkor jó, ha az adott problémakör lényegét érinti, megválaszolásához sokféle tevékenység kapcsolódhat, ha képesek vagyunk felkelteni a tanulóknál a megválaszolás vágyát, illetve a válaszhoz szükséges kutatómunka iránti motivációt. A megfelelő kérdés általában a részt vevő tanárok csapatmunkájának, ötletelésének eredményeként, sok-sok próbálkozással jön létre. A jó kérdés általában provokatív, nyitott, megválaszolása nem egyszerű, kapcsolódik a tanuló életéhez és tapasztalataihoz, összhangban van a tantervvel és fontos. Érdemes rá megfelelő időt és energiát fordítanunk.

---

gyűjteménye. A portfóliót maguk a tanulók állítják össze a tanárok által meghatározott szempontok szerint, megadott formában, és bizonyos időközönként szüleikkel együtt megvitatják.” (Csapó Benő, Kislexikon.hu)

## Második lépés: a tanulók együttműködésének, közös munkájának tervezése

A tanulók együttműködése kiváló lehetőséget teremt a 21. századi kompetenciák fejlesztésére, mert ez a tanulási mód jelentős mértékű autonómiát enged meg. Hagyományos keretek között a tanulói autonómia meglehetősen alacsony, a tanár általában megmondja a tanulóknak, mit és hogyan tegyenek. Természetesen nem lehet azonnal úszógumi és felügyelet nélkül beugrani a mély vízbe, előbb meg kell tanulni úszni, és csak fokozatosan csökkenthető a felügyelet. Az önállóság fokának meghatározása egy-egy projektben attól függ, hogy milyen korábbi tapasztalatokkal rendelkeznek a résztvevők – beleértve a tanárokat is – a projekttanulás terén; milyen idős és mennyire érettek a tanulók, illetve mennyi időnk van a megvalósításra. Kezdetben érdemes korlátozni a tanulók autonómiáját, de figyelmet kell fordítanunk ennek fokozatos fejlesztésére és növelésére, mert az autonóm munkavégzés képessége alapvető a munkaerőpiacon és a magánéletben is.

A csoportok meghatározása, illetve feltételeinek áttekintése is ebben a szakaszban történik. A munka minőségét jelentősen befolyásolja, hogy kik és hogyan dolgoznak egy csoportban. Általában a egyes képességű csoportok bizonyulnak sikeresnek, de érdemes figyelni arra, hogy minden csoportba jusson egy jó szervező, vezető egyéniség, illetve egy olyan tanuló, aki a technikát jól kezeli. Jó közösségekben az önszerveződéssel létrehozott csoportok is jól működhetnek, de az egészséges csoportdinamika kialakulását a tanárnak figyelnie, segítenie kell. Nagyon fontos, hogy mindenkinek legyen saját munkája, amiért ő vállal felelősséget, és amellyel hozzájárul a csoportmunka sikeréhez. Ez nem a tanuló egyetlen feladata, mindenkinek áttekintéssel kell rendelkeznie a teljes projektről, és sok tevékenységben kell részt vennie, változatos felelősségi szinteken.

A csoportmunkához érdemes rugalmas környezetet biztosítani, amennyire ezt a körülmények lehetővé teszik. Szükséges, hogy egy-egy asztalt körbeülhessenek, az iskola osztályon kívüli tereiben, például a könyvtárban vagy akár az udvaron, a folyosón együtt dolgozhassanak. A projektmunka ideális környezetében mozgathatók az asztalok és a székek, legalább egy számítógép az idő nagy részében minden csoport rendelkezésére áll, van nyomtató, különféle eszközök, például színes papírok, festékek, textilek, ollók, a projekt jellegétől függően. Elérhető a könyvtár, lehet telefonálni és fénymásolni, van olyan hely, ahol biztonságosan tárolhatók a résztermékek, elkészült munkák, van egy olyan helyiség az osztálytermen kívül is, ahol össze lehet ülni.

## Harmadik lépés: az értékelési stratégia kidolgozása

A projektmunka értékelése holisztikus szemléletet kíván, szerencsés esetben az autentikus, a fejlesztő és a minősítő értékelés egyensúlyban van benne, és megalapozott képet nyújt a csoport és az egyén teljesítményéről, fejlődéséről is. Visszajelzést ad arról, hogy mennyire sikeres az adott tanulási folyamat.

Autentikus értékelésnek a világban való helytállást nevezzük, vagyis azt, hogy a megszerzett tudást és kompetenciákat hogyan tudják alkalmazni a tanulók. Az értékeléshez olyan feladatokat kell választanunk, amelyek azonosak a való világ élethelyzeteivel, vagy nagyon hasonlóak azokhoz. Ilyen lehet például egy felmérés vagy közvélemény-kutatás elvégzése, egy arányos modell megépítése vagy egy közönség előtt tartott előadás is.

A fejlesztő értékelés a projekt munka során megfelelő tanári, tanuló társi, szakértői visszajelzésekkel segíti a tanulót, illetve a csoportot a jobb teljesítmény elérésében. Nagy szükség van rá például a vázlatok, pizkozatok esetében, vagy egy-egy előadás gyakorlásakor. A minősítő értékelésnek azt kell megmutatnia, hogy mennyire sikerült elérni a kitűzött tanulási célokat a projekt végére. Általában a végtermékre irányul, és a megszerzett tudást, illetve annak alkalmazását, a tantervi célok megvalósulását méri.

Az értékelési táblázatok (rubrics) az értékelés szempontjainak és a teljesítmény szintjeinek meghatározásával segítik a tanárt a tudás és a kompetenciák fejlődésének sokoldalú és elfogulatlan értékelésében, a tanulók számára pedig állandó, folyamatos iránymutatásul szolgálnak a munka során. Az egyik tengelyen a szempontok, a másikon a szintek szerepelnek, és minden egyes cella tartalmazza az adott szint leírását. A szintekhez pontszámok vagy százalékok is kapcsolódhatnak.

Ahhoz, hogy egy projekt során végzett munkát reálisan osztályozhassunk, számos szempontot figyelembe kell vennünk. Erre szolgál az értékelő rendszer, amelyet meg kell terveznünk, és amely tartalmazhatja az önértékelés, a társértékelés és a tanári értékelés eredményeit is.

## A NÍLUS-PROJEKT ÁTFOGÓ TERVE

### Ismertetés

A gyerekek az ókori Egyiptom kultúrájáról tanulnak, beleértve a történelmet, a művészeteket, a vallást és a földrajzot is, bár földrajz tanárra nem feltétlenül van szükség. Megtanulják, mi a kapcsolat a kultúra egyes területei között. Digitális írástudásuk és kreativitásuk is fejlődik a feladatok megoldása közben. A kommunikációt és a csoportmunkát szintén majdnem minden feladat fejleszti. A projekt illeszkedik a nem szakrendszerű oktatás elveihez.

**Évfolyam:** 5.

**Iskolák:** egy iskola (esetleg együttműködés egy másik általános iskolával vagy levelezés egyiptomi tanulókkal)

**Tantárgyak:** történelem, rajz, informatika, osztályfőnöki (földrajz)

**Időtartam:** 6 hét, 36 tanítási óra és önkéntes, óra utáni foglalkozások (kb. heti két, összesen 12 óra)

Az általános iskolások az 5. évfolyamon tanulnak az ókorról történelemből. Ugyanebben az évben rajztanulmányaik során is találkoznak az egyiptomi kultúrával, amikor művészettörténettel foglalkoznak. Afrika és Egyiptom földrajza hetedikes tananyag. A Nílus-projektben

ezek az elkülönült tartalmak találkoznak. Egyiptom és a Nílus távol esik a gyerekek mindennapjaitól, ezért találnunk kellett valamilyen gyakorlatias és praktikus kapcsolatot. Eléggé sok magyar utazik Egyiptomba, így érdekes lehet a helyi közösségnek, főként a szülőknek, ha a gyerekek bemutatják az országot s a projekt során szerzett tudásukat, elkészült munkáikat. Ez az esemény egyfajta versenyként is megrendezhető, amikor a csoportok mint utazási irodák és a közönség eldöntheti, ki melyik irodával szeretne utazni. A bemutatót kiállítás egészíti ki, amelyen a művészeti munkák és egyéb tárgyi eredmények tekinthetők meg.

### **Tantervi kapcsolatok**

#### **5. évfolyam**

történelem: Egyiptom, a Nílus ajándéka. A titokzatos piramisok  
rajz: Egyiptom művészete

#### **7. évfolyam**

földrajz: Egyiptom elhelyezkedése Afrikában, a főváros és a legfontosabb városok, népesség, mezőgazdaság (az ipar, a kereskedelem és a közlekedés megmarad a hetedik évfolyamra)  
informatika: virtuális tanulási környezet, szövegszerkesztés (kérdőív, meghívó), ppt-előadás – egyik sem tananyag, de szakköri téma lehet.

### **A legfontosabb kérdés**

Hogyan járult hozzá a Nílus az egyiptomi kultúra születéséhez és virágzásához? Mi maradt meg az egyiptomi kultúrából, amiért érdemes oda utazni?

### **Tanulói önállóság**

Nagy/közepes/csekély

Ez a tanulók és a tanárok esetében is az első nagy projekt, így a fokozatos önállóság mellett döntöttünk.

### **Csoportalkotási stratégia**

Tanárok: rajz-, történelem-, informatika-, osztályfőnök; esetleg besegít egy földrajzos (3-5 tanár a tantárgyak megosztásától függően).

Az osztály állandó, 4-6 fős csoportokban dolgozik. Minden csoportban kell lennie egy vezető típusúnak és egy számítástechnikában ügyes tanulónak. Képességek tekintetében vegyes csoportok kialakítására törekszünk. A csoportok beosztása változatlan marad hat héten át, ha a csoportdinamika jól működik.

## Tanulási környezet

Olyan teremben érdemes dolgozni, ahol mód van frontális beszélgetésre és csoportmunkára is. Internetkapcsolattal ellátott számítógépekre hetente legalább 2 órában, illetve tanítás után is szükség van. Egy csoportnak egy gép is elegendő, és a csoportok válthatják egymást a gépnél.

Délután egyszerre vagy váltakozva is dolgozhatnak a csoportok, de egy, a projektben érintett tanár felügyelete alatt. Minden csoportnak találnia kell egy helyet, ahol tanítás után is dolgozhatnak, például a könyvtárban.

## Értékelés

Autentikus értékelésre a záró eseményen kerül sor, amikor a csoportok mint utazási irodák mutatják be Egyiptomról szerzett ismereteiket, és megpróbálják meggyőzni a közönséget, hogy velük utazzanak, mert sokat tudnak Egyiptom ősi kultúrájáról.

Fejlesztő értékelésre a teljes projektidőszak alatt sor kerül. Ehhez a sikerkritériumokat, az önértékelést, egymás értékelésének módszerét, a csoportértékelést és a tanári visszajelzést is felhasználjuk. A tanulók tanulási naplót vezetnek, és kitöltik a 3T táblázatot is. A csoportok mappában (portfólió) gyűjtik minden apró jegyzetüket, munkájukat.

Minősítő értékelésre a tantárgyak keretében kerül sor – történelemből fogalmazást vagy esszét kell írniuk a tanulóknak a projekt végén, rajzból az elkészített munkák alapján kaphatnak jegyet, míg informatikából a prospektus és a prezentáció, a digitális fotók és videók készítése, valamint feltöltése szolgálhat az osztályozás alapjául.

Az osztályozásba a minősítő értékelésen kívül a többi értékelési elem is beszámít. Értékelési táblázatot használunk arra, hogy a tanulók könnyebben megértsék az autentikus és a formatív értékelés kritériumait.



## Tevékenységek és produktumok

2. TÁBLÁZAT: A tevékenységek és részproduktumok terve	
Kutatás az ókori Egyiptom művészetében	Könyvtári kutatás + tankönyv → kutatási jegyzetek
	Internetes keresés → kutatási jegyzetek
	Hieroglifák és állatok festése (memóriakártya-játék) → egy csomag kártya, történelmi dátumokkal és eseményekkel a hátoldalon
	Agyagszobor készítése
	Egy egyiptomi kert képének másolása → csoportmunkában készített, kinyitott kép és annak szóbeli bemutatása, magyarázata
Kutatás az ókori egyiptomi történelemben	Könyvtári kutatás + tankönyv → kutatási jegyzetek
	Internetes keresés → kutatási jegyzetek
	Múmiakészítés magyarázattal, hogy mit csinálnak és miért – videó
	Szerepjáték (a tanulók választják a szereplőket, és ők találják ki a történetet, pl. fáraó, írnok, rabszolga) → videó
	Szójegyzék – történelmi szógyűjtemény magyarázattal (Képes) időszalag a történelmi eseményekről
Kutatás Egyiptom földrajzában	Egyiptom megtalálása különböző térképeken (Google Earth is)
	Népesség és időjárás meghatározása
	Mezőgazdaság alapjai
	Adatok összehasonlítása (Mo/Egyiptom)
	Poszterterkép készítése havi időjárási táblázattal
Utazási prospektus készítése	Interjú egy utazási irodában** → kérdőív és jegyzetek
	Az ismerősök kikérdezése** → kérdőív és elemzés
	Levelezés egyiptomi tanulókkal** → e-mailek
	A prospektus létrehozása
	A prospektus „terjesztése”
Kiselőadás számítógéppel	Az esemény megszervezése → meghívó, plakát
	A körülmények megteremtése → kiállítás, vendégfogadás
	Az előadás elkészítése
	Az előadás gyakorlása
	Az előadás megtartása**
Reflexió és értékelés	Önértékelés → tanulási napló, 3T táblázat
	Társértékelés
	Tanári értékelés
	Osztálymegbeszélés minden részt vevő tanárral

\*\* Különleges figyelmet igénylő események.

## Végső projekttermék

Minden részproduktum a nagy végső produktumhoz, a nagy eseményhez vezet. A szülőkön kívül másokat is érdekelhet, hogy miként mutatják be a tanulók Egyiptomot annak a tudásnak a segítségével, amelyet a projekt során szereztek. Ez az esemény lehet egyben „utazási irodák” (a csoportok) versenye is, ahol a közönség azzal szavaz, hogy utazásához melyik irodát választja. Mindent a tanulók szerveznek meg (a meghívókat, a terem berendezését, a kiállítást), és kiselőadások segítségével, illetve tárlatvezetéssel mutatják be az érdeklődőknek, hogy mit tanultak a projekt során. A projekt kiterjeszhető egy egyiptomi *Ki mit tud?*-ra is, hogy a szülők és a tanárok láthassák, valóban tanultak a gyerekek.

## A végzett munka megünneplése

A rendezvény lehetőséget ad az ünneplésre. Az egyik tanár is elmondja, mi történt a projekt során. A sikert taps köszönti. Az esemény egy kis fogadással végződik, a résztvevők fogadják a dicséretek és a bátorítást egymástól és a hallgatóságtól.

## Visszatekintés

### Tanárok

A 3-5 érintett tanár összeül, és megbeszéli, mit értek el, és hogyan ment a közös munka. Beszélnek a tanulási folyamatról, benne saját munkájukról, szerepükről. Bátorítást és tanácsokat adnak egymásnak.

Eldöntik, hogyan beszéljenek a tanulókkal az elvégzett munkáról. A 21. századi tanulási kompetenciákra kell fókuszálniuk az értékelésben, s ezek közül is ki kell emelniük a kreativitást és a digitális írástudást. Beszélniük kell a tantervi követelmények megvalósulásáról, arról, hogy sikerült-e megválaszolni a legfőbb kérdést. Érzéseiknek is hangot adnak.

### Tanulók

Egy órát szentelünk ennek a tevékenységnek. A tanulók elmondják, hogy mennyire volt hasznos számukra a projekttanulás, a csoportmunka, a tanulási napló és a 3T táblázat. Önértékelő lapot töltenek ki, átnézik és véleményezik egymás lapját, majd ki-ki véglegesíti a magáét.

### A 21. századi kompetenciák értékelése a részproduktumok alapján

Minden feladat valamely megcélzott készség/kompetencia fejlesztését szolgálja.

3. TÁBLÁZAT: A részproduktumok és a hozzájuk kapcsolódó 21. századi kompetenciák	
Részproduktumok	21. századi kompetenciák
Memóriakártyák	Kreativitás, csoportmunka
Csoportmunkában készült, kinagyított kép és annak magyarázata	Kreativitás, csoportmunka
Múmia, videofelvétel a készítésről és a magyarázatról	Digitális írástudás, kreativitás, csoportmunka
Szerepjáték → videó	Digitális írástudás, kreativitás, csoportmunka
Történelmi kifejezések szójegyzéke	Digitális írástudás
Időszalag (történelmi események)	Kreativitás
Egyiptom posztertérképe időjárási táblázattal	Kreativitás
Kérdőív és interjújegyzetek (utazási iroda)	Digitális írástudás, kreativitás, kommunikáció, csoportmunka
Kérdőív és elemzés (ismerősök)	Digitális írástudás, kreativitás, kommunikáció
e-mailek	Digitális írástudás, kommunikáció
prospektus	Digitális írástudás, kreativitás, kommunikáció, csoportmunka
Kiállítás, vendéglátás	Kreativitás, csoportmunka, kommunikáció, kreativitás
ppt-előadás	Digitális írástudás, kreativitás, kommunikáció, csoportmunka

Megjegyzés: Meg kell beszélnünk, hogy mit jelentenek ezek a kompetenciák. A projekthez választott két fő kompetencia (kreativitás és digitális írástudás) fejlődését folyamatosan és alaposan értékelni kell. Kritériumok szükségeseek.

## Végső értékelés és osztályozás

### 4. TÁBLÁZAT: A projekt átfogó értékelési terének vázlata

1. Prospektuskészítés* (max. 20 pont)						
	20	16	12	8	4	0
<b>Kritériumok</b> Külalak, terjedelem és szerkezet (5) Fogalmazás és helyesírás (3) Terjesztés (2) Tartalom (10)	Szép, jól szerkesztett, összefogott, lényegét kiemelő, a fontos tényeket tartalmazó, nyelvilag helyes 2 oldalas dokumentum, amelyet eljuttattak a közönségnek.	<i>Részletes kidolgozást igényel</i>			Szegényes, tartalmilag és nyelvilag is hibás. A külalak nem vonzó, nem 2 oldal. Nem terjesztették.	Nem készült el.

\* 1–3. Mindenki egyforma pontot kap a csoportban.

2. Kiállításrendezés (max. 30 pont)						
	30	24	18	12	6	0
<b>Kritériumok</b> A csoportnak van legalább <ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 agyagfigurája (4)</li> <li>• Egy nagy, kooperatív festménye (5)</li> <li>• Egy teljes csomag memóriakártyája (5)</li> <li>• Saját készítésű poszterterképe (5)</li> <li>• Időszalagja (5)</li> <li>• Szójegyzéke (2)</li> </ul> A kiállítás <ul style="list-style-type: none"> <li>• Szépen van rendezve (1)</li> <li>• Vannak feliratok (1)</li> </ul> A csoport bemutatja magát (1) Minden csoporttag hívott egy felnőtt vendéget (1)	A szépen rendezett és feliratozott kiállításon minden tárgy szerepel, és ezek megfelelnek a követelményeknek, a vendégek eljöttek.	<i>Részletes kidolgozást igényel</i>			Szegényes, az anyag nagyobb része hiányzik. Rendetlen, nincsenek feliratok.	Nem készült el.

3. Előadás (max. 30 pont)						
	30	24	18	12	6	0
<b>Kritériumok</b> Külalak és szerkezet (5) Tartalom (10) Előadásmód (10) Közönségsvazawat szerinti helyezés (5)	Az előadás vonzó formában tartalmazza a projekt során szerzett történelmi, művészeti és egyéb kulturális ismereteket. Mindenki részt vesz az előadásban, a közönségnek tetszik.	<i>Részletes kidolgozást igényel</i>			Nehezen átlátható, rosszul követhető, kevés, esetleg hibás ismeretet tartalmaz.	Nem készült el vagy nem mutatják be.

4. Csapatmunka (max. 20 pont)						
	20	16	12	8	4	0
<b>Csapatmunka* 20</b> Kritériumok (10) <b>Önértékelés 10</b> A Tanulási napló és a 3T táblázat alapján finomítva a társértékelés során (5) <b>Csoportértékelés 10</b> Szempontok: együttműködés, problémamegoldás, hozzáállás, koncentráció a feladatra (5)	Lelkesen dolgozott, kiválóan együttműködött, munkája nyomán a csapat eredményesebb lett, segítette a többieknek, és elfogadta mások véleményét.	<i>Részletes kidolgozást igényel</i>			Konfliktushelyzeteket okozott, határidőket mulasztott.	Keveset tett a projekt sikeréért, a csoport nem sok hasznát vette, nem végezte el a rábízott feladatokat.

\* 4. Egyénileg pontozódik.

## Másik változat

5. TÁBLÁZAT: Az átfogó értékelési terv variánsainak vázlata				
Prospektuskészítés	4	3	2	1
Külsőalak és szerkezet	Szép elrendezés Jó szöveg/kép arány Jól olvasható			Zavaros A szöveg vagy a kép túlsúlyos Nehéz elolvasni
Fogalmazás és helyesírás	Csak egy-két kisebb helyesírási hiba Világos és érthető fogalmazás			Sok helyesírási hiba Nehezen érthető fogalmazás
Tartalom	Fontos, lényeges Tényszerű Minden tanult témát lefed (tört., vallás, művészetek, földrajz)			Nem fontos/ lényeges Hiányoznak vagy hibásak a tények Több terület hiányzik
Kreativitás	Érdekes, egyéni			Unalmas, sablonos
<b>Kiállítás*</b>	4	3	2	1
<b>Előadás*</b>	4	3	2	1
<b>Csapatmunka*</b>	4	3	2	1

\* Ki kell dolgozni.

Megjegyzés: Érdekes arra törekedni, hogy a teljes pontszám 100 legyen. A pontokat (százalékokat) azután jegyekre lehet bontani. A tanárok dönthetnek úgy is, hogy tantárgyanként külön jegyet adnak a teljes projektre, saját kritériumok alapján.

### Például:

Produktum	Értékelési mód
Rajz: hieroglifás memóriakártyák, agyagfigurák, kinagyított festmény és magyarázat...	Portfólióértékelés táblázatba foglalt kritériumokkal és százalékokkal
Történelem: szójegyzék, időszalag, memóriakártyák tényoldala, posztertérkép időjárás táblázattal stb.	Portfólióértékelés táblázatba foglalt kritériumokkal és százalékokkal

## A folyamat

### Folyamatmenedzsment, a pedagógusok feladatai

#### INDÍTÁS

Az érintett tanárok közös feladatai:

- megbeszélik és finomítják a tervet, meghatározzák a szerepeket és a felelősségeket;
- elkészítik/véglegesítik a szükséges eszközöket, kinyomtatják, amit kell;
- regisztrálnak a ThinkQuestben, felveszik a tanulókat, megismerik a rendszert;
- összegyűjtik a szükséges forrásokat (filmek, könyvek, internetes oldalak);
- elkészítik az időtervet.

A tanárok a projektindítón

- a tanulókkal motiváló módon ismertetik a projektet és annak fő kérdését, lehetőleg videót is használnak;
- meghatározzák a csoportokat és a csoporton belüli szerepeket;
- az érdekes feladatokra és ezek céljára helyezik a hangsúlyt;
- ismertetik az elvárásokat, az elkészítendő produktumokat és az értékelés módját;
- kitöltetik a 3T táblázatot;
- megismertetik a használandó tanulási környezetet (ThinkQuest).

#### A PROJEKT IDEJE ALATT

A tanárok

- folyamatos segítséget és visszajelzést nyújtanak;
- gondoskodnak róla, hogy minden csoport minden tevékenysége az időtervnek megfelelően folyjék;
- ügyelnek rá, hogy minden feladathoz legyen megfelelő forrás;
- amikor szükséges, megállítják a munkát, és közös megbeszélést, eligazítást tartanak;
- szükség szerint egyéni és csoportos megbeszéléseket tartanak a munka sikere érdekében;
- különös figyelmet fordítanak a speciális események előkészítésére és lebonyolítására (interjú az utazási irodában, bemutató);
- jelentős részt vállalnak a projektzáró esemény megszervezésében;
- állandó kapcsolatot tartanak egymással, a tantárgyakat nem elkülönítetten kezelik;
- folyamatosan figyelik és segítik a projektmunka dokumentálását, kommunikációját a ThinkQuestben, és ott is adnak visszajelzést.

#### A PROJEKT VÉGÉN

A tanárok

- levezetik az értékelő folyamatot,
- osztályoznak (bár az osztályzás a projektmunka nem feltétlen tartozéka).

## Tanulói előkészületek

### PROJEKTINDÍTÁS

Egy rövid film vagy részlet Egyiptomról, különösen a Nílusról (magyarul vagy szöveg nélkül). A tanulók reagálnak, elmondják, hogy mi az, amit már tudnak, illetve tudni szeretnének (3T táblázat). A projekt végén kiegészítik a táblázatot azzal, hogy mit tanultak.

Pl.: A Nílus titka <http://www.youtube.com/watch?v=MiL6xdw4mqc>

A Pink Floyd zenéje a Nílusról (film nincs) <http://www.youtube.com/watch?v=sup-MP4HuaU>

Külön informatikaórát kell szentelni a ThinkQuest megismerésének úgy, hogy elvégeznek néhány, a projekthez kapcsolódó feladatot, pl.:

- szavaznak, hogy melyik lesz a legérdekesebb feladat,
- megnézik a képeket, és megpróbálják megmondani, hogy mit ábrázolnak,
- kérdéseket tesznek fel a projekttel kapcsolatban,
- információkat osztanak meg, hogy megmutassák, mi az, amit máris tudnak.

\*

A projekt fenti tervét javaslatként ismertettem meg a megvalósításra vállalkozó pedagógusokkal. A részletes munkatervet és magát a folyamatot, illetve annak eredményét a következő részben közöljük.

### PROJEKT-SZAKIRODALOM

FALUS KATALIN – MIHÁLY OTTÓ (szakmai vezetők): *A nem szakrendszerű oktatás kerettanterve*. OKM, 2008. május. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=2085&articleID=231351&ctag=articlelist&iid=1>

HEGEDŰS GÁBOR: *Projektpedagógia*. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, 2002.

HORTOBÁGYI KATALIN: *A projekt módszer*. *Iskolakultúra*, 1991. 5. sz. 66–67.

HORTOBÁGYI KATALIN: *A projekteszmérő? Oktatásról? Tanulásról? Módszerről? Új Pedagógiai Szemle*, 1991. 7–8. sz.

HORTOBÁGYI KATALIN: *Projektkézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OFI IFK, Budapest, 1991.

HORTOBÁGYI KATALIN: *A pedagógiai projekt mint sajátos műfaj*. *Fejlesztő Pedagógia*, 2002. 6. sz. 4–15.

HORVÁTH H. ATTILA: *Projekttér*. *Új pedagógiai Szemle*, 2004. 2. sz.

M. NÁDASI MÁRIA: *Projekttanítás*. Elmélet és gyakorlat. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.

STEFÁNY JUDIT: *A projektpedagógia szerepe az oktatásban*. In Falus Katalin – Vajnai Viktória (szerk.): *Kompetenciafejlesztés projektmódszerrel*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.

SZIRA JUDIT: *A projektmódszerről*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 9. sz. 138–154.



## „...a tanulásközpontú paradigma átszövi a köz- és felsőoktatást és a mindennapi életünket is”

### Beszélgetés a Tanárképzés Napja alkalmából

Közel két éve minden hónap utolsó szerdáján ÚPSZ-kávéház címmel az Új Pedagógiai Szemle beszélgetéseket szervez az ország különböző pontjain az oktatás világát érintő aktuális kérdésekről. Az alábbi beszélgetésre rendhagyó körülmények között került sor, mert a „kávéház” beköltözött egy konferencia kellős közepére.<sup>1</sup>

**MAYER JÓZSEF:** Ha rendszeresen olvassuk a napisajtót, azt tapasztalhatjuk, hogy tíz lapból legalább ötben előkerül az ún. Bologna-probléma. A mai lapokban az alábbi címeket lehet olvasni: „Bologna megfekszi az ember gyomrát, „Bologna veszélyes a bölcsészeknek”, de olyanok is vannak, hogy „Anti-Bologna, avagy tudós tinik az egyetemeken”. Egyelőre ne azzal foglalkozzunk, hogy a bolognai folyamatnak milyen hatása van és lesz a pedagógusképzésre, inkább tegyük fel a régi és látszólag elnyűtt lemezt, hogy a pedagógustársadalom kontraszelektált. Manapság egyre kevesebben jelentkeznek a középiskolát végzettek közül pedagógusnak, így magától adódik a kérdés: az egyre csökkenő létszám mellett hogyan tudja kezelni a kontraszelektációt a pedagógusképzés? Vajon a korrekcióra rendelkezésre álló évek kínálnak-e megoldást?

**HERZ MÁRIA:** Harminc évvel ezelőtt tanítóként kezdtem a pályát. Még a főiskola idején végeztünk egy olyan mérést, amelyből kiderült, hogy a tanítóképzőbe jelentkezőknek mindössze tíz százaléka tervezte, hogy a végzést követően tanítóként fog elhelyezkedni. Szerintem az elmúlt harminc év ebben a tekintetben nem hozott sok változást. Úgy látom, azokban az országokban van a tanári, illetve a tanítói szerepnek presztízse, ahol a pályát széles társadalmi megbecsültség övezi, és ez az anyagi támogatásban is kifejezésre jut. Mondhatnánk persze azt is, hogy könnyű a gazdag vagy a gazdagabb országoknak. De azt gondolom, hogy jól megalapozott oktatáspolitikai döntésekkel már három év alatt változtatni lehet azon, hogy kik jutnak be a tanító- és a tanárképzésbe. Dél-Koreában például az osztálylétszámokat megduplázták, és ugyanezt tették a pedagógusok fizetésével is. De olyat is csinálnak, hogy kiszámolják, hány pedagógusra lesz szükség a következő időszakban, és már a bejutáskor állami alkalmazottá válik a jelölt, tehát fizetést kap tanulmányai alatt, sőt azt is garantálják, hogy álláshoz fog jutni a végzést követően. Ennek következtében a középiskolások felső tíz százalékából kerülnek ki a pedagógusok. Fontos lenne az is, hogy a jelöltek előtt jól látható karrierutak bontakozzanak ki. Angliában viszonylag könnyű eljutni a végzésig, de akkor lesz valakiből

1 A tanárképzés napja – II. veszprémi konferencia, 2009. április 29. Veszprém, Pannon Egyetem, B épület, Aula.

gyakorló tanár, ha elsajátítja azokat a gyakorlati kompetenciákat, amelyek biztosítják, hogy jó tanár lehessen. Ha nem, akkor nem maradhat a pályán. Ilyen és ehhez hasonló állami szabályozások már négy-öt év alatt eredményeket hoznának.

**VASS VILMOS:** Valóban az egyik legérdekesebb kérdés a pedagógusok kiválasztásának, alkalmasságának a problematikája. Amikor arról beszélünk, hogy pedagógusképzés, akkor ez egy teljesen más fejlesztési folyamatot jelent tartalmában, módszereiben és idejében egyaránt. Nem egyszerűen arra a két és fél évre gondolok, amely a bolognai képzésben a tanárképzésre jut. Nem is az alapozó időszak bevezető kurzusaira. A pedagógusképzés esetében ennél lényegesen hosszabb folyamatban kell gondolkodnunk. A képzés eredője a közoktatás. A felsőoktatásban a hallgatók innen hozzák tapasztalataikat, nézeteiket, előzetes tudásukat. A képzés hosszát úgy tekintik szerte a világon, hogy az a közoktatásból indul. Ezt figyelembe véve elindul egy alapozás, van egy „tipikus” tanárképző szakasza, majd ezt követi a gyakornoki idő. Erre épül az úgynevezett középfaladói szakasz, amely lehet, hogy valakinek öt vagy esetleg tíz évet is jelent a pályán. Sokan eljuthatnak egy kompetencia alapú szakaszra, de ezt követően csak kevesekből lesz mestertanár a szó igazi, klasszikus magiszteri értelmében. A tengerentúlon (Kanada, USA) és az Európai Unióban is hasonlóan gondolják ezt a hosszú képzési folyamatot. Nemcsak a ténylegesen felsőoktatásban eltöltött időt tekintik képzésnek. Nekünk ezeket a stációkat kell figyelembe vennünk, amikor pedagógusképzésben, a pedagógusok kiválasztásában gondolkodunk. Az egyes képzési szakaszok programjait tudatosan meg kell tervezni, a kapcsolódó gyakorlatot meg kell szervezni. Ugyanakkor az lenne talán a legfontosabb, hogy mindig meg tudjuk állapítani, hogy akár a képzésben részt vevő hallgatók, akár a pályakezdő és a pályán több éve dolgozó pedagógusok az adott szakasz végén mennyit fejlődtek. A fejlődés folyamatos nyomon követése mellett nagyon fontos elem a bizalom elve. A bizalom és a professzionalizálódás között szoros összefüggés van. Bizalom hiányában is lehet egy képzés kompetencia alapú, ám ebben az esetben a résztvevők túlélési kompetenciáit fejlesztjük. Nem elhanyagolható tényező az sem, hogy világszerte megfigyelhető egy kompetenciastandardizálási törekvés. A részletes standardokat aztán akár évente többször is lehet monitorozni és értékelni. Nagy kérdés, hogy mennyire algoritmizált ez a standardizálás. Jellemzi-e a rugalmasság elve? Egyszerűbben fogalmazva, milyen mozgásteret, innovációs szabadságot hagy a képzésben részt vevők számára. Ha végiggondoljuk, hogy mennyire kreatívak a tanulók, a hallgatók és a pedagógusok, milyen mértékben jelenik meg a kreativitás a pedagógusképzés korábban részletezett szakaszaiban, jól látszik, hogy ezen a téren bőven van még tennivaló. Nem elég standardizálni a kompetenciákat.

**POÓR ZOLTÁN:** A szünetben beszélgettem egy országgyűlési képviselővel, aki korábbi életrészekében gimnáziumi igazgatóként tevékenykedett. Az oktatáspolitikai kérdések kapcsán azt mondtam neki, hogy szerintem a közoktatás számára most nem izgalmas az új típusú pedagógusképzés, mert csökken a tanulók létszáma, egyre-másra szünetnek

meg iskolákat, vagy integrálják őket, úgyhogy a nagy cél az, hogy a középkorú pedagógusokat még meg tudják tartani az állásokban. Az is komoly problémának látszik, hogy mivel megnőtt a nyugdíjazási korhatár, elég sokáig maradnak a rendszerben a régi szemléletű, a régi gyakorlaton változtatni nem tudó, nem akaró pedagógusok is. Vajon mikor lesz helyük a rendszerben a fiataloknak és az általunk elvárt standardoknak, a kompetencia alapú és személyiség-központú gondolkodásnak? Mindaddig csekély esély van erre, amíg a minőségelvű standardok követése a pedagógusok körében nem valósul meg. A képviselő úr azt válaszolta nekem, hogy a felsőoktatástól várják a fordulatot. Ezt a viszonyt tehát rendezni kell, hogy értelme legyen gondolkodni egy másfajta képzésben. De az is lényeges, hogy már a szóhasználatban is elvárható egyfajta paradigmaváltás. Nekem nyelvpedagógusként is gondot okoz a „képzés” szó, mert a *bildung* vagy a *formation* azt jelenti, hogy „valamire átalakítom”, egy elképzelt képre alakítom át. Az *education* pedig olyasmint jelent, hogy valakinek a nevelését, az önnevelését segítem. Tehát van egy saját elképzelésem, hogy a személyiség formálódásának, a személyiség fejlődésének a támogatása a feladatunk. Nekünk, akiktől azt várja el a köz, hogy a pedagógusok nevelésében részt vegyünk, egy hivatásspecifikus személyiségformálást kell segítenünk és támogatnunk. Itt jön be, hogy kompetenciákban és személyiségekben, egyes egyedekben gondolkodunk, akik később a rendszer különböző szintjein képesek lesznek szintén egyedekben gondolkodni. A tanulást is másképpen látom, mert számos nyelvben a „megtapasztalni” jelentést hordozza magában, nálunk inkább a memorizálásra gondolnak e szó kapcsán. Ezt is felül kell vizsgálni, mert a tanulás valójában egy reflektív ciklust takar, mert csinálok, megtapasztalok valamit, végiggondolom, hogy mi történt velem, levonom a konklúziókat, és újra megtervezem a következő folyamatot. Ezt a fajta tanulást kell érvényesíteni. A kérdés tehát az, hogy képes-e a felsőoktatás végrehajtani azokat a változásokat, amelyek nélkülözhetetlenek a közoktatás fejlesztéséhez.

**HERZ MÁRIA:** Közismert az itt ülők számára, hogy a pedagógusok nem úgy tanítanak, ahogyan a felsőoktatásban tanítják őket, hanem úgy, ahogyan őket tanították az iskolákban. A felsőoktatásban sok mindent tehetünk, de ha az iskola nem reflektál erre, akkor az új módszerek elterjesztése még hosszú időt fog igénybe venni. Sokáig dolgoztam a tanártovábbképzés területén, és biztosan állítom, hogy amíg az embernek nincs saját élményű tapasztalata az új módszerekről, az új típusú gondolkodásról, arról, hogy sokkal eredményesebb lesz a munkám, ha együttműködöm a kollégákkal, vagy ha a tanulókat egyenrangú partnernek tekintem. Ezt meg kell tapasztalni, mert ha ez nem történik meg, akkor a napi munka csak a hagyományos rutinok mentén működhet. Ha megnézzük, hogy kik tanítanak ma a felsőoktatásban, azt tapasztaljuk, hogy nem pedagógus végzettségűek. Nekik is csak arról van tapasztalatuk, ahogyan őket tanították az iskolákban. Fontos a váltás, de hasonlóan fontos, hogy legyen idő is erre. Ezt azért hangsúlyozom, mert nem tartom szerencsésnek, hogy csak az utolsó két évben akarunk pedagógusokat nevelni. Ha ő azért jön be, mert tanár szeretne lenni, és én jó

tanárként tanítom, akkor sokkal erősebben fog vonzódni a pályához, még abban az esetben is, ha az egyéb körülmények nem alakulnak számára minden esetben kedvezően. Saját kutatásomban megkérdeztem a pályán lévő pedagógusoktól, hogy mit vettek át saját pedagógus-példaképüktől. Azt válaszolták, hogy az adott személy összehatását, a karizmáját, a módszereit és azt, ahogyan a gyerekekkel bánt. Ezért gondolom, hogy nagyon fontos, miként neveljük a hallgatóinkat.

**PFISTER ÉVA:** Az előadásomban is elmondtam, hogy amit a pedagógusképzés, továbbképzés területén megtehetünk, azt megteesszük. De ez egy sokkal szélesebb kérdéskör, és ezzel csak azt szeretném jelezni, hogy számos dolog nem rajtunk múlik. Ebben az évben a Corvinus Egyetemen saját kollégáimnak tartok módszertani továbbképzést arról, hogyan tanítsanak az egyetemen. A 25 fős csoportból egy főnek volt tanári diplomája, a többiek közgazdászok voltak, akik mellékállásban tanítanak az egyetemen, mert a vállalkozásaikat tekintik fő tevékenységüknek. A több száz fő számára tartott előadások nem kínálnak jó modelleket, nem véletlen, hogy a hallgatók többsége nem jár ezekre. Ezekben a formákban valójában nem tanítás folyik, inkább azt mondanám, hogy megteremtjük a feltételeit annak, hogy a hallgatóink tanuljanak.

**MAYER JÓZSEF:** Nem érzik problémának azt, amit számos kutatásból régóta tudunk, hogy a pedagógusok jelentős része, ahogy régebben fogalmaztuk volna, nem értelmiségi családokból érkezik az egyetemekre, főiskolákra. Így tehát az értelmiségivé váláshoz nélkülözhetetlenek az egyetemi évek. Ennek azért van nagy jelentősége, mert a későbbiekben a pedagógusok egy része értelmiségi foglalkozású házastársat választ magának, így az a klíma, amely a felsőoktatásban körülvette őket, hamar átalakulhat. Ezért, ahogy erre a konferencia előadásai is utaltak, ilyen körülmények között hihetetlenül felértékelődnek a pedagógus-továbbképzések.

**PFISTER ÉVA:** Nálunk is zajlott kutatás arra vonatkozóan, hogy milyen családi háttérből érkeznek a tanár szakos hallgatók. Az eredmények azt támasztják alá, ami a kérdésben is elhangzott. Nagyon kevés az értelmiségi családból jövő tanár szakos hallgató. Kérdés, honnan szívhatja magába mindazt, ami az értelmiségi léthez szükséges. A tanítási kultúra úgy hagyományozódik, ahogyan az itt elhangzott. A végzést követően számos ok miatt nehezen teremthetők meg az értelmiség lét keretei, de ezt itt tudjuk, miért nem. Magam is készítettem interjút általános iskolában tanító pedagógus házaspárral, akik a létminimum szintjén élnek. Mit lehet itt elvárni? Persze ezek már közhellyé koptak, de nem lehet nem beszélni ezekről a nehézségekről. A pályakezdő pedagógusok számára a megélhetési problémák mellett az ön- és továbbképzés kérdése huszadrangú tényező. A kérdés az, hogy ilyen feltételek mellett lesznek-e hallgatóink a következő években. A kontraszelekció tehát nem kérdés, mert nincs miből szelektálni! Meg kell változnia annak a környezetnek, amelyben a pedagógusok élnek, és ez elsősorban az anyagi helyzet megváltoztatását igénylő döntéstől függ.

**VASS VILMOS:** Mire is kell a hallgatókat felkészíteni? Gondolkozzanak el a jelenlévők azon, melyek lehetnek a legfontosabb pedagógusi kompetenciák. Hasonló kérdést tett fel az ezredforduló környékén egy nemzetközi szervezet (Association for Supervision and Curriculum Development): *Milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie az új évezred tanárának?* Egy ötven kompetenciát tartalmazó listából kellett kiválasztani ötöt, amelyeket összesítettek. Az első helyre (talán meglepetés) a problémamegoldó kompetencia került: a változások megértéséről és kezeléséről van szó. A második hely a motivációs kompetenciáé lett: milyen motivációs technikákkal rendelkezünk annak érdekében, hogy a diákok hatékonyabban tanuljanak. A harmadik helyen a tantervi kompetenciát találjuk: nem pusztán a tananyag horizontális és vertikális elrendezéséről van szó, inkább olyan közös tervezésről, amelyben a fejlesztendő tanulói kompetenciák érdekében a pedagógusok egyeztetik a tantervi tartalmat, meghatározzák a legfontosabb kérdéseket, tevékenységeket. A kognitív és az értékelési kompetencia esetében emlékeznek Öveges professzorra műsorára? Ő azt mondta, „aki nem tudja elmondani azt, amit tud úgy, hogy egy utcaseprő is megértse, az maga sem érti igazán”. Mire épült ez a gondolat? A pedagógusok kommunikációs kompetenciájára. Bemegyek az osztályba, ahol beszéllek és szemléltetek. Valóban ezen múlik a tanítás minősége? Kötve hiszem. Napjainkban hallatlanul felértékelődik a hatékony, önálló tanulás kompetenciája. A közoktatás legfontosabb igénye ennek a kompetenciának a fejlesztése. Hogyan lehet a tanulást tervezni, fejleszteni és értékelni? Reményeim szerint ezek nem költői kérdések, mögöttük innováció, együttműködés és kellő mértékű flexibilitás van. Érdekes, hogy ilyen a munkaerőpiac igénye is. A tanulásközpontú paradigma átszövi a köz- és felsőoktatást és a mindennapi életünket is. Vajon a mostani első osztályosok, akikből reményeink szerint minél többen lesznek pedagógusok, mikor mennek nyugdíjba? Körülbelül az évszázad közepe felé. Ki tudja ma megmondani azt, hogy mire lesz szükségük? Kreativitásra biztosan. Ez ügyben azonban szomorúak a kutatások eredményei, mert azt mutatják, hogy a 3-5 éves gyermekek 98 százaléka kreatív. Addig képezzük őket, amíg eljutunk addig, hogy 25 éves kor felett már csak a populáció 2 százaléka mondható kreatívnek. Mi történik közben?

**MAYER JÓZSEF:** *Éppen ezért többen gondolkodtak úgy, hogy meg kellene szabadítani a társadalmat az iskolától, hátha attól megjavulna a kreativitási arány 25 éves kor körül. Valahogyan azt látom, hogy az oktatás szinte minden résztvevője azt állítja, hogy elvégzi a feladatát, a probléma nem az ő térfelén van. De hogy vannak problémák a rendszerben, azt mindnyájan tudjuk. Van-e esély arra, hogy olyan beavatkozások történnek, amelyek képesek mind a módszertani kultúrát, mind a szűkebb értelemben vett szakmai-tantárgyi tudásnak a minőségét, más szóval a tanításnak a hatékonyságát befolyásolni? Másképpen fogalmazva: látva azt, hogy az utóbbi időben a hazai középiskolák tanulóinak a teljesítménye – nemzetközi összehasonlításban – csökken, a pedagógusképzés fel tudja-e készíteni arra a jövőendő pedagógusokat, hogy ez a kedvezőtlen folyamat megfordíthatóvá váljon?*

**POÓR ZOLTÁN:** A közoktatás azt mondja, hogy képezek jó pedagógusokat, a felsőoktatás pedig arról beszél, hogy fogalmazzátok meg, milyen pedagógusokra lenne szükségetek. Lehet, hogy ezt együtt kellene csinálni, mert régóta zajlik az egymásra mutogatás. Azt gondolom, hogy jelen tudásunk alapján jó képzést lehetne csinálni. Alapvetően szorosabbra kellene fűzni a közoktatás és a felsőoktatás közötti kapcsolatokat, lehetővé kellene tenni, hogy a képzés során a jövő pedagógusok a jelenleginél sokkal alaposabban ismerkedjenek meg az iskolák világával. Nem lenne szabad különválasztani az egyes szinteket, hiszen itt arról van szó, hogy az ember személyiségfejlődésének fejlesztéséért hivatott intézmények szakemberei vagyunk, akik egymás munkájának ismerete és támogatása nélkül csekélyebb hatékonysággal tudnak dolgozni.

**HERZ MÁRIA:** A közoktatás oldaláról más a helyzet. Ha gyakorlati problémára kerestem választ, ritkán tudtam azt a szakirodalomban megtalálni. A kutatások és fejlesztések eredményeit „le kell fordítani” a gyakorlat nyelvére. Ehhez valóban szorosabb együttműködés kellene az egyes területek között. Korábban a pedagógiai intézetek és a szaktanácsadók fontos szerepet játszottak ebben, mert tevékenységükkel hidat képeztek a közoktatás és a tudomány között. Fontosnak tartom azt is megemlíteni saját gyakorlatom alapján, hogy azok a továbbképzések bizonyultak a legjobbaknak, amikor a szakemberek eljutottak az iskolába, és a tantestületek egésze részt vett az adott programban.

**PFISTER ÉVA:** Megoldást jelenthet az, amit a bolognai folyamat az ötödik félfévre kialakított. Az is fontos, hogy sok helyütt lehet tartani és már tartanak is pályaszocializációs tréningeket, ami a leghatékonyabb eszköz lehet a kontraszelekció ellen. Volt egy élményem ezzel kapcsolatban, mert az egyik hallgató az utolsó programot követően megállapította, hogy ő már biztosan nem akar tanár lenni. Nagy baj lett volna, ha már benn van a rendszerben, és erre akkor jön rá. Ez is az új rendszer egyik előnye.

**VASS VILMOS:** A kompetencialistában, amelyről beszéltem, előkelő helyen szerepelt az együttműködés. Olyan műhelyeket kell létrehozni, amelyek az érintettek kooperációját, professzionalizmusát erősítik. Ugyanakkor segítik az értelmiségivé válást is. Ezek az együttműködések rendkívüli dinamikával képesek működni, erre számtalan példa van a nemzetközi gyakorlatban. Számos nagy egyetemen elvárják a professzoroktól, vezető szakemberektől, hogy legyenek ismereteik a gyakorlatról. Az ilyen helyeken megvan annak az esélye, hogy gyakorlatközpontú képzések indulnak számos kiscsoporttal, műhellyel, reflektív szemináriummal. Ehhez szorosan kapcsolódik egy alkalmazott tantárgy-pedagógia. Támogatni kell a kutatókat, a pedagógusokat, pedagógusjelölteket, hogy együtt alkossanak, hogy részt vegyenek olyan projektekben, amelyek eredményeire a későbbiekben is büszkék lesznek. Így komoly esély van arra, hogy a kívánt szemléletváltozás elindul.

Mihály Ildikó

## Francia hagyományokon

### Adalékok három észak-afrikai ország iskolarendszeréhez

Három észak-afrikai iskolarendszer elmúlt évtizedeit tekinti át az írás: Algéria, Marokkó és Tunézia oktatásügyének útját a függetlenné válástól napjainkig. Érinti azokat a legsajátosabb és leginkább megoldást igénylő kérdéseket, amelyekre megfelelő válaszokat kellett adni a működőképes oktatás megteremtése érdekében. A korábbi problémák némelyikét azonban – elsősorban politikai okok miatt – a mai napig nem sikerült megnyugtatóan megoldaniuk a valamikori francia gyarmatokból lett államoknak. Pedig az idő – érezhetően – sürget; a fejlődés nem áll meg; most minden attól függ, hogy a helyi oktatásügyi hatóságok miként reagálnak a kor és a technikai haladás elvárásaira.

Az utóbbi időben az európai társadalmak, valamint az oktatási intézmények is egyre gyakrabban szembesülnek tagjaik-tanulóik számukra érthetetlen viselkedésével. Franciaországban például időről időre kigyulladnak gépkocsik, amelyeket a nagyvárosok lakótelepein élő, többségükben bevándorolt családokhoz tartozó fiatalok borítottak fel<sup>1</sup> (legutóbb a július 14-i nemzeti ünnep előestéjén szabadultak el így az indulatok). Ami pedig az oktatási intézményeket illeti, azokban is gyakoriak a kulturális-vallási eredetű problémák.<sup>2</sup> A vizsgálatok során hamar kiderül, hogy az elkövetők, illetve a problémák okozói többnyire a Maghreb-térségből gazdasági menekülteként érkeztek, vagy a korábbi jövevények második-harmadik generációs utódai, akik hazájukban láthatóan sehogy sem találják a helyüket, pedig ők már itt születtek.<sup>3</sup>

Mindez természetesen nem csak Franciaországról mondható el; más fejlett európai országok sem mentesek a hasonló nehézségektől. Németországban főként a török, Nagy-Britanniában elsősorban az indiai – hindu és szikh –, valamint a kínai emigránsok, a skandináv országokban Dél-Európa menekültjei körül forrósodik föl néhanapján a levegő. A gondok okai között minden bizonnyal az is meghatározó tényező, hogy a befogadó ország tagjai, a bevándoroltak szomszédai, munka- és iskolatársai, vagyis az „érintettek” egyáltalán nem vagy alig ismerik új honfitársaik gyökereit; mit sem tudnak arról, mit – milyen

1 MIHÁLY ILDIKÓ: Mi történik Franciaországban? Szakoktatás, 2006. 4. sz.

2 Legutóbb Laurent Cantet Cannes-ban is nagy érdeklődést kiváltott, Az osztály című filmje szembesített néhányukkal.

3 MIHÁLY ILDIKÓ: Kendő, kipa, kereszt. Új Pedagógiai Szemle, 2004. 2. sz.

hagyományokat, szokásokat, milyen iskolai élményeket stb. – hagytak maguk mögött. Emiatt a beilleszkedési nehézségek még azoknál a csoportoknál is jelentkeznek, amelyeknek alig vannak nyelvi-kommunikációs problémái, hiába ugyanis például a (viszonylag) jól beszélt francia nyelv, a Maghreb-térség<sup>4</sup> három frankofon országából – Algériából, Marokkóból és Tunéziából – Franciaországba érkezettek integrációja sem tekinthető egyáltalán problémamentesnek.<sup>5</sup> Vajon miért? A válasz keresésében talán segít, ha megnézzük, milyen e három ország oktatási rendszere, milyen tapasztalatokat szereztek iskoláikban a korábban vagy éppen a közelmúltban az áttelepülés mellett döntő családok és gyermekeik.

\*

Mindhárom említett ország sok évtizedes francia gyarmati uralmat tud maga mögött. Algéria 1962-ben, Marokkó és Tunézia 1956-ban tudott csak szakítani a francia elnyomással; ekkoriban ugyanis több-kevesebb (vér)áldozat árán politikailag függetlenné váltak. Ez azonban nem a nehézségek végét, hanem újabb problémákat hozott magával. Az oktatás területén is.

E fiatal államoknak meg kellett küzdeniük az országokban uralkodó, elképesztő méretű *analfabetizmussal*. Algériában a felszabadulás előtt több mint 30, Tunéziában 14 százalékos volt az írástudatlanok aránya; Marokkóban még sokkal súlyosabb volt a helyzet: szakértők az 1990-es évek végén is a lakosság 60 százalékát tekintették írástudatlannak.

Nem volt jobb a helyzet a saját *diplomások* arányával sem. Algériában a felszabadulás időszakában alig 6 százaléknyi nem francia, felsőfokú végzettségű állampolgárról tudtak; Marokkóban a függetlenség évében mindössze néhány tucat helybeli diplomás dolgozott mérnökként, orvosként vagy gyógyszerészként, ők is külföldön szereztek képesítésüket. (Oktatásstatisztikai adatok szerint egyébként 1956 előtt az érettségire felkészítő helyi középiskolák tanulói közül is legfeljebb 10 százalék tudott megbirkózni az érettségi követelményeivel; lehet-e ezután bármin is csodálkozni?) Tunéziában nagyjából ugyanezeket az arányokat jegyezték fel. Mivel a gyarmati évtizedek alatt lehetőségük sem volt saját diplomás elit kinevelésére, a felsőfokú képzettséget igénylő munkaköröket és funkciókat mindhárom országban külföldi, elsősorban francia anyanyelvű és állampolgárságú szakemberek töltötték be, így saját tanári gárdával sem rendelkeztek. Külön kell szólnunk arról a problémáról is, amelyet a nők tragikus méretű *iskolázatlansága*-tanulatlansága okozott; köztük ugyanis az írni-olvasni tudók aránya még a lakossági átlagnál is jóval alacsonyabb volt. Ez nemcsak a nők társadalmi helyzetének tervezett javítását akadályozta meg, hanem a gyerekek tanulás iránti attitűdjeire is kedvezőtlenül hatott.

Néhány egyéb, rendkívül kedvezőtlen adottság is nehezítette az újonnan függetlenné vált országok saját oktatási rendszerének megteremtését. Egyrészt a korábban már szóba hozott *földrajzi egyenlenségek*: mindhárom ország területén óriási sivatagi körzetek vannak, mostoha környezeti és életviszonyokkal, rendkívül alacsony lélekszámmal, igen nehéz

<sup>4</sup> Hivatalosan általában idesorolják még Líbiát és Mauritániát is; de frankofonként csak e hármat tekintik.

<sup>5</sup> MIHÁLY ILDIKÓ: Egyirányú utca vagy zsákutca? *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 2. sz.



közlekedési megközelíthetőséggel, elérhetőséggel. Másrészt számolni kellett az örökké vándorló, sátorlakó, letelepedni nem akaró pásztorok csoportjaival is (a probléma súlyát jelzi, hogy a „nomád” lakosság társadalmi beilleszkedése még ma, több mint fél évszázad után sem tekinthető egyik országban sem igazán megoldottnak<sup>6</sup>), nem beszélve a lakosságot általában jellemző súlyos szegénységről, annak sokféle szociális-kulturális és gazdasági következményével együtt.

Minden nehézség ellenére azonban mindhárom volt francia gyarmat a függetlenné válás után azonnal megpróbálkozott saját, önálló iskolarendszer kiépítésével. Tudatában voltak ugyanis annak, hogy igazi függetlenséget csak így tudnak maguknak teremteni.<sup>7</sup> (Tunézia egyenesen azt várta el a már 1957-ben hatályba léptetett oktatási törvényétől, hogy saját, jól működő iskolahálózata majd közvetlenül is segíteni fog a fejlesztés három legfontosabb elvárása, a demokratizálás, az egységesítés, valamint a renacionalizálás követelményeinek a megvalósításában. Ezért is élték meg ott nehezebben az elkerülhetetlen kezdeti diszfunkciókat.) De nincs csodálkoznivaló azon, hogy az újonnan kialakított iskolarendszer szerkezete a francia mintákat követte; az évszázados francia uralom során ugyanis ezt a modellt ismerték meg, ebben tudtak tájékozódni. (Annak ellenére, hogy Algériában szinte fékevesztett indulatokkal estek neki a francia intézmények szó szerinti lerombolásának; 1962 után például 1200 iskolaépületet tettek a földdel egyenlővé, tanárok és diákok százait gyilkolták meg. Sajnos hasonló túlkapások még a kilencvenes években is előfordultak.)<sup>8</sup>

Első lépésben tehát mindhárom országban megtervezték az oktatás általánossá és kötelezővé tételét, ennek értelmében Algériában és Tunéziában a gyerekek hatéves koruktól, Marokkóban a hetedik életévük betöltése után tankötelessé váltak. (Az már más kérdés, hogy ezt a kötelezettséget hosszú időn keresztül nem tudták érvényesíteni, társadalmi, illetve földrajzi okok miatt sem.) Úgy tűnik, fél évszázad múltán – sok-sok átmeneti visszaesés után – a beiskolázási arányok tekintetében jelenleg Tunézia tekinthető a legsikeresebbnek: náluk ugyanis az ezredfordulón a tanköteles korosztály 98 százaléka benn volt az oktatási rendszerben. Ez a legfontosabb eredmény, amelyre kezdettől fogva töreked(het)tek. Ezzel együtt szükségessé vált a tankötelezettség időtartamának meghatározása is, azaz nemcsak az, hogy mikortól, hanem hogy meddig legyenek a rendszerben tarthatók a tanulók: Algériában és Marokkóban ez a periódus a gyerekek 15, Tunéziában pedig 16 éves koráig tart. (Ez a döntés természetesen ma is azzal jár együtt, hogy a robbanásszerűen gyarapodó népesség érintett korosztályainak mindenütt újabb és újabb iskolákat kell építeni, rengeteg oktatót kell „bevetni”. A feladat nagyságának jellemzéséül csak annyit: az új évezred fordulóján Marokkó lakosainak még mindig 40 százaléka 14 év alatti.)

6 A kérdés hosszú ideig tartó megoldatlanságát jelzi például Marceau Gast francia néprajzkutató *L' école nomade au Hoggar. Une drôle d' histoire* című, 1990-ben megjelent könyve; a helyzet csak az ezredforduló után kezdett pozitív irányba változni. Erről l. uő: *A chacun sa gloire. Ethnologies comparées*, 2004.

7 *International Encyclopedia of Education*. Editors in Chief: Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite. Pergamon, 1994.

8 KAMEL KATEB: *École, population et société en Algérie*. L' Harmattan, 2006.

A következő feladat az iskolák *oktatási nyelvének* meghatározása volt, ami az elnyert függetlenség mámorában elsősorban a francia nyelv szisztematikus kiszorítását jelentette – volna. (Még a kilencvenes években is láttam olyan szakképző iskolát Algériában, amelyben a gyakorlati foglalkozásokon a szakkifejezéseket változatlanul franciául tanították.) Megkezdődött tehát az oktatás erőszakos *arabizációja*, ezzel együtt a *muszlim kultúrának* az iskolai szervezetbe és a curriculumba való beépítése.<sup>9</sup> Ez a folyamat – természetesen – nem ment zökkenőmentesen; egyebek között azért sem, mert a francia örökség már sok évtizede ezekben az országokban is *szekularizált* iskolákkal járt; ezeket az intézményeket kellett tehát villámgyorsan, a politikai igényeknek megfelelően iszlamizálni.<sup>10</sup> Mindez azonban változó intenzitással zajlott; az algériai Boumedien elnök halála után – 1984-től – azonban az iszlám mozgalmak, elsősorban Algériában, rendkívüli mértékben felerősödtek,<sup>11</sup> olyannyira, hogy mostanában már az algériai oktatás legnagyobb problémái közt sokan első helyen azt említik, hogy az iskola „a politikai rendszer irányítása alá került, és sokkal inkább ideológiai, semmint gyakorlati szempontok eszközeiként szolgál”.<sup>12</sup> Hozzátartozik az előbbiekhöz, hogy ekkor az algériai iskolai reformok – a francia hagyományoktól való távolodás igényeivel – az akkori keletnémet oktatási mintákat kezdték követni.

Az iskolák iszlamizációjának általánossá tételéhez természetesen nagy segítséget adtak a francia uralom alatti szekularizációt túlélő, programjaiban egymástól alig különböző valóságos oktatási intézmények és iskolatípusok, az *ulamák*, a *Korán-iskolák* (amelyek főként 4-5 éves gyermekek iskolai felkészítésére vállalkoztak) és a *madrasahk* (medreszék) tapasztalatai. (Az utóbbiak olyan közép- és felsőfokú oktatást is nyújtottak, amely a jövő vallási vezetőit és hittudósait képezte ki.) Ezek, a 7. század óta működő, az iszlám oktatás eszményeit megvalósító létesítmények ugyanis alapjaiban különböznek/különböztek más oktatási formáktól: ezekben mindent a Korán hatásának rendelnek alá, emiatt sok tekintetben szemben állnak a modern világi oktatás elvárásaival, és nehezítik a jelenkori oktatási igények érvényesíthetőségét. (Terjedésük egyébként – e jellemző problémákkal együtt – nyomon követhető azokban az országokban is, ahol nagy létszámú bevándorolt muzulmán közösségek élnek: egyebek között Franciaországban és Belgiumban is.<sup>13</sup>)

Az oktatási nyelv meghatározása körüli problémák azonban még ennél sokkal szövevényesebbeknek bizonyultak: az arab nyelv és kultúra dominanciája ugyanis erőszakosan háttérbe szorított olyan tradicionális nyelveket és kultúrákat, mint például a *berberké*, az ő autonómiatörekvéseik a függetlenség kivívása után mindhárom Maghreb-államban intenzívebbé váltak, olyannyira, hogy sokan már-már egyfajta kezdődő berber nacionalizmusról is

9 World Education Encyclopedia, 1988. Ed. by George Thomas Kurian.

10 Encyclopedia of Education. Editor in Chief: James W. Guthrie. Thomson, 2000.

11 A. RABASA – C. BENARD – P. CHALK – C. C. FAIR – T. KARASIK – R. LEIL – J. LESSER – D. THALER: *The Muslim world after 9/11*; RAND, 2004.

12 SASSIA GHEDJGHOUJD: Algeria: striking a balance between tradition and modernity. *World Yearbook of Education*, 2002.

13 *Problems and Prospects in European Education*. Ed. by Elisabeth Sherman Swing, Jürgen Schriewer and François Orwel. PRAEGER, 2000.

beszélnek.<sup>14</sup> Mindenesetre tüntetések, kulturális és politikai mozgalmak eseményei jelzik: az érintettek nem nyugszanak bele egykönnyen az oktatás és a kultúra arabizációjába.

Hasonlóan problémát okozott a lányok iskolába járatásának szándéka is: a hagyományos iszlám kultúrában ugyanis a lányoknak a feleség és anya szerepére kell felkészülniük, ehhez pedig nem kell(ene) iskolába járatni őket, ráadásul megannyi „felesleges” költséget – közlekedés, felszerelés – is vállalva. Ha pedig mégis iskolába kényszerítik a lányokat, akkor a vallási előírások szerint semmiképpen sem tanulhatnak a fiúkkal együtt; sőt, sok oktatási témát – elsősorban a biológiából vagy a társadalomtudományokból – nem is taníthat(ná)nak nekik. Minden, a fiúk és a lányok egyforma ismeretszerzésére irányuló törekvés tehát azonnal kiváltotta az iszlám vallási vezetők heves ellenkezését; emlékezők szerint a marokkói függetlenség kivívásában jelentős szerepet játszó V. Mohamed királynál (korábban szultán) is tiltakoztak a nők iskoláztatásának bevezetése ellen. Algériában 1981-ben hatalmi szóval vezették be az iskolai koedukációt; Tunézia ennél korábban, már az 1971/72-es tanévtől kötelezővé tette a lányok beiskolázását, és ezzel ott is gyakorlattá vált a koedukált oktatás. De sem a lányok tanítása, sem a koedukáció körül nem csitulnak el teljesen a feszültségek: a szélsőséges iszlám mozgalmak befolyásának növekedésével – ez főleg 1990 után, Algériában volt tapasztalható – a téma rengeteg indulatot váltott ki. Egy 2004-es UNICEF-jelentés egyebek között erre vezet vissza az iskolás lányokat a fiúknál jóval nagyobb arányban érő atrocitások okait is.

Nem lehetett az önálló oktatási rendszerek kialakítása során tovább halasztani a *nomád családok gyermekeinek* iskoláztatására irányuló törekvések megvalósítását sem; ennek egyik lehetőségét kezdettől fogva a *bentlakásos* intézmények hálózatának létrehozása kínálta. Algériában 1967-ben kezdték meg a kollégiumépítés első hároméves programját,<sup>15</sup> majd tovább folytatták ugyanilyen célú négy-, illetve öt éves tervekkel. Időközben kiterjesztették a bentlakás alternatíváját a középiskolák tanulóira is. Marokkóban a katolikus egyház programjában szerepelt minél több nomád családból származó tanuló beiskolázása; ott is rengeteg diákothont építettek ebből a célból. Tunéziában inkább a kisiskolák alapítását népszerűsítették; akár egy-két oktatóval is nyitottak iskolákat a kistelepüléseken.<sup>16</sup> Megoldás lehet e témában a *mobil iskolahálózat* fejlesztése is; ez azzal a többletelőnnyel jár, hogy a gyerekeket nem kell kiemelni a családjukból. Ezek az UNICEF által is támogatott intézmények különösen a lányok oktatásában töltenek be meghatározó szerepet.<sup>17</sup> Tunéziában mindenesetre ugyancsak kedvelté váltak. A kistelepülések tanulóit – tagadhatatlanul francia mintára – újabban egyre több helyen segítik az iskolabuszok; ma már csak Algériában 3500 közösségi jármű gondoskodik a gyerekek iskolába szállításáról.

\*

<sup>14</sup> Pl. *The Muslim world after 9/11*. RAND.

<sup>15</sup> KAZEM BENSALAH: *Primary Boarding School for the Children of Nomads*. UNICEF.

<sup>16</sup> JAMES ALLMANN: *Social mobility, education and development in Tunisia*. 1979.

<sup>17</sup> MIHÁLY ILDIKÓ: *Mobil iskolák az oktatás szolgálatában*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008. 1. sz.

A fenti problémák és a lehetőségek átgondolása után – természetesen nem egyszerre, hanem folyamatos fejlesztések eredményeként – mindhárom Maghreb-országban valóban létrejöttek a saját oktatási rendszerek. Algériában a francia mintát követő ciklusos rendszer a következőképpen épül fel: az alapképzés három tanévét követi a három középső osztály, majd erre épül a hatéves, érettségiig elvezető tanulmányi folyamat. Marokkóban ötéves alapképzésre épül egy négyéves periódus, majd egy újabb, három tanévnyi, immár középiskolának számító program. Tunéziában viszont hatéves az alapképzés, ezt egy hároméves második ciklus követi, ezután léphetnek át a tanulók a négyéves középiskolába. A periódusok között záróvizsgákon mérik fel a tanulók tudását; ezekkel a megmérettetésekkel próbálják meg előkészíteni az érettségi vizsgákon való megfelelést. (E téren azonban máig nagy gondot okoz a hatalmas arányú bukás.)

Bármilyen nagy elvárásokkal kezdték is meg az oktatást az immár saját intézményekben, rengeteg probléma nehezítette a munkát. Sehol nem állt rendelkezésre elegendő épület, nem készült el a hivatalosan is megfelelőnek tartott curriculum, szinte mindenhol hiányzott a minimálisan szükséges felszerelés (például tankönyvek, füzetek, szemléltetőeszközök), nem beszélve a kiképzett, arab nyelvű oktatószemélyzetről.<sup>18</sup> S hiányoztak az iskolákból az étkezési lehetőségek és az egészségügyi feltételek (a minimális higiéne), de egyéb jóléti és kulturális szolgáltatások is. A következmények tehát szinte borítékolhatók voltak: óriási méretű osztályismétlés, nagyarányú lemorzsolódás (már az alapszint évfolyamain is); s mert a munkaerőpiac által igényelt szakmai képzés megteremtésére mindenütt újabb éveket kellett várni<sup>19</sup> (a politechnikai oktatás csak a nyolcvanas évektől vált az iskolarendszer szerves részévé), százezrekre tehető azoknak a fiataloknak a száma, akik az első évtizedekben tulajdonképpen használható képzettség nélkül kerültek ki az iskolapadból, s nem kaptak munkát. Nem volt elég orvos, mérnök, műszaki szakember sem; évtizedeken keresztül tehát továbbra is rászorultak a külföldi diplomások és középszintű szakemberek foglalkoztatására.

Rengeteg gondot okozott az iskolák működtetésének nem megfelelő költséghatékony-sága is; a lakosság emiatt úgy ítélte meg, hogy a kormányok óriási pénzeket költenek ugyan az oktatásra, de ez egyáltalán nem látszik meg az eredményeken. Közben mindhárom országban erősödött az iszlám befolyása az oktatásra; a muszlim vallás és kultúra oktatása ugyanis egyre nagyobb hányadot szakított ki a tananyagból,<sup>20</sup> s egyre inkább bebizonyosodott, hogy az intézmények emiatt is a szükségesnél kevesebb ismeretet tudnak átadni a tanulóknak. (A tankönyvek szövegei például csakis vallásosak, szinte misztikusak voltak, a gyerekek környezetéhez képest kifejezetten életidegenek.) Nagyon nehezen jutottak előre a felnőtt írástudatlanság felszámolásában is; már említettük, hogy e szempontból mindhárom országban még ma is jelentős lemaradások vannak. Nehéz a természettudományi és a műszaki ismereteket a tananyagba beépíteni, még a szakképzési évfolyamokon is. Jókora

18 Emiatt az elitcsaládok közül sokan még ma is Franciaországba küldik tanulni gyerekeiket, vagy úgy tesznek, mint algériai orvos ismerősöm: mire a fiai iskolakötelessé lettek, hasonló igényű társaival együtt létrehozott egy tökéletesen modern magániskolát.

19 World Education Encyclopedia, 1988.

20 SCHOOLING ISLAM: The Culture and Politics of Modern Muslim Education. *Journal of Islamic Studies*, 2008/1.

késéssel kezdődött csak meg a számítógépes oktatás bevezetése is; Marokkóban például 2005-ben még azt tűzték ki célul, hogy három éven belül minden iskola kapjon internet-hozzáférést.

Mindeközben egyre többen úgy érezték: megfelelő pedagógiai-pszichológiai ismeretek híján nem sikerül a gyerekek személyiségének és szociális készségeinek a kívánatos fejlesztése, s egyre nyilvánvalóbbá válik a képzés és a munkaerőpiac közötti meg nem felelés kedvezőtlen életpálya-befolyásoló hatása is. A világi oktatás hívei csakis az erőszakos iszlamizáció hatásainak tudják be ezeket a gondokat; néha arról lehet olvasni, hogy a mármár „agymosottnak” tekintett iskolásokat iszlam terroristajelöltekként aposztrofálják, ami miatt – természetesen – az érintettek méltán tiltakoznak. Ugyanakkor az is igaz, hogy az iskolák az utóbbi évtizedekben is számtalanszor válnak terrorcselekmények áldozataivá; legutóbb például, 2009. június 2-án egy algériai iskola ellen vallási fanatikuskok által elkövetett fegyveres támadásban 11 személy, tanuló és tanár is meghalt. Az iskolán belüli erőszak növekedése mögött ugyancsak sok esetben a mesterségesen szított vallási ellentéteket lehet megfigyelni.

A megoldások keresése közben sokan az iskoláskor előtti nevelés intézményesítésének erősítésétől várnak – rövid idő alatt érezhető – javulást; mindhárom országban egyre nagyobb figyelmet fordítanak óvodák építésére, a négy-, de legfőképpen az ötévesek intézménybe szoktatására. Marokkóban elsősorban a nonprofit szektor és magánszemélyek igyekezetének köszönhetően nyílnak újabb és újabb óvodák, Tunéziában viszont – a Korániskolák példájára – vallási jellegű óvodákban fogadják az iskoláskor előtti gyerekeket.

Szerencsére minden jel arra mutat: Algéria, Marokkó és Tunézia politikai döntéshozói is egyre jobban felismerik az oktatás fontosságát. Az 1990-ben, a thaiföldi Yomtienben megtartott oktatási világfórumon megfogalmazott „Education for All!” felhívás mintájára az UNESCO támogatásával évek óta rendszeresen sor kerül ennek az arab világot érintő kampányra is.<sup>21</sup> Az Arab Liga keretében – az UNESCO mintájára – működő, tunéziai székhelyű ALECSO<sup>22</sup> is rengeteget tesz az érintett országok korszerű oktatáspolitikájának és oktatási gyakorlatának megteremtéséért. Az elmondottakon kívül sokat foglalkoznak a tanárképzés mennyiségi és minőségi reformjának a sikeressé tételével, valamint – új elemként – a más országokkal való együttműködés keretében megszerzett jó tapasztalatok átültetésével.<sup>23</sup> John Daniel, az UNESCO oktatási főigazgató-helyettese mindenestre bizakodó: az elkövetkező években az arab oktatás egyfajta reneszánszára – „nahdah” – számít.<sup>24</sup> Remélhetően nemcsak ő, hanem az érintettek is tudatában vannak: ezzel nem lehet évtizedeket várni. Még tíz évet sem.

21 L. pl. *Education for All in the Arab World*. Beirut, 2003; Madagaszkár, 2009.

22 Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization.

23 L. Hafiz Muhammad Naeem *Education Crisis in Arab World*. CIMAL 2006 (AEDF).

24 Meeting of Arab Education Ministers on Education for All. Beirut, Lebanon, 19–23 January 2003.

Vighné Arany Ágnes – Benkéné Kiss Valéria – Tárkányi Ferencné

## ***Az Egészséges életmód kialakítása az ökoiskolában című oktatási program referátuma***

Az iskolai egészségfejlesztés az iskola egész életébe, mindennapjaiba beépülő tevékenység, amely a pedagógusok és tanulók egészségi ismereteinek bővítésére, korszerűsítésére, a fizikai és a pszichoszociális környezet egészségtámogató jellegének erősítésére, az oktatói-nevelői tevékenységben a személyközpontú megközelítésre irányul a tanulók személyiségfejlesztése érdekében. Az iskolai egészségfejlesztési modell kialakítását 2008 tavaszán indította el a debreceni Bolyai János Általános Iskola, Óvoda és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény. Az egészséges életmód, életszemlélet, magatartás szempontjából lényeges területeknek az összes iskolai tevékenységbe be kell épülniük, a legeredményesebb azonban, ha ezt az egészségtan keretében sajátítják el a tanulók.

Iskolánkban az egészségfejlesztés szorosan összefonódik a környezeti neveléssel, hiszen az egészség szempontjából meghatározó tényező a természeti és a mesterséges környezettel való viszony alakulása. Az egészséges életmód alakítására irányuló oktatási program az egészségmagatartás fejlesztésére, az egészségtudatosság kialakítására törekszik. Ökoiskola lévén kiemelt feladatunknak tartjuk az egészséges életmódra nevelés, az egészséges életvitel igényének a kialakítását. Ezért is vállalkoztunk az iskolánkat megkereső ÁNTSZ Debreceni Kistérségi Intézete által indított életvitelprogram megvalósítására. A modellkísérlet illeszkedik a DMJV Önkormányzat Közgyűlése Egészségügyi Bizottságának prevenciók tevékenységéhez is.

Az életvitelprogram futamideje: 2008/2009-es tanév, célcsoportjai: iskolánk 1–8. évfolyamaiból kiválasztott egy-egy osztály és a kontrollosztályok.

**A program célkitűzései:** bekapcsolódás a primer prevencióba a pedagógusok hatékony részvételével.

- Az egészségtan tantárgy beépítése oktatási-nevelési rendszerünkbe a tanulók egészség- és környezettudatos életmódjának és az ehhez szükséges kompetenciáknak a fejlesztése céljából.
- Az iskolai egészségfejlesztési modell kialakítása, minta nyújtása a többi ökoiskolának.

**Választott taneszköz:** Vighné Arany Ágnes – Szalay Mária: Egészségtan munkatankönyvek az alapfokú oktatás 1–8. évfolyam számára.

A tanítás-tanulás folyamatában olyan differenciált feladatokkal találkozunk a tanulók, amelyek képessé teszik őket az életmódjukra vonatkozó egészséges, felelősségteljes döntések meghozatalára. A tananyag elsajátítása során előtérbe kerül a természettudományos kompetencia fejlesztése. A diákok a nyolc év folyamán olyan egymásra épülő egészségi ismereteket (képességeket, készségeket, szokásokat, attitűdöket) sajátíthatnak el, amelyeket hasznosítani tudnak a mindennapi életben.

A programot minden oktatási intézmény a helyi feltételekhez, adottságokhoz, oktatási-nevelési céljaihoz és a tanulók egyéni sajátosságaihoz tudja igazítani.

## A PROGRAM MEGVALÓSÍTÁSA

Az életvitelprogram szervezésében és lebonyolításában kezdeményező szerepet vállalt az ÁNTSZ Debreceni Kistérségi Intézete nevében Benkéné Kiss Valéria és az *Egészségtan munkatankönyvek* egyik szerzője, Vighné Arany Ágnes. A két szakember együttgondolkodása azért volt számunkra ígéretes, mert az egészségnevelés területén kifejtett több mint húsz éves munkakapcsolatuk hitelesnek és „izgalmasnak” tűnt. Igazi szakmai kihívást jelentett számunkra az általuk kidolgozott életvitelprogram adaptálása.

A modellkísérletben a tanév első félévében heti 1 órában (18 tanóra) folytak egészség-tanórák, az alsó tagozaton a szabad foglalkozás, a felső tagozaton az életvitel és gyakorlati ismeretek tárgykörébe építve. (Az első évfolyam programtervét a második félévben kezdtük el didaktikai okokból, hiszen ekkorra már folyékonyabban tudnak olvasni a tanulók, és a feladatmegoldásban is jártasságot szereztek.)

## Szakmai továbbképzés

A pedagógusok szakmai továbbképzése a program futamidejével párhuzamosan és folyamatosan történt. A szeptemberi iskolakezdet megelőzte egy 10 órás, elméleti és gyakorlati ismereteket tartalmazó továbbképzés, mely a tanári kar iskolai egészségnevelő munkáját készítette elő.

### A továbbképzés célkitűzése

- A pedagógusok egészségfejlesztési ismereteinek bővítése és hasznosítása a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.
- Az egészséges életmódra nevelés módszertani kultúrájának fejlesztése interaktív, kooperatív tanulási technikák alkalmazásával.

### Módszertani segítség

- Minden évfolyam számára kidolgozott *Útmutató és tanmenetjavaslat* segítette az egészségtanórák tervezését és lebonyolítását.
- A továbbképzés keretében a pedagógusok megismerkedhettek az *Egészségtan oktató-filmmel* is, amely pedagógiai-didaktikai útmutatást nyújtott az egészségnevelés tanításához.

oly módon, hogy az alapfokú oktatás első négy évfolyamának egészségtanóráiba, foglalkozásaiba adott betekintést. Ekkor szintén lehetőség nyílt a konkrét példán keresztül a didaktikai (módszertani) megbeszélésre.

## AZ ÉLETVITELPROGRAM VISSZAJELZÉSEI

Az életvitelprogram eleget tesz a minőségbiztosítási követelményrendszernek. Ez magában foglalja a program minden résztvevőjének a visszajelzését, melynek jelen esetben három szinten kell érvényesülnie.

### A programban részt vevő pedagógusok szakmai ellenőrzése

A szakmai ellenőrzés óralátogatással egybekötött egyéni konzultáció útján történt.

A pedagógusok egészségfejlesztési munkájának ellenőrzése a program futamideje alatt folyamatos volt. A programban részt vevő pedagógusok *bemutatóórát* tartottak, amelyet megtekintettek az iskola vezetői, az ÁNTSZ részéről Benkéné Kiss Valéria egészségfejlesztő, Vighné Arany Ágnes mint tantervi szakértő s nem utolsósorban az érdeklődő kollégák.

Minden egyes évfolyam bemutatását a szakmai reflexió érdekében *konzultáció* követte (ami alkalmanként több mint két órára sikeredett), melyen egyenként értékeltük, véleményeztük a látottakat, valamint meghatároztuk a továbbhaladás irányát. Igazi műhelymunka alakult ki.

### A programban részt vevő pedagógusok visszajelzése

A visszacsatolás érdekében a kollégáknak lehetőségük volt a véleménynyilvánításra a program tartalmával, szervezésével és lebonyolításával kapcsolatosan. A szerzett tapasztalatokat *elégedettségi kérdőívvel* mérte fel az ÁNTSZ vezető képviselője. A kérdőív az oktatandó tantárgy mennyiségére, a pedagógiai szempontból elsajátítható készségek megszerzésére, a tanmenetjavaslatra, az előzetes módszertani bemutatóra, valamint az oktatás során elvárt célok megvalósíthatóságára és elérésére vonatkozó tíz kérdést tartalmazott. Eredményei az alábbiakban foglalhatók össze.

- Az oktatott korcsoport számára elsajátítandó egészségismeret mennyiségét megfelelőnek tartotta 7 fő, túl soknak 1 fő.
- A tanóra lebontott anyagrész önálló használhatóságát közepesnek ítélte 3 fő, jól használhatónak 5 fő.
- Pedagógiai szempontból (ismeretek, készségek elsajátításának visszaigazolása a tanulók részéről) elégedett volt az oktatás során 7 fő, közepesen elégedett volt 1 fő.
- A rendelkezésre bocsátott tanmenetjavaslat minden megkérdezett számára jól használható.
- A tanulók által használt tankönyvet valamennyi megkérdezett pedagógus jól használhatónak ítélte.



- Az előzetes módszertani bemutató, felkészítő, mely az oktatást kívánta segíteni, 7 fő szerint nagyon hasznos volt, 1 fő elfogadhatónak tartotta.
- A tantárgy időkeretét 2 fő nem tartotta megfelelően tervezettnak, 2 fő elfogadhatónak ítélte meg, és csak 50% találta megfelelően tervezettnak az évi 18 órát.
- Az oktatást végző pedagógus által elvárt céloknak való megfelelés 6 fő szerint teljes mértékben sikerült, 2 fő szerint elfogadható volt.
- Arra a kérdésre, hogy tartalmazott-e új ismereteket, módszereket az oktatócsomag, a megkérdezettek közül 3 fő válaszolta, hogy módszertanilag volt új, 4 fő néhány rész-témát talált újnak, és csak 1 fő jelezte, hogy számára nem volt új ismeret.
- Rákérdeztünk, hogy a pedagógus hiányolt-e témát a tananyagból, vagy melyik témára fordítana több időt. A válaszok alapján a pedagógusok többsége több időt szánna az egészségtan mint tantárgy oktatására, kevésnek találják a 18 órát. Kiemelten több időt igényelne a pedagógusok véleménye szerint az önismeret és a családi életre nevelés témaköre.

Összegezve: a tanmenetjavaslatot, a felkészítést eredményesnek ítélték meg a pedagógusok, jelentősen segítette őket a felkészülésben. A tantárgy időkeretét valamennyi érintett nevelő bővíteni szeretné, a kijelölt célokat megfelelően és teljesíthetően értékelték.

## A tanulók tudására vonatkozó visszacsatolás: hatékonysági vizsgálat

A programban részt vett tanulók tudásállapotának változását mértük fel az *Egészségtan munkatankönyvek*hez tartozó tudáspróbák segítségével. Az objektív vizsgálat érdekében kontrollcsoportban is elvégeztük a felmérést. Így lehetőségünk nyílt a hasonló korosztályokkal való hiteles összehasonlításra is.

Témakörök:

- egészségmegőrzés (egészséges életmódra nevelés),
- családi életre nevelés (szexuális kultúra és magatartás fejlesztése),
- önismereti nevelés (pozitív döntéshozás, szenvedélybetegségek megelőzése).

A tudáspróbát minden egyes témakör elején és a megtartott egészségtanórák után megoldattuk a diákokkal. A kapott pontszámokat hasonlítottuk össze:

- a tanuló saját (korábbi) teljesítményével,
- az osztálytársakhoz viszonyítva,
- a kontrollcsoport eredményeivel.

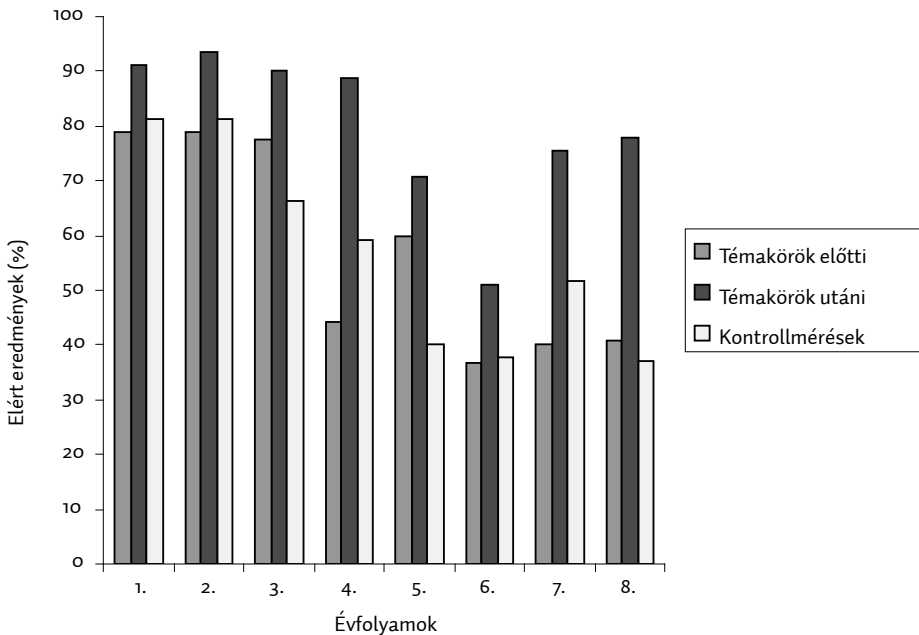
Az alábbiakban a modellkísérlet 1–8. évfolyamon indított egészségtan tantárgy pedagógiai mérésének-értékelésének tapasztalatait foglaljuk össze. A hatodik évfolyamon modultárgyként minden osztályban tanulják a diákok az egészségtant, így az eredményeiket összesítve értékeltük a programban.

Mindhárom oktatott témacsoportra (egészségmegőrzés, családi életre nevelés, önismerteti nevelés) vonatkozóan tudáspróbát készítettünk a tananyag tanítása előtt és után. A kontrollosztályokban is felmértük a tanulók tudását ugyanazokkal a mérőeszközökkel.

A három tudáspróba (mérés) minden egyes feladatát, itemét külön-külön értékeltük a megadott pontszámok alapján. Ennek tükrében készítettük el az összesítő táblázatot, mely tartalmazta minden egyes tanulóra, osztályra vonatkozó teljesítmények százalékos megoszlását is.

Az 1. ábrán az egészségtant tanuló diákok tudáspróbájának összesített eredményeit láthatjuk, melyet az elő- és utómérések során értek el.

### 1. ÁBRA: Összesített eredmények, 1–8. évfolyam



Az alsó tagozat első és második évfolyamán kb. 10%-os eltérést mutatnak a témakör előtti, utáni és a kontrollcsoportban mért eredmények. Ennek egyik okaként azt látjuk, hogy az itt elsajátítandó tudáselemeket (tisztálkodás, napirend, táplálkozás, családi viszonyok stb.) a környezetismereti tantárgy is érinti, így ezeket az ismereteket csak rendszerezni kell. Legnagyobb fejlődés a 4. évfolyamon tapasztalható, hiszen a két mérés közötti tudásbeli különbség 44% volt.

A 4. évfolyamtól kezdődően óriási a tudásbeli különbség, ha a témakör előtti mérést, a kontrollcsoport eredményét és a témakör utáni mérést összehasonlítjuk. Itt már nemcsak a meglévő tudás rendszerezése folyik, hanem új ismeretekre is szert tettek a diákok. Az elő- és utómérések során a tanulói teljesítményekben a legnagyobb változás (36–37%-os elmozdulás) a 7–8. évfolyamon volt.

Összesített eredmény: alsó tagozaton 20%-os, felső tagozaton 25%-os fejlődés tapasztalható.

## AZ ISKOLAI EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSI MODELLKÍSÉRLET LEZÁRÁSA

A modellkísérletet 2009. június 3-án egy szakmai ankétal fejeztük be, ahol jelen voltak az iskolakísérletben részt vevő pedagógusok, helyi vezetők, a szakmai szervezők és vezetők. Ezen a gyűlésen megbeszéltük a szerzett tapasztalatokat, és megvitattuk a program továbbvitelének lehetőségeit is.

A 3/b osztály tanítónője, Tóth Gáborné a következőképpen foglalta össze észrevételeit: „A tankönyvben, tanmenetben megjelenő ismeretanyag mennyisége megfelel a tanulók életkori sajátosságainak. A tantárgy időkeretét viszont növelném, mivel a pedagógiai szempontból alapos feldolgozáshoz (korábbi ismeretek felidézése, új fogalom kialakítása, ismeretek rendszerezése) több időre lenne szükség. A tanulók a megjelenő témakörökben érdeklődőek, szívesen mondják el véleményüket, ami időigényes.

Tanórákon az ismeretanyag feldolgozásakor az a tapasztalatom, hogy a tanulók sok részismerttel rendelkeznek. Ezek már megjelennek első osztálytól különféle tantárgyakban (környezetismeret, technika és életvitel, magyar irodalom szövegei). Ezáltal sok lehetőséget rejt a tankönyv felépítése a tantárgyi koncentrációkra is. Legfontosabb céloknak ezért azt tartom, hogy ezeket rendszerezzük, igyekeznünk kell az összefüggéseket önállóan felfedeztetni, megláttatni. Hangsúlyt helyezek arra, hogy a gyerekek által már korábban ismert fogalmak tartalmát pontosan megértessem, jelentésüket mélyítsem. Szem előtt tartom, hogy az órán kialakítandó ismeret megfelelő ismeretrendszerbe kerüljön. Mindez feltétele az alapos tudásnak.”

Az egészségtan tanításának tapasztalatait a 6. évfolyamon Takácsné Kovács Ágnes tanárnő így összegezte: „A feldolgozandó ismeretek és fogalmak viszont időnként soknak bizonyulnak egy 45 perces tanítási órára. Ennek oka lehet az is, hogy ezek a gyerekek nem elsős koruk óta tanulták ezt a tantárgyat, tehát nem megfelelőek, illetve nagyon különböző szinten van az az ismeretanyag, amelyre egy-egy téma feldolgozásakor támaszkodhatok. Ugyanakkor maga a témakör (Életkorok jellemzői) sajátosságából adódóan minden tanulót érdekel, és mindenkinek vannak olyan személyes vonatkozású emlékei, amelyeket szívesen oszt meg a társaival az órákon. Az osztály összetétele egyébként is olyan, hogy szeretik egyéni véleményüket megfogalmazni, szeretnek adott témáról vélemény mondani, szervezett keretek közt vitatkozni.”

A 7–8. évfolyamon tanító Komor Mária tanárnő meglátása szerint: „A tanulók érdeklődve, szívesen fogadták az új tantárgy bevezetését. A tanítás során a tanmenetjavaslatot jól tudom használni, a tankönyv munkáltató, a feladatok érdekesek, figyelemkeltőek. A tananyag feldolgozásakor

egyre inkább a csoportmunkát részesítem előnyben, mivel a közös élmény elősegíti a helyes szemlélet alakulását. Sikerélményhez jutott tanuló és pedagógus egyaránt. A színvonalas rejtvényeket nagyon szerették a gyerekek, a tananyag rögzülését jól szolgálják. Az egészségtan tantárgy a tanulók testi és lelki fejlődéséért felelős. Mindannyian tudjuk, hogy a lelkileg rossz közérzetű serdülő általában rosszul alkalmazkodik másokhoz, nehezen irányítható. A cél az, hogy a serdülők harmonikus személyiséggé váljanak, hogy testileg, lelkileg egészségesek legyenek. Megismerteti a tanulókat az egészséges életvitel összetevőivel, felhívja a figyelmet a káros szenvedélyek mellőzésére. Segíti a pozitív beállítódások, magatartások és szokások kialakítását, melyek a tanulók egészségi állapotát javítják. A szülők is örömmel fogadták a tantárgy oktatását, segítik, támogatják (receptek, gyümölcsök, érdekességek) a munkámat.”

## KONKLÚZIÓ

Tóth Gáborné, a 3/b osztály tanítónője így vélekedett az egészségtan tantárgy tanításával kapcsolatban: „Az ismeretanyag tartalmát hasznosnak, jól megtervezettnek tartom, melynek elsajátítása nagyon fontos a tudatos egészségmegőrző magatartás, az egészséges életmód alapvető szokásainak kialakításában.

Mivel napjaink rohanó világában, változó környezetünkben a családok egészséges életmódja érdekében egyre nagyobb szükség van a szülők és gyermekek szemléletformálására, ezért a tantárgy tanításának az alsó tagozatban is van létjogosultsága.”

A 4/a osztály tanítónője, Andrásyné Kálmánchey Erika összefoglaló véleménye szerint: „A fenti eredmények alapján kijelenthetjük, hogy az egészségügyi és balesetvédelmi ismeretek oktatásának és elmélyítésének nagy szerepe van a gyermekek komplex világgépének kialakításában, fejlesztésében. Véleményem szerint a tantárgy oktatása nagyban hozzájárul a NEKAP-ban (Nemzeti Környezet-egészségügyi Akcióprogram) kitűzött célok teljesítéséhez, melyek szerint a megfelelő környezet-egészségügyi szemléletmód kialakításához elengedhetetlenek az egészségtan tanórák alatt megszerzett ismeretek. Továbbá mind jómagam, mind a projektben részt vevő pedagógusok nagyon bíznak abban, hogy a továbbiakban is lesz lehetőségünk az egészségnevelés megerősítésére a közoktatásban.”

Takácsné Kovács Ágnes tanárnő (6/a osztály) az időkeret fontosságára hívta fel a figyelmet: „Egyértelműen negatív tapasztalat a heti 0,5, tehát kéthetenkénti 1 órában való tanítás. Így nagyon hosszú idő telik el egy-egy óra között (ha tanítási szünet van, akkor ez lehet egy hónap is), ami megnehezíti az órák megfelelő egymásra épülését. Így nehezen áll össze egységes egészsként a tantárgy ismeretanyaga a gyermekek számára.”

Az általános iskolák első osztályában elkezdett és évfolyamonként egymásra épülő komplex szemléletű egészségnevelés a tanuló testi-lelki-szellemi-közösségi jólétével foglalkozik, tehát egyfajta szociális nevelés is, amely az egész személyiséget gyarapítja, és mintát szolgáltat a felnőtté váláshoz. A közvetlen megtapasztalás módszerével jelentős életmódbeli, szemléletbeli változtatásokra is törekszik.

Tudatos szemléletalakításról van szó: munkánk során a tanulókkal fel kell ismertetnünk, hogy felelősek vagyunk környezetünk, önmagunk és embertársaink iránt. Így elérhetjük, hogy a közösségnek, baráti társaságnak jó irányba ható, nevelő, tudatformáló hatása legyen. Fel kell ébresztenünk a fiatalokban azt a vágyat, hogy igényesebbek legyenek önmaguk iránt, hogy törekedjenek az élet bármely szakaszában az egészséges, szeretetteljes életmód kialakítására.

Az ifjúság egészséges életmódra nevelését nem választhatjuk el az iskolai oktató-nevelő munkától, nem tekinthetjük külön programnak, mert a személyiség egészét kell fejleszteniük. Ezáltal megvalósul a folyamatos, évfolyamonként egymásra épülő megelőző, egészségmegőrző, -fejlesztő, mentálhigiénés nevelés. A felnövekvő fiúság számára ezen ismeretek meghatározó tényezői lesznek egész életükön át, hiszen mintát szolgáltatnak életvitelük, életmódjuk alakításához.

Az iskolai egészségnevelés során a szülőkre, családokra is hatással lehetünk, tehát egyúttal közvetett egészségnevelés is történik. Munkánk eredményességét egy testileg-lelkileg-szellemileg egészségesebb nemzedék felnövése fogja jelezni.

## **Az iskola vezetőségének reflexiói**

Iskolánk 2007-ben megkapta az ÖKOISKOLA címet. Ez annak is köszönhető, hogy intézményünkben környezet- és egészségtudatos nevelés folyik, amelynek része az egészségtan oktatása is. Az egészségfejlesztési modellkísérlet tapasztalata (2008/2009-es tanév) azt támasztja alá, hogy szükség van az egészségtan oktatására. Nem gyógyítani, hanem megelőzni kell, és az egészségtudatos nevelés iskolának és szülőnek közös feladata.

Várhatóan 4 év után lehet objektív véleményt mondani, hiszen legalább az alsó tagozatot el kell végezniük a programban részt vevő tanulóknak. Fontosnak látjuk a felmenő rendszerben való oktatást, hiszen a tananyagok koncentrikusan bővülnek, tehát egymásra épülnek. Talán azért bizonyult kevésnek a 18 óra, különösen felső tagozatban, mert az előzetes ismereteket is pótolni kellett.

Köszönjük a program vezetőjének és a tankönyv szerzőjének, hogy bizalmával iskolánkat tisztelte meg.

## **A programot vezető-szervező intézet felelőségének reflexiói**

Az iskolai egészségfejlesztés az iskola egész életébe, mindennapjaiba beépülő tevékenység, amely egyaránt irányul a pedagógusok és tanulók egészségi ismereteinek bővítésére, korszerűsítésére, a fizikai és a pszichoszociális környezet egészségtámogató jellegének erősítésére, az oktatói-nevelői tevékenységben a személyközpontú megközelítésre a tanulók személyiségfejlesztése érdekében. Az egészséges életmód, életszemlélet, magatartás szempontjából lényeges területeknek az iskola pedagógiai rendszerébe, összes tevékenységébe kell beépülniük, a legeredményesebb azonban, ha mindezt az egészségtan keretében sajátítják el a tanulók.

Mivel az adott oktatási intézmény iskolaotthonos rendszerben működik, lehetővé vált, hogy az órán felvetődött kérdéseket, problémás vagy éppen más tantárgyhoz kapcsolódó feladatokat a tanórán kívül is gyakorolhassák a tanulók. Így megvalósulni látszik az elméleti tudás hasznosítása a mindennapi életben.

A Bolyai János Iskolában az egészségtan oktatásának az alábbi tapasztalatait és eredményeit foglalhatjuk össze:

Az egészségtanuló valamennyi osztály eredménye, egészségismerete jobb a kontrollosztályok ismereteihez képest. A legnagyobb tudásbeli elmozdulást, különbséget a 4. évfolyamon tapasztaltuk (44%). A legkisebb különbség az 1–3. évfolyamon volt tapasztalható (12–14%).

A nyolc évfolyam átlagát véve az elsajátított egészségismeret, tudás különbsége 12%-tól 44%-ig terjed. Így kb. 20–25% tudásbeli különbséget mértünk az elő- és az utóméréseken.

A kontrollosztályok teljesítményeinek elemzése során az 5/b osztályban a félév elején és végén elvégeztük a felméréseket annak ellenére, hogy nem tanultak egészségtant. Mindez igazolta azt a feltevésünket, hogy a tanulók a számonkérés, ellenőrzés alatt, illetve azt követően is tanulnak, szereznek többlettudást a témákat illetően. Az ismeretbővülés forrása lehet otthoni információ, média, kortárral történt feladatmegbeszélés stb. Az előméréskor a feladatmegoldások 40%-ra sikerültek, az utóméréskor 46%-ra teljesítettek. Tehát 6% fejlődés történt egyrészt a feladat megoldása, másrészt egyéb információk hatásainak köszönhetően.

Ha ezt a tényt figyelembe vesszük a tantárgyi keretben történő ismeretszerzés, tudás-szerzés esetében is, akkor is mintegy 20%-os eredmény mutatkozik a tantárgyat tanuló osztályok javára.

## A program szakmai felelőisének reflexiói

Tantervi szakértőként elmondhatom, hogy a Bolyai János Általános Iskola, Óvoda és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben mint ökoiskolában a természettudományos kompetenciákat fejlesztő környezeti nevelés folyik. E nevelés tartalmában és módszerében is szorosan kapcsolódik az egészségneveléssel, illetve a diákok környezettudatos, egészségtudatos szemléletének alakításával.

*A bemutató tanítás tapasztalatai* ■ A modellkísérletben részt vevő pedagógusok szakmai, didaktikai szempontból magas szintű, minőségi, interaktív órákat tartottak, melyeken a kooperatív tanulási technikák kapták a főszerepet. A tanítók/tanárok jól kihasználták a tananyagban rejlő nevelési lehetőségeket, a tantárgyi és a tantárgyak közötti koncentrációt. Az utóbbiak főleg a környezetismeretre/természetismeretre, a biológia tantárgyra, valamint a technikai és életviteli ismeretekre vonatkoznak, de kapcsolódási pontok vannak az anyanyelvi, a művészeti oktatással és a testneveléssel is. A természettudományos, környezeti, életviteli és szociális kompetenciáknak megfelelően alkalmazott változatos módszerek és munkaformák példamutatóak lehetnek a többi ökoiskola számára.

Élmény volt tanárnak-diáknak egyaránt az egészségtanóra. A szemléltetés központi helyet foglalt el a tananyag feldolgozásában, elsajátításában. A közvetlen megtapasztalás erősítette a bevést, színessé és könnyebbé tette a tanítás-tanulás folyamatát. Az ismeretek egyre nagyobb mértékben megkívánták a tanulók önálló gondolkodását, kreatív tevékenységét. Ez a globális gondolkodásmód kialakításának első láncszeme. „Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan!”

A megismerési folyamatban a helyes szokások kialakítását segítette a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő, játékos, mozgásos tevékenység, a lazító légzés és a szemtorna. A játék derűs, vidám légkörben történt, amely megalapozta a jó tanár-diák kapcsolatot és az óra légkörét. Ezekon az órákon nem volt szorongó, félénk, magatartás-zavaros gyermek, hiszen az ő esetükben a játéknak az örömszerző funkció mellett feszültségoldó szerepe is volt (játékos relaxációs gyakorlatok). Úgy érzem, hogy nemcsak a tanítók/tanárok értették meg az egészségtan tantárgy üzenetét, hanem a diákok is, hiszen munkatankönyveimen keresztül hozzájuk szólók, róluk írok, nekik üzenek.

A hatékonysági vizsgálat többretegű pedagógiai elemzést tett lehetővé. Az eredmények az egészségtan tantárgy létjogosultságáért beszélnek. E program során vizsgálható volt a tanulók egészségügyi ismereteire vonatkozó tudásállapot változása (egy megadott időintervallumon belül) önmagukhoz, osztálytársaikhoz és a kontrollcsoportokhoz viszonyítva. Ezenkívül az objektív mérőeszköz (Tudáspróba I.–II.–III.) alkalmas a feladatok monitorizálására is.

Mindezek a tapasztalatok megerősítették bennem azt a hitet, hogy a környezeti nevelést szervesen össze kell kapcsolni az egészségneveléssel, az egészséges életmód kialakításával. A Bolyai iskolával való sikeres együttműködés során elhatároztuk, hogy a jövő tanévben e modellkísérletbe bevonjuk a többi debreceni ökoiskolát is. Szeretnénk szakmailag megalapozott országos egészségfejlesztési modellkísérletet létrehozni.

## A PROGRAM FENNTARTHATÓSÁGA

Az életvitelprogram megfelel a Nemzeti alaptanterv előírásainak, szoros kapcsolatban áll a környezeti neveléssel, a környezettudatos magatartásforma alakításával, ezáltal beilleszthető bármely közoktatási intézmény helyi tantervébe.

Fontosnak tartjuk, hogy a helyi adottságok figyelembevételével az oktatási intézmény egyre magasabb szinten megtalálja az adott település számára az iskolai egészségnevelés leghatékonyabb módszerét és lehetőségét.

Az oktatási intézmények több szinten tudnak bekapcsolódni az életvitelprogramba.

**Szakmai továbbképzés** ■ Jelenleg folyamatban van a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola által indított „Komplex szemléletű iskolai egészségfejlesztés az alapfokú oktatás 1–8. évfolyamain. Pedagógiai, didaktikai útmutatás az egészségügyi ismeretek átadásához” című tréning szervezése, melyre jelentkezni lehet. A továbbképzés az egészségfejlesztési órák/foglalkozások tartására hivatott felkészíteni a pedagógusokat.

**Műhelymunka kiterjesztése** ■ Konzultációs lehetőség az érdeklődő iskolák számára.

**Konkrét módszertani segítség felajánlása** ■ A Bolyai János Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény vállalja bemutatóórák tartását, amelyet össze lehet kötni a szakmai konzultációval.

## Az életvitelprogram bővítése

Iskolánk a 2009/2010-es tanévtől csatlakozni kíván az E.ON Hungária és E.ON Földgáz Kommunikációs Osztálya által készített „EnergiaKaland” című programhoz. Mivel a fent nevezett program az Oktatási és Kulturális Minisztérium szakmai támogatásával lett elérhetővé, így iskolánk garanciát lát a program adaptációjára.

Az energiatudatos (energiatakarékos) magatartás fejlesztése céljából lehetőség nyílik arra, hogy az oktatócsoomag egyes elemeit az E.ON önkénteseinek és az *Egészségtan munkatankönyvek* szerzőjének közreműködésével beépítsük az egészségtan tantárgy keretébe. Az egészségtudatos, környezettudatos magatartás összehangolását e témakörben évfolyamonként egy-egy egészségtanórába építve tervezzük elérni.

### Az Egészséges életvitel kialakítása az ökoiskolákban című oktatási program elérhetőségei

*Modellértékű oktatási intézmény:* Bolyai János Általános Iskola, Óvoda és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény (4032 Debrecen, Bolyai u. 29. Tel.: 52-417-248)

*Intézményvezető:* dr. Tárkányi Ferencné (e-mail: tarkanyine@freemail.hu)

*Programvezető-szervező:* ÁNTSZ Debreceni Kistérségi Intézete (4028 Debrecen, Rózsahegy u. 4. Tel.: 52-420-027) Benkéné Kiss Valéria egészségfejlesztő, egészségügyi menedzser (e-mail: kiss.valeria@hajdu.antsz.hu)

*A program szakmai felelőse:* Vighné Arany Ágnes főiskolai oktató, egészségtan, egészségfejlesztő tantervi szakértő, tankönyvszerző (tel.: 30-293-4786, e-mail: egtan@freemail.hu)

*Egészségtan munkatankönyvek 1–8. évfolyam számára:* Pedellus Tankönyvkiadó Kft.: 4032 Debrecen, Böszörményi út 172. sz. Telefon/fax: 52-439-430; mobil: 30-915-4190; e-mail: pedellus@pedellus.hu; web: www.pedellus.hu



Láczay Magdolna

## **Dilemmák és tények a hazai felsőoktatás tankönyvellátásában**

### **VAN-E HELYÜK A TANKÖNYVEKNEK A TUDOMÁNYOS PUBLIKÁCIÓK SORÁBAN?**

A minap egy PhD-védés kapcsán részese lehettem egy szakmai vitának, amely abból a kérdésből indult ki, van-e helyük a tudományos publikációk sorában a tankönyveknek. Természetesen nyomós érvek sorakoztak az eltérő nézőpontra lévőkről, noha azzal mindenki egyetértett, hogy a tankönyvek a már bizonyított, elfogadott tények szintéziseként szülehetnek meg, de az is tény, hogy egy jó tanárnak, aki egy tudományterületet képvisel, illik az általa művelt diszciplínáról annyit tudnia, hogy akár szakkönyvet is megírjon. Ha a monográfia, a szakkönyv tudományos igényűnek minősül, az oktatásban való felhasználása vajon hogyan történhet? Mi legyen a különbség a szakkönyv és a tankönyv megítélése között? Ki ír(jon) olyan szintéziseket, amelyek a jövő szakembereinek a tudását megalapozzák, ha ezt nem tekinthetjük tudományos feladatnak? Berzenkedik bennem a múlt, hiszen a Nagy Sándor oktatására vállalkozó Arisztotelésztől kezdve sorolhatnám a legnagyobbakat, akik tanítványaik kedvéért foglalták írásba mondandójukat. Ám ekkor – talán éppen az ókoriak hatására – megszólal bennem a másik fél igazsága. Ugyan már az elmúlt évtized különféle, nem csupán felsőoktatási, de mindenképp felnőttképzési pályázatainak kapcsán hány tankönyv vagy tankönyvnek mondott tananyag íródott, amelyet talán még használtak is egyszer, de aztán az irattár vagy még az sem őrzi?! Amióta a szerzői jogot olyan szabadon értelmezi az internetre szokott társadalom, vajon a szabad enciklopédiák korában hogyan ellenőrizhető a saját kutatásra, bizonyított és ellenőrzött tényre alapozott tankönyv, jegyzet, oktatási segédanyag? Más, minden bizonnyal szkeptikus szempontból, ne gondoljuk már, hogy a felsőoktatás versenyében a helyi szerzők műveit figyelembe veszik majd a nemzetközi átjárhatóság érdekeit szem előtt tartók vagy a nemzetközi minőségi tanúsítványért küzdők megítélésénél! De hát csak azért ne legyenek magyarok által írt tankönyvek, mert a nagy nemzetek úgysem ismerik el a mi tankönyveinket? A magyar felsőoktatásban csak külföldről átvett tankönyveket, nemzetközileg ismert szerzők publikációiból válogatott szöveggyűjteményeket használjanak? Mi legyen a jegyzetekkel, vagy van-e mód másféle segédletek készítésére? A kérdések szinte mindennaposak az akkreditációs és a minősítési kényszerben lévő hazai felsőoktatásban, és akkor még nem is érintettük az anyagiakat, mert a kiadás

és a forgalmazás területén szintén sok változás történt. Az említett doktorjelölt esetében a tankönyv kimaradt a publikációs értékelésből, a védéshez bőven megvolt a szükséges mérték, de bennem ez a dilemma továbbra is megmaradt.

A jelenlévők nem ismerhették még Veres Pál közelmúltban megjelent, *A felsőoktatás tankönyvellátási rendszerének összehasonlító intézményi elemzése* című könyvét. Ez a munka láttelepet ad a magyar felsőoktatás egyik krónikus betegséggé vált bajáról, annak kialakulásáról és eddigi kezeléséről, a tankönyvkiadásról. A rendszerváltás e területen is elkerülhetetlen volt – írja –, és az 1980-as évek végétől bemutatja a válságjeleket, az 1990-es években már külső segítséggel és törvényi változtatásokkal maga is részese a centralizált tankönyvellátás reformjainak, a piacosítás és a pályázati rendszer kísérleteinek elindításában is közreműködött.

A könyv bevezető gondolatai nyomán az olvasónak olyan érzése támad, hogy a téma választotta ki a kutatóját. Megállapításom úgy értendő, hogy Veres Pál, aki hosszú időn át e területért felelős minisztériumi tisztviselő és egyben egyetemi oktató, az általa választott témához széles körű primer források birtokában volt, és azokat korrekt módon rendezte, közölte és értékelt munkájában. Mint egy geszta- vagy krónikairó, úgy követi az események változását, egyéni érintettségét mintegy kívülről tekintve. A hazai és a nemzetközi összehasonlítást e tekintetben elvégzi, tevékeny hivatali részvételét kutatóként a forrásfeltárásban, a speciális ismeretközlésben hasznosítja.

A tankönyvkiadásban a rendszerváltás több, sokoldalú változást hozott, ezek között megemlítendő a magánkiadók megjelenése, amely szükségszerűen együtt járt azoknak a fórumoknak a megszűnésével, amelyek korábban nemcsak politikai, hanem erős szakmai vagy más, egyedi szempontú kontrollt is jelentettek. A piacon ebből adódóan a minőségi és az anyagi érdekelttség új típusú anomáliái megjelentek, amelyeknek hatása volt a teljes tankönyvellátási vertikumra. A fenti eseményekhez kapcsolódó szempontok szerint vezetni végig a szerző az olvasót, célkitűzései és megállapításai részint kronologikus, részint tematikus elemzések alapján készültek. A tartalmi elemzés eredményeként alighanem ő írta meg elsőként a hazai felsőoktatás korábbi periódusának a végét egy speciális aspektusból. Nevezetesen abból, hogy a tankönyvkiadás komplexitását szociológiai, politológiai elemzésre kényszerítő tüneteivel bizonyítja, rámutat, hogy milyen nagy kihívás egyszerre oktatásszervezőnek és gazdasági szakembernek lenni egy olyan korszakban és területen, ahol a korábban kizárt piaci viszonyok érvényesülni kezdenek. Ezzel egy időben pedagógiai és intézményszervezési viták zajlanak, miközben az állam szerepének változásával bekövetkező igazgatási és irányítási technikákat egy európai felsőoktatási színvonalhoz kívánják csatlakoztatni. A vizsgált időszakban mindezek mellett lezajlott egy erős informatikai kultúraváltás, amely hatással volt többek között a tankönyvek megjelentetési formájára, a szerzői jogok kiterjesztésére. A „játékszabályok” tehát sokkal több szereplőt feltételeznek, mint a korábbi tankönyvkiadás időszakában.

Ennyi reform közepette nehéz a tankönyv fogalmát, követelményrendszerét meghatározni, gazdaságosan előállítani, eladni. A hazai rendszerváltás alrendszerként bemutatott kiadványozás a felsőoktatási reformfolyamatokba szervesen illeszkedett, és a támogatások,

pályázatok átalakuló feltételrendszerében máig érzékelhetőek problémái. Akár változás-menedzsmentként vagy a rendszerváltás és az unió kölcsönhatása esettanulmányaként is értelmezhető e folyamat. A szerző elemzésében ott vannak a konkrétumok ismertetése mellett közvetetten az elméleti viták is.

## A JÓT S JÓL BELSŐ PARANCSA

Veres Pál a Kazinczy által megfogalmazott nagy titok belső parancsának engedelmeskedve veti fel a gondokat, és keresi a lehetséges gyógymódokat. Kijelenti, hogy a piacosság e téren is szükségszerű, és az elmúlt évtizedek trendjeinek áttekintése után megállapítja, hogy a piac igen szűk. Így kiadói és terjesztési szempontból is szükségessé válna az intézmények részéről támogatott megújulás. A felhasználók, ez esetben a hallgatók tanulási szokásai nagy változásokat mutatnak, különösen az on-line elérhető információk hatására. Ebből adódóan azt javasolja, hogy az intézményi kiadók helyett sokkal fontosabb lenne egy központi adatbázist építő virtuális, egyben logisztikai szolgáltatásaiban erős kiadó, amelyik az adminisztrációt, a piaci igényeket és ezzel együtt a piaci elemzéseket is követhetné, ugyanakkor az adott partnerintézményben ellátná a koordinációt. Ezt fontos mérlegelni, mert a tankönyvellátás korábbi szigorúan kötött módszereit nem lehet fenntartani. A támogatásnak tehát új formája szükséges, amelyet a legutóbbi törvényi módosítások már lehetővé is tettek, de pusztán azzal, hogy ez hozzáadódik a hallgatók számára adható ösztöndíjhoz, nem oldódik meg a probléma. Részint, mert nem illeszkedik a hazai intézmények gyakorlatához, és ezzel egy másik problémát is felvet; részint a kiadandó standard tankönyvek mellett helyet kell kapniuk az egyes intézmények oktatóinak, hogy a feldolgozáshoz, a hazai és a helyi sajátosságokhoz illeszkedő jegyzeteket, oktatási segédanyagokat, e-learning felhasználását is megoldhassák. A standard tankönyvek bevezetése mégis több szempontból javasolható. A meghatározás azonban itt is sok bizonytalansággal terhelt. Hazai vagy nemzetközi szerzők írják-e a standard tankönyveket? A bolognai rendszerű képzés legfontosabb célkitűzései közé tartozik az átjárhatóság, a mobilizáció igényének való megfelelés. A hallgatók külföldi tanulmányújtait, továbbképzéseit másként nem is lehet elképzelni, az Európai Felsőoktatási Térségben egyre több pályázati lehetőség kínálkozik, ami egy-egy szakterület nemzetközi oktatási minőségét feltételezi. Másrészt felerősödik az egyes országok fejlődésének feltételrendszerében a humán erő, amelynek egyre inkább látható módon vannak sajátosságai a szervezeti kultúrában, a képzési rendszer kiegészítésében, a tehetséggondozásban (másképp az innováció támogatásában) és ezzel egy időben egy „újregionalizmus” kialakulásában. Miközben a középkori latin kultúra mintájára most az angol nyelv ismerete alapvető kívánalom, ugyanennyire fontos az általános rendszer specialitásainak megerősítése. Ehhez elengedhetetlenül szükséges, hogy a hazai kulturális, jogi, gazdasági, (ön)igazgatási ismeretek oktatása beépüljön az oktatandó tananyagba. A többi szakterületen sem tanácsos a csak külföldön használt standard tankönyveket oktatni, különösen nem csak angol nyelven, mert ezzel a magyar szaknyelvi szókinccs sérül. A két- vagy többnyelvű képzés azonban nem tudott még meggyökeresedni hazánkban.

Ez utóbbit elősegítendő a szerző megállapítja, hogy szükség lenne jó szakkönyvírókra, fordítókra, hazai és nemzetközi együttműködésekre, de azt is hangsúlyozza, hogy e munkának nincsen kellő motivációja, presztízse. Aki eljut egy megfelelő szintetizált tudáshoz, az inkább szakkönyvet ír, ami hozzájárul a tudományos előmenetelét segítő minősítéshez, míg az oktatói munkát támogató tankönyv nem. Azt is lényegre látóan fogalmazza meg a szerző, hogy mit jelent az oktatás feltételrendszerének korszerűsítése, a globális kihívásokra adandó válaszoknak milyen jelentőségük van a hazai felsőoktatásban, illetve a nemzetközi versenytérben. Kifejti, hogy a piaci alapon működő tankönyvellátás bármelyik szereplőjének támogatása csak úgy valósulhat meg, hogy azzal egyik résztvevő se kerüljön versenyelőnybe. Feltételezem, arra gondolhat például, hogy egy ilyen, viszonylag szűk piacon ne ismétlődhessenek meg az egykori Tankönyvkiadónál már megélt problémák, illetve a túlzott centralizálás ellentétje sem, a minden évben kiadott, de szakmailag nem lektorált jegyzetekkel, tankönyvpótló és ezzel gyakran a tananyagot pótló hallgatói vázlatokkal ne lehessen rontani az oktatás minőségi színvonalát.

## VANNAK JÓ PÉLDÁK IS...

Veres Pált igazi pedagógiai érzék vezeti, nem elégszik meg a hibák és tévedések bemutatásával, a fel nem ismert lehetőségek elmulasztásának vagy a rosszul teljesített vállalásoknak az ismertetésével. Mellékeli a 2005-ben, a HEFOP-pályázat kapcsán kiírt tankönyvírási pályázati rendszert, illetve kiemel két olyan területet, amelyet sikeresnek ítél. Az egyik az összehasonlító gazdaságtan tankönyv, amely egy megújuló tartalmú stúdiumhoz készült, illetve a műszaki képzés megújítására kiírt követelményrendszert. Az utóbbi egyébként magában hordozza a módszertani kiterjeszthetőséget, és lehetőséget kínál egy komplex nemzetközi és hazai tudást átölelő, minőségi kritériumokat érvényesítő tankönyvkészítéshez.

Nem hagyta figyelmen kívül az informatikai kultúrát már beépítő e-learning számára készítendő tankönyvek problémáját sem. Az e-learning fogalmát többféle értelemben használják az oktatásszervezők, a legáltalánosabb értelmezés szerint minden olyan tanulási tevékenységet felölel, amelyben információs és kommunikációs eszközök felhasználása történik. Definíciói közül az EU bevezette meghatározás a legtagabb (l. European Commission eLearning Action Plan, 2001). Eszerint az e-learning a korszerű multimédia-technológiák és az internet alkalmazása az oktatás minőségének javítása céljából, elősegítve a forrásokhoz való hozzáférést, az információcserét és az együttműködést. Az e-learning legfontosabb eleme tehát az elektronikus tananyag. Sokan úgy gondolják, hogy elegendő a hagyományos tananyagot (pl. tankönyvet, előadásanyagot) elektronikusan felhasználhatóvá alakítani, és ezzel eleget is tettek az e-learning követelményeinek. Ez azonban nem elegendő. Az elektronikus tananyagot úgy kell összeállítani, hogy az tanítson, vagyis vezessen az elsajátítás folyamatában. Jól felépített oktatási fázisok, modulok legyenek benne, amelyben az alapvető információkat a hallgatók elé tárja, végigvezeti őket mintapéldákon, gyakoroltat és számon kér. Az elméleti magyarázatokat, fogalmak világos és tömör megfogalmazását szöveges ismertető és – ha lehet – képernyőábrák egészítsék ki. Innen már csak egy lépés lehet a

kompromisszum, miszerint a szakkönyvek úgy alakíthatók át az egyes oktatási szintekhez, hogy azokat elektronikus formában is elérhetővé tesszik, illetve a didaktikai átdolgozás révén oktatásra alkalmas tankönyvként a blended learning formát, a vegyes tanulási/oktatási módszert szolgálhatja. Ennek a módszernek lehetne a lényege, hogy az elektronikus és a nyomtatott tananyag, valamint az oktató személyes kombinációján alapszik. A szakkönyvek, a standard tankönyvek ilyen jellegű feldolgozásával lehetővé válhat a különböző szinten lévők oktatása (FSZ, BSc-BA, MSc-Ma képzésen részt vevők számára), az elfogadott minőségű és nemzetközileg ismert szakkönyvek hazai fordítása és feldolgozása az intézményi kreatív megoldások számára ad lehetőséget, miközben az anyagi erőforrásokat egy logisztikai-piaci szolgáltatással koncentrálni, pályáztatni és elérhetővé lehetne tenni. Noha a szerző kijelenti, hogy ennek kidolgozását már nem tekintette könyve céljának, mégis nagyban hozzájárul ahhoz, hogy az olvasó továbbgondolja a leírtakat, és bizakodni kezdjen, miszerint a magyar felsőoktatás fejlesztésének vannak olyan lehetőségei, amelyekkel nemcsak régi dicsőségét, hanem a jövő nemzedékének tiszteletét is kivívhatja.

Dr. Veres Pál: *A felsőoktatás tankönyvellátási rendszerének összehasonlító intézményi elemzése.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2009.

Malkovics Tibor

## A „nyugat alkonya” és a „keleti fény”

Újabb felsőoktatási segédanyaggal bővült a hazai tankönyvkiálat. Nemrégiben jelent meg Jászberényi József irodalomtörténész könyve, *A Nap s az emberiség s a történelem keletéről nyugatra tart* című munka. A mű közvetlen előzménye egy főiskolai jegyzet volt, amelyet néhány évvel ezelőtt a Zsigmond Király Főiskola (ZSKF) és a L'Harmattan Kiadó közösen adott ki *Európai művelődéstörténet* címmel. Így alighanem a Gradwohl Edina és Jászberényi József által közösen írt jegyzet népszerűsége okozta, hogy a szerző a Jaffa Kiadó felkérésére hozzáfogott egy eredetileg is meglévő kultúrtörténeti fejezet alaposabb kidolgozásához, amelyből végül *Magyarország a napnyugati civilizációban* alcímmel önálló mű íródott.

Ez a könyv nem közvetlenül a napkeleti „kezdetektől” indítja a történetet, hanem onnan, ahonnan a napnyugati (azaz: európai és amerikai) civilizáció speciálissá vált a világ kultúrtörténetében – hangsúlyozza a szerző a bevezetőjében, mégpedig a kötet értelmezői horizontját leíró részben (7.). A magyar felvilágosodástól indul tehát a történetmesélés, amelynek vélhetően külön jelentést/jelentőséget is tulajdonít a szerző. „De te fabula narratur!” (Rólad szól a történet!) – szokás mondani. A szerző pedig írástudó értelmiségiként nem a néha önmagát (is) újramagyarázó történetmesélés eszközához nyúlt munkájában, hanem a tudományos írásművekből ma olykor kiveszni látszó, sőt olykor elsikkadó alaposabb filozófiai elemzésekkel a mai kor történéseinek teljesebb megértéséig vezeti el olvasóit. Nagyon helyesen írja egy helyütt, hogy vélhetően az utóbbi évek politikai történéseinek hatására „fontos hangsúlyozni, hogy bár Magyarország I. István király édesapja, Géza fejedelem által inspirált uralkodói döntésétől kezdődően a keresztény Európa része lett, de a keresztény Európa ekkoriban még nem vált le a többi kultúrától, alapjaiban azonos volt a kínai, a japán, az indiai, a dél- és közép-amerikai kultúrákkal”. (7.) De tegyük hozzá: bár az evilági és a túlvilági élet dialektikájában csakugyan sok hasonlóság fedezhető fel az említett kultúrák vallásai között, a halállal kapcsolatos emóciókban (és a halál jelenlétével a mindennapokban), valamint az evilági létből a túlvilágba való átmenet természetében (pl. a küzdelem és harc elvetése vagy ösztönzése az „igaz ügy” érdekében, mely utóbbi nem egy vallás esetében egyenes utat, mintegy „belépőt” jelent a túlvilág „komfortosabb” területeire, mint a nirvánába vagy a „hetedik mennyországba”), az „igaz hit” terjesztésének módszereiben, eszközeiben, valamint a más vallások iránti toleranciában már e korban is jelentős különbségek mutatkoznak az érintett hitekben.

Bár a könyv a felvilágosodástól kezdi tárgyalni a magyar kultúrtörténetet, annak egyetemes előtörténete mégsem vesz teljes mértékben a feledés homályába. Jászberényi – ha vázlatosan is – bemutatja a „napnyugati civilizáció” genezisét, kezdve a görög–római kultúrától, a reneszánszon és a humanizmuson át egészen a reformációig, illetve tovább,

a felvilágosodás kultúrtörténeti korszakáig, néhány bekezdésbe sűrítve. Majd ekképpen összegzi fejtegetéseit: „úgy gondolom tehát, hogy a napnyugati kultúra különutas jellege a Kr. e. 1200 körüli kulturális sokk, majd az ókori görög demokratikus poliszok makrotörténeti szinten kérészetű működése után Nyugat-Európában a reneszánszsal kezdődött, nálunk viszont a reformáció erősítő jellege után az igazi nagy áttörést a felvilágosodás kora hozta. Éppen ezért ez a könyv csak utal a 18. század előtti történésekre, valójában a magyar felvilágosodással kezdődik.” (8.)

Jászberényi József írásműve nem kalandor, hanem átgondolt és éleslátó vállalkozás. Ez abból látszik, hogy bár felveti, hogy napjainkban a régi törésvonalak mentén „egy kulturális visszarendeződés indul el, amely egyes, kétségbeesett értékelők szerint azzal is járhat, hogy Magyarország Európában elsőként egy keresztény-fundamentalista állam lesz”, de nagyon helyesen – az értelmiség hagyományos messianisztikus küldetésstudatára utalva – rögtön hozzáteszi: „e sorok írója ezekkel a véleményekkel szemben még csak elméletet sem tud és nem is akar felállítani a magyar jövőről”. Vagyis, bár látja: manapság vannak retrográd tendenciák, amelyek például a napnyugati pénzügyi válság erősödésével és elhúzódásával izmosodhatnak, ezeket nem szívesen köti „egy politikai oldalhoz” sem, sőt ahogy írja: „bizonyos mértékben minden politikai szegmensben egyaránt megjelenni” látja. Hozzáteszi: „gondoljunk csak az öngondoskodás – állami gondoskodás fogalmi párból az elsőre vagy a másodikra helyezett hangsúlyra”. (10.) Ugyanakkor a mű tárgyilagosságát az is bizonyítja, hogy a Max Weber-i tradíciókhoz visszanyúlva állapítja meg: „egyértelmű, hogy egy kulturális visszarendeződés révén, ha Magyarország nem is lépne ki a napnyugati kultúrából, de annak egyre inkább a perifériájára sodródna”. A vázlatos áttekintést végül azzal a megjegyzéssel zárja: tudatában van, hogy kötete nem törekedhetett a teljességre, annak minden „korszakfejezetét külön könyvben kellene megírni”, és a „több mint 200 oldalban [...] szükségképpen rövid és felületes az összefoglalás”. (10.)

Jászberényi József nem elsőkönyves szerző. Az irodalomtörténész-újságíró-tanár, a ZSKF Kommunikáció- és Művelődéstudományi Intézetének vezetője (és más hazai felsőoktatási intézmények oktatója) már több munkájával felhívta magára a szakma, a kultúr-, a művelődéstörténész, sőt a médiatudományi prominensek figyelmét. Ő jegyzi egyebek mellett *A magyarországi szabadkőművesség története* című művet, amely a Magyarországi Szimbolikus Nagypáholy újjáalakulásának tizenöt éves évfordulójára jelent meg, és a szervezet hazai történetét mutatja be, minden részletet felölelő összképet igyekszik adni a tradicionális szabadkőművesség mibenlétéről, alapelveiről és ma is ható filozófiájáról. Ismertebb munkái közé tartoznak még: *Az Ember áll százmillió Én-ből – Egy fontolva haladó szabadkőműves politizátor, filozófus: Aranka György, a Kontextusok Kölcsey Ferenc magnetista tematikájú műveihez, A János-rendi szabadkőművesség szimbolikus nyelve, A Szt. Sophia' Templomában látom én felszentelve Nagysádat – Csokonai Vitéz Mihály és a szabadkőművesség kapcsolatairól, A felvilágosodás korának magyar irodalma és a szabadkőművesség, a Küszöbön. A Csokonai kritikai kiadás munkálatairól, Az emberiség fejlődése – a halálérő növekedése, illetve a De. Rá-érési kísérlet Szijj Ferenc Szemlélődés-töredék című versének mondására, valamint a Karneváli próbahess. Kemény István költészete és A koboldkórus című írások és tanulmányok. De úgy látszik, újabban a geronto-*

andragógia és a médiatudomány területeire is kitekintett a szerző, hiszen Az „öregek” nem is léteznek? – Az időskorúak ábrázolása a magyarországi televíziós reklámokban című munkája az egyik legismertebb mediakutató folyóiratban is napvilágot látott.

Jászberényi nemcsak tudományos munkásságával, hanem az oly sokszor lesajnált, irodalmat népszerűsítő tevékenységével is felhívta magára a figyelmet. A Petőfi Irodalmi Múzeum szalonjában ugyanis A vidám természetű poéta címmel sikeresen rendezték meg Csokonai Vitéz Mihály drámáit felolvasó műsorát, és a Kelet népe a Nyugatban címmel a szegedi Somogyi Károly Városi és Megyei Könyvtárban kiállítást nyitott meg Huzella Péter Kossuth-díjas előadóművész közreműködésével. Ők ketten egyébként is rendszeres vendégei más pódiumoknak, mert Radnóti Miklós munkássága mellett rendszeresen bemutatják megzenésítve a kortárs magyar költők műveit a publikumnak.

Jászberényi József nemrég megjelent könyve – a kiadó ajánlója szerint – „elsősorban a luhmanni szociológiától inspirálva [...] ismerteti a magyar kultúra legfontosabb alrendszereit. [...] Történeti összefoglalója olvasmányos, amely ugyan nem vetekszik a korszak-monográfiákkal, de hasznos lehet szemléletformálás tekintetében.” Az ajánló természetesen kissé sommás módon fogja fel a munka szociológiai-filozófiai alapjait, mivel Luhmann mellett olyan szociológus alapvetéseire is támaszkodik a szerző, mint Pierre Bourdieu. A könyv szemmel láthatóan illeszkedik azoknak a sajtó- és médiaelméleti, valamint társadalomtörténeti monográfiáknak a törekvéseihez is, amelyeket – a nemrégiben magyarul megjelent – Asa Briggs, Peter Burke, Frédéric Barbier, Catherine Bertho Lavenir vagy a hazai szerzők közül Lipták Dorottya és Bajomi-Lázár Péter könyvei fémjeleznek. De látható a multidiszciplináris szemléleti hasonlóság – mások mellett – a politológus-akadémikus Bayer József jó néhány munkájával összevetve, illetve a Karikó Sándor szerkesztésével megjelent *Európai kultúra – európai identitás* című tanulmánykötet kapcsán is. E szerzőket és Jászberényit ugyanúgy foglalkoztatják a különféle korok jellemző meghasonlásai, kulturális és politikai vitái, melyek közül a legfontosabbakat mindannyian áthelyezik a „modern európai” kontextusba is.

Bayer és Jászberényi könyvei például említik a rendszerváltás után újraéledő népi-urbánus ellentétet. De Jászberényi ennek csak a két világháború közötti történetét idézi meg (113–117.). Ezt a szálát talán nem ártott volna egészen napjainkig vezetni. Sajnos nem esik szó arról, hogy a demokratikus átmenetet követően ez a vita ismét fontos törésvonallá vált, amely a pártosodás folyamatán túl a legalapvetőbb emberi kapcsolatokat is megmetelyezte (pl. a szülő-gyermek, a férj-feleség kötődések és számos barátság esetében). Olyan, évtizedekig együtt alkotó társakat is elválasztott egymástól, mint a Kádár-rendszer könnyűzenei életét meghatározó Illés-, majd Fonográf-együttes szerzőtársait, Szórényi Leventét és Bródy Jánost.

A műben a bal- és a jobboldali tendenciák, azok szélsőséges irányzatai ugyancsak megemlítődnek. Bár – talán érthető okok miatt – az elemzések némiképp „féloldalasra” sikerültek. A (szélső)jobboldalt ugyanis főként a „boldog békeidőkről” és a Trianon utáni korszakról, a (szélső)baloldalalt a háború utáni időkről szóló fejezetek tárgyalják. A recenzió írója szerint azonban a ószirózsás forradalom és a Tanácsköztársaság periódusa sok szempontból kikerülhetetlen a kultúr- és művelődéstörténeti művekben. A 20. század eleji



történések említése azért is lényeges volna, mert – vélhetően politikai megfontolások hatására – e korszakok „fehér foltok” a mai fiatalok ismereteiben. Ez annak ellenére van így, hogy a proletárdiktatúra bűnei, a kommunizmus rémtettei, a gulág és a holokauszt szörnyűségeinek megismertetése mellett „iskolai tananyagga” is váltak. Az említett korszakok alapos, átfogó ismertetése manapság azért is fontos lehet, mert egyes, olykor egymással felelő politikai teóriák szerint mindkettő „provinciális esemény” volt európai nézőpontból, noha jól tudjuk: a valóságban univerzális, világtörténelmi eseményekkel állunk szemben, amelyek mindmáig éreztetik hatásukat. *Guido Knopp* egyik könyve a *Ne féljünk Hitlertől!* címet viseli. Ennek analógiájára tanácsos lenne, hogy ne féljünk se a kommunizmussal való szembenézéstől, se a bolsevizmustól, se Sztálintól, se a sztálinizmus kritikájától! Ennek figyelmen kívül hagyása rendkívül káros lehet az emberi gondolkodás, a tudomány és a népszerű ismeretterjesztés szempontjából is.

A Hobsbawm kifejezésével „szélsőségek korának” nevezett periódus vezérei és ideológusai szellemi unokáik révén ma is hatnak! Nem tűntek el végképp a történelem sülyesztőjében, eszmei értelemben jelen vannak az „öreg kontinens” nemzeteinek mindennapjaiban. Bár törekvéseik némiképp megváltoztak, eszmerendszereik időközben számos korrekción mentek át, ma is számolnunk kell velük, akár megtévedt „fivéreinkkel”. *Thomas Mann* 1938-as esszéjének témája – a *Bruder Hitler* (Hitler fivér) – ma újra aktuális. „Családunk feketebárányai” úgy látszik, semmit sem tanultak és semmit sem felejtettek a történelemből. *Európa, vigyázz!* – hangoztatta egykor a német író. Ma ismét a morális felelősség fontosságát kell előtérbe állítanunk, mivel csak az értelem melletti kiállás újíthatja meg Európát, az európaiakat, és semmiképpen sem egy „népből jövő nagy ember”, egy „népi vezér”, akinek „hamis realizmusa” és az eljövételébe vetett vak hit újból kiközösítheti a történelmet normális menetéből.

*George Santayana* nagyon helyesen írja egy helyütt: „aki elfelejti a tegnapot, arra ítéltetik, hogy újra átélte azt”. *Hannah Arendt* és *Yehuda Bauer* pedig nem hiába állítja: még az egyedinek tűnő események tekintetében sem biztos, hogy megismételhetetlenek, hiszen ha valami egyszer már megtörtént, mint precedens további mintával is szolgálhat a jövőre nézve. A modern tömegdemokráciák körülményei között elvben minden politikai irányzat szabadon meríthet a történelmi ideológiák hagyatékából, illetve szabadon értelmezheti azok tradícióit saját érdekei és világlátása szerint. Így az „ordas eszmék” – főként a globalizálódás és az integrációk hatására – nemhogy nem kerültek végérvényesen a történelem szemétdombjára, hanem inkább kezdik elveszíteni provinciális színezetüket, és egyfajta euronacionalizmussal, ökológizmussal és más irányzatok új eszméivel átszínezve ismét feltűntek a politikai arénákban. Az adaptáció folyamata tehát már elindult, de szerencsére az „új identitás” elfogadottsága, a szélsőségek irracionalizmusa ma egyrészt nem tömeges jelenség, másrészt továbbra is stigma maradt.

Mindezek ellenére, *Brigitte Hamann*, *John Lukacs*, *Guido Knopp*, valamint sok más történész interpretációt megszívólva célszerű lenne a diktatúrák „anatómiáját” is bemutatni, illetve összehasonlítani azokat egymással. A politikai-diszkriminatív dimenziókon túl ugyanis a hétköznapiak szempontjából a „tabuk” betartásával „élhetőnek” is bizonyultak. Mi több,

különböző módon és ideig ugyan, de bizonyos legitimitást is nyertek. Ezekre az autoriter vagy totális diktatúrákra általánosan igaz, hogy kísérletet tettek annak az axiómának és ellentmondásnak a feloldására, hogy „lehetetlen keresztülhazudni magukat az igazsághoz!”. Így magyarázható az a napjainkban is tapasztalható nosztalgikus érzület, amely a diktatúrák kapcsán gyakran megnyilvánul. A fasizmus és a kommunizmus katasztrófákba sodorták azokat az országokat, amelyekben uralomra jutottak. Ám ez nem elég indok, hogy például a Tanácsköztársaságról – a demokratikus átmenet folyamatában sugallt – sommás képet alakítsuk ki magunkban. Annak „eredményei” között ugyanis nem csak a Lenin-fiúk és Szamuely Tibor forradalmi terrorja, valamint a – Kosztolányi által is megírt – Kun Béla-féle „büntett” szerepelt. Mások mellett Konok Péter kutatásai is alátámasztják ezt a tényt.

Arról a paradoxonról is elfeledkezünk, hogy március 21-e csak a Kádár-rendszerben – vagyis az SZKP XX. kongresszusa után – válhatott munkásmozgalmi ünneppé hazánkban. Érthető okok miatt a Rákosi-érában – a kommunista emigráción belüli pozícióharcok, a sztálini tisztogatások, a népfrontpolitika megítélése és némely kommunista vezető bornírt-sága okán – nem volt szerencsés Kun Béla, Szamuely Tibor, Landler Jenő és Lukács György, valamint más bolsevik vezetők emlékét firtatni. (Eörsi István Lukács Györgyről szóló portré-kötete, a *Megélt gondolkodás* például csak a rendszerváltás folyamatában jelenhetett meg. De hasonlóképpen a Kun Bélával foglalkozó történelmi monográfiák is ez időben kerültek a könyvesboltok polcaira!)

Nem hagyhatók figyelmen kívül azok a motívumok sem, hogy például a „Nagy Háborút” és a forradalmakat követően egyedül a tanács hatalom volt képes az antanttal és a környező új nemzetállamokkal szemben honvédő háborút szervezni. Ennek egyik eszköze a Vörös Hadsereg volt, amelynek tisztikarában számos olyan katona tűnt fel, aki később, a két világháború közti időszakban komoly karriert futott be a honvédségben. Persze az ő lojalitásuk a „vörösök” iránt jószerivel addig tartott, amíg a román intervenciós csapatok 1919 nyarán át nem törték a védelmi vonalakat, és a Tiszát átlépve el nem indultak Budapest irányába. A tanácskormány ekkor lemondásra kényszerült, és ahogy Jászberényi is utal rá az egyik fejezetben: a Horthy fémjelezte Nemzeti Hadsereg is csak az antant jóváhagyása mellett „foglalta vissza” a „bűnös” fővárost, amely „katonai szempontból már üres” volt. (105.) Sajnos a szerző könyvének vonatkozó részeiben e ténykérdéseket csak nagyon szőrmentén említi, s csupán utal rájuk, például oly módon, hogy „sem az őszirózsás forradalomnak, sem a Tanácsköztársaságnak nem volt semmilyen eszköze a trianoni határok meghúzásához”. Pedig az „úri Magyarországot” visszasírók számára nem lenne mellékes adat, hogy az 1919–1920-as években Horthy és formálódó rendszere inkább kiszolgálója, partnere, mintsem hangos kritikusa vagy kerékkötője lett volna a megszálló erők tevékenységének. E tények kicsit alaposabb elemzése segíthetné a jövő generációit is a tekintetben, hogy országunk kicsinységével szembesülve, félreértelmezett nagyságtudatunk is közelebb kerüljön a realitásokhoz.

Arra vonatkozóan sincs említés a műben, hogy paradox módon éppen az ún. wilsoni pontokra hivatkozva kényszeríthettek ki a fehérterrorban is érdekelt szabadcsapatok határkorrekciót a semlegessé váló és a demokratizálódás útjára lépett Ausztriával szemben. Mint

ahogy arra sem, hogy e pontok miként váltak illúzióvá a béketárgyalások során. Széles körben ismert megállapítás, hogy a második világháború kirobbanásának okai – egyebek mellett – a Párizs környéki békék természetében keresendők. S hogy az újabb határkorrekciók, a harmincas évek végén, szinte szükségszerűen azok közreműködésével voltak várhatóak, akik végül is újabb háborúba sodorták a világot. De azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a trianoni békediktátumot már egy olyan legitim, az antant támogatásával létrejött hatalom égisze alatt írták alá, s azt egy olyan törvényhozás cikkelyezte be, amely a keresztény-nemzeti ideológia és a revizionizmus jegyében követelt később „Igazságot Magyarországnak”.

Tagadhatatlan, hogy a vörösteror mellett (amelyre a fehérterror válaszreakció volt) a munkáshatalom számos pozitív szociális intézkedést is végrehajtott. (Természetesen főként a korábbi, ún. uralkodó osztályok rovására tette!) Ekkor kaptak elsőként a nők is általános választójogot, bár alkotmányjogilag elfogadható választásokra nem került sor. A háború borzalmaival sokszorososan viselő családok és hadiárvak, valamint a proletárgyerekek a magyar történelemben először részesültek a hatalom – a szó szoros értelmében – megkülönböztető figyelmében. Bővült ezenkívül az egyéb szociális ellátások köre is, melyek a háború okozta válság miatt természetesen nem minden téren éreztethették hatásukat. Emellett a kultúra szférájában először került a korábban alávett tömegek számára is elérhető közelségbe a művelődés esélye, a képzettség megszerzése. Nem utolsósorban a később emigrációba kényszerült és hírnevet szerző tudósok, művészek és más alkotók is ott tevékenykedtek az akkoriban megalakuló direktóriumokban.

A kultúra területén a film mint médium egyre inkább a figyelem középpontjába került. A „damaszkuszi úton” ekkor Saulusból Paulussá váló Lukács György már 1913-ban esszét írt *A film poétikája* címmel. A „Belzebubbal kiűzni a Sátánt” gondolat jegyében egyre inkább elkötelezett kommunistává váló nemzetközi hírű filozófus moziról vallott elképzelései jól rímelték Leninnek a mozi fontosságáról és a benne rejlő propagandaeszköz lehetőségeiről vallott nézeteire. Nem lehet véletlen tehát az sem, hogy Magyarországon – Szovjet-Oroszországot megelőzve – elsőként államosították a moziüzemeket.

Jászberényi József egy helyen megemlíti könyvében, hogy a „zsidók bujtatásáért a koncentrációs tábor is megjárta [...] Mihály Zoltán (1894–1953) [...] a világon először kísérletezett televíziós közvetítéssel”. (132.) Ezt a megállapítást természetesen nem árt pontosítani. Részint azzal, hogy valójában Mihály Dénes volt az, aki a proletárdiktatúra idején, 1919. július 7-én sikeresen hajtotta végre „állóképek” televíziószerű közvetítését Budapesten, részint azzal, hogy ebben az időben mások is folytattak hasonló kísérleteket, így ha nem elsőként, de az első között vett részt ilyen kísérletekben. (Megjegyzendő: Mihály a hangosfilm kérdéseivel is foglalkozott, és ő tekinthető a mai értelemben vett hangosfilm feltalálójának!) Talán e példából szintén látható, hogy dacolva a mai politikusok által sugallt ideológiákkal, miért helyes olykor – ha röviden is – „problematikus történelmi fejezeteket” tárgyalni, főként, ha azok kultúr-, művelődés- és technikatörténeti vonatkozásokban bizonyulnak relevánsnak.

Az irodalomtörténész a Magyarország Trianon és 1948 közötti művelődéstörténetét tárgyaló fejezete második bekezdésében említi meg az „1919 és 1944 között kormányon lévő – bár egyre inkább a szélsőjobb felé sodródó – keresztény-nemzeti kurzust” (103.). Ennek a vérben és terrorban fogant történelmi korszaknak a históriája azonban nehezen választható el a 19. század végén hazánkban is megjelenő modern antiszemitizmustól vagy az 1917-től a „zsidókérdésről” folyó sajtópolémiától, amelyet a jobboldali radikálisok és a szélsőjobbboldaliak szerveződése is követett. Istóczy Győző elvetélt kísérletét követően ez időben – az első világháború után – került sor elsőként mozgalmi, majd később pártszerű formában is a szélsőjobbboldali szervezetek előretörésére, melyek elsőként az olasz, később a német példát tartották követendőnek. Bár említést érdemel, hogy Vonyó József egy publikációjában megjegyzi: a magyar szélsőjobboldal egyik prominense, Gömbös Gyula, jóval Hitler politikusi fellépését megelőzően már használta a maga és szövetségesei ideológiájának meghatározására a „nemzetiszocialista” terminust. A helyzet tehát valójában úgy áll, hogy a Horthy-korszak eseménysorozatai felfoghatók a szélsőjobboldal térnyerésétől a szélsőjobb második világháború végi hatalomra kerüléséig tartó antidemokratikus kormányzás (Jászberényi Bibó Istvánt idéző megfogalmazásában „konzervatív rendőrállam”) történeteként, amely egy ideig ugyan a tagadhatatlanul parlamentáris rendszer képét mutatta demokratikus vívmányok nélkül, majd kényszerpályára kerülván visszatért az őt eredendően jellemző radikális szélsőjobbboldaliságba. E rendszer nem egyszerűen a „szélsőjobb felé sodródott”, hanem abban fogant, sőt minden eszközzel azon volt, hogy a szélsőséges elemeket a lehető legnagyobb hatékonysággal integrálja magába, vagy ha mégis a jogi szankciókhoz kellett nyúlnia, a hatalom szigora messze elmaradt a baloldal irányában alkalmazottakétól. Bár Rákosi Mátyás és Szálasi Ferenc egy időben töltötte börtönbüntetését a szegedi Csillag börtönben, nem lehetnek kétségeink afelől, melyiküknek volt nagyobb esélye a mihamarabbi kiszabadulásra. Ezt az állítást támasztja alá az a tény is, hogy a két világháború között pártszerű formában csupán a kommunistáknál nem kevéssé rendszerkritikus szélsőjobbboldali pártok működtek, míg az előbbieket legálisan egyáltalán nem szerveződhettek meg.

1919 és 1944 között persze a szélsőjobboldal természetében jelentős változások álltak be. A kezdetben klubszerű formát öltő szélsőjobbboldali pártok ugyanis egyre inkább nyitni kezdtek az egzisztenciálisan ellehetetlenülő agrártársadalom, majd a harmincas évek közepére a rendszerrel elégedetlenné váló munkásság felé. A korai nyilas pártok tehát az agrárium irányába terjesztették ki befolyásukat, míg Szálasi hungaristái a munkásságot is megcélozták programjaikkal. A munkások megszervezése riasztotta a hatalom birtokosait, hiszen egy újabb „proletárhatalom” rémképe folyamatosan ott lebegett előttük. Nem csoda, hogy a „zöld kommunisták” hasonlóképpen veszélyesnek tűntek számukra, mint az egykori bolsevikok. A változás más téren is tetten érhető volt. Gömbös Gyula ugyanis kísérletet tett egy fasiszta mintájú, széles legitimációjú tömegpárt létrehozására. Nem csoda tehát, hogy a kezdeti szövetségesek törvényszerűen kerültek szembe egymással, Böszörmény és Szálasi éppen azokkal, akiknek maguk is a köpönyegéből bújtak elő. Ám az összetartozó részek kapcsolata igazán akkor vált nyilvánvalóvá, amikor a második világháború végén Héjjas Iván és Prónay Pál is reaktíválta magát a „haza védelmében”, csakhogy idegen célokért.

Az antiszemitizmus jellege szintén módosult az idők során. A harmincas évekre a korábbi „tradicionális zsidógyűlölet” (antijudaizmus) egyre inkább – főként a német nemzetiszocialista átmenet és befolyás, valamint a fajelmélet térnyerése, a „tudományos antiszemitizmus” terjedésének hatására – kezdte átadni a helyét egy másik értelmezésnek, bár annak jelentősége a magyar szélsőjobboldal szempontjából sohasem érte el a *hitlerizmusban* regisztrálható szintet. Nem is csoda, hiszen már ekkor is nehezen volt definiálható a „magyar faj” fogalma, illetőleg a szélsőjobboldali politikusok között is nagy számban voltak jelen a főként német származásúak, de a hungarista Szálasi is örmény felmenőkre vezethette vissza saját családfáját.

Jászberényi József könyvében *A Nyugat alkonyának* korát a magyar történelmen keresztül mutatja be. S talán valamiféleképpen Spengler 1918-ban megjelent művéhez is igazodik, amikor felhagy egyrészt a „világtörténelem” mint koncepció gondolatával, vagyis elveti az európai történelemben klasszikus „ókor – középkor – újkor” tagolást, és helyette a történelem legfőbb egységévé a kultúrát teszi meg. Maga is utal példának okáért a kínai, az indiai, a babiloni, az egyiptomi, a mexikói, az antik, az arab és a nyugati kultúra lineáris kronológiai időtől független „egyidejűségére”, ám Spenglertől eltérően a kultúra késői fázisát, a civilizációt mégsem tartja egyértelműen hanyatlónak, a pusztulás felé tartónak, egyszóval faustinak. (7.) Mint ahogy érthető okokból az „*ex oriente lux*” (Keletről jövő fény) sem lesz túlpozicionálttá művében; sőt talán a keleti emberek bölcsességének kétségbevonása nélkül a könyv csak a politikai értelemben vett „gyökérkeresés”, például a két világháború közti turanizmus gondolatvilágával szemben kritikus. (112–113.)

Jászberényi a „kegyetlen idők” sajtótörténeti fejtegetésein kívül a magányos „nyugatosok” tevékenységét is sűríti munkájában. Az „új európai igazságokat” keresők mellett azonban nem felejt el megemlíteni például a bizonyos körökben ma újra felfedezett Tormay Cécile író nő munkásságát sem, akinek *Napkelet* című lapja „kifejezetten a Nyugat ellensúlyozására jött létre” (112.). Talán nem is véletlenül esett a szerző választása a könyv címének elgondolásakor Ignotusra. *Ignotus* ugyanis manapság méltán időszerű szerző, aki a századelőn tudta, hogy Európa csak igen keveset adhat a magyaroknak, mégis a *Nyugat* első számának *Kelet népe* című írásában ekképpen vélekedett: „Kelet népének is ez az útja, s ha járja: azon nap alatt jár, annak az emberiségnek felese, annak a történelemnek alakítója, mint a legnagyobb nemzetek. Kicsinyiségében tán nem szabad, hogy viszont lenézze, akik őt lenézik, és nagyon kell szeretnie, akik őt szeretik. A szeretetnek sok módja van, s egyet sem szabad fitymálnia; fia pedig mentül kevesebb van, annál több iránt kell türelmesnek lennie. Ez minden, amivel kelet népe a nyugatnak tartozik. Ennyit megér az, hogy mégis csak magának él, mikor részt vesz a világ életében, s hogy a helyet, melyen kívül a nagyvilágon más nincsen számára, ez a nagyvilág mégis csak az önnön biztonsága órálló helye gyanánt védje és bátyázza körül. A Csaba útja az égen írt utat honfoglaló kelet népének. S így van megírva, hogy égen és földön, tudásban, szépségben és munkában mindenütt honfoglaló legyen kelet népe.” (1908) E sorok üzenete talán máig különös érvénnyel lehet ható mindennapi gondolkodásunkra is.

Ady Endre munkásságát szintén megidézi Jászberényi József tolla (86. o.), akinek 1905-ben, a *Nyugat* egyik előzményében, a *Figyelőben* megjelentetett sorai, az *Ismeretlen Korvinkódex margójára* című publicisztikája kísértetiesen rímel Ignotus gondolataira. Ady vitte be ugyanis a köztudatba „Kompország” fogalmát, amely „csak mászkált két part között: Kelettől Nyugatig, de szívesebben vissza”. S bár a 21. századra a Nyugathoz, vagyis Európához kötötte – úgy tetszik, hosszú időre – a sorsát, ám ez nem azt jelenti, hogy a modernségről való gondolkodás századunk megújult szempontjai szerint ne lenne manapság is fontos momentum. A nemzetközi szerződések tekintetében ugyanis „de jure” elköteleztük magunkat az európai elveknek és normáknak, ám „de facto” az újraéledő szélsőséges politikai mozgalmak és a hétköznapi gondolkodás mezsgyéin a költő-publicista szavaival: „Kompország megindult dühösen Kelet felé újra: egy kis sarka leszakadt a kompnak, ott maradt a nyugati partok táján vagy tízezer emberrel”. S bár egyesek „aranyas felét” ma sem bánják, hiszen „aranyuk partra veti őket valahol Nyugaton”, és „nem kénytelenek érezni, hogy nincs hova menni. Hogy elnyeli őket a magyar tatárság, a valóság”, de az itt maradókra vajon milyen sors vár? Ez a mi felelősségünk! Amikor az „új magyar társadalom, az elámítottak, a becsapottak, az előreszaladottak, a kijátszottak, a túlfelődött magyar lelkek, a vértanúságra kiválasztott magyarok” közössége, s mint a múltban, „ki-ki úgy oldja meg a maga nagy problémáját, ahogy tudja”, ilyen helyzetben vajon mit lehet tenni? Mikor „száz évvel előbbre élni nem lehet, bolygani az űrben nem lehet. Kompország Keletnek indul, kéreznék fel reá a gyenge. [...] Élén az új magyar társadalomnak állnak az ordító táltosok. Szomorú embereket vonultatnak el. Akinek a homlokán ott vigyázatlankodik a Gondolat, akinek a szeméből új érzések máglyája világít, akire rábizonyul, hogy szívesen áldozott az Eszme idegen és ékes isteneinek: az elveszett. Azt besüllyeszti a mélységes, a piszkos, az örvénylő árba”. De vajon ki mondja meg, hogy mi a teendő?

Ralf Dahrendorf is emlékeztet rá egy helyütt, hogy a szabadságot fenyegető veszélyek mindenütt jelen vannak. Ady múltja a mi jelenünk is, az egzisztenciális ellehetetlenülés és a békétlenség szinte szétveti ismét „Kompország” hajóját, amelyben „Nyugat” és „Kelet” dacol egymással. Ez a párhuzam talán nem teljesen légből kapott, s ha analóg is, természetesen semmiképp sem megegyező. Ignotus egy másik, *Cigányok* című írása mintha megint csak korunkról szólna, amikor a szerző úgy fogalmaz: „egy bűnper tartja izgalomban ezt az amúgy is izgatott Budapestet – bűnper, melyből kifülled a vérszag, kicsap a gyújtogatás pernyeszaga, kibúzlík a gyilkolva nőzés tigrisi kandúrbúze. Felvetődik rendjén a cigány-probléma – mintha, ahol megvan a hajlandóság s megvannak a feltételek, hogy a probléma megoldassék, ilyen probléma egyáltalában taláthatnák még! [...] Fajták dolgában nehéz igazságot tenni” – vélte Ignotus, vagyis Veigelsberg Hugó a 20. század elején.

E sorok – joggal gondolhatjuk – szintén magukért beszélnek. Magyarországon ugyanis ma családoknak lehet azért meghalniuk vagy megnyomorodniuk, mert „másoknak” születtek. Ma újra lehet a médiumokból uszítani pusztán a származás okán, egy hamisan értelmezett „hazafiság” nevében. Manapság félreértelmezik a *patriotizmus* jelentését is, amely a nacionalizmussal szemben sohasem volt kirekesztő. Eredetileg nem tartozott természetéhez a szélsőséges kirekesztés, sokkal inkább az emberi szeretet, a befogadás.

Így válhatott magyarrá a Petrovicseként született Petőfi, s így válhattak nemzeti hőökké a különféle anyanyelvű *aradi vértanúk* is! A könyv Ignotustól vett címválasztása tehát igazi telitalálatnak nevezhető!

A nacionalista gyűlölet, a kirekesztés hozta valójában a „Nyugat alkonyát”. És a sokak által olyannyira áhított „új keleti fény” is inkább csak sarki fényt jelent, amely legyen bármennyire csábító is, mégis csak a fagyos despotizmust, a szabadság nélküli állapotot villantja fel újra, s nem a keleti bölcsesség hagyományos világszemléletét. Ignotus nem hiába mondja a cigányság kapcsán: *„azt sem tudni bizonyosan, vannak-e fajták a világon? A tudomány igen kétségeskedik ez iránt, de a józan ész, mely a tudományt, a gyakorlat, mely az elméletet olyanformán nézi le, mint ahogy a parasztkölykök röhögik ki a falujukon átkocsizó városit: a durva tapasztalás megállapít bizonyos durva különbségeket, és tagadhatatlan, hogy nagyjából meg lehet különböztetni teszem az átlagos angolszászt az átlagos indiánustól. Hogy ez a különbség jogot ad-e az európai kalózok, eretnekek és sikkasztók elkeveredett utódainak, hogy az indiánussal másodrendű ember gyanánt bánjanak, az persze más kérdés – de megteszik; bizonyos rendszer, ennél fogva kiszámíthatóság s hozzá való alkalmazkodhatóság szerint teszik meg, ami még mindig jobb, mint a kiszámíthatatlan türelem s a kiszámíthatatlan kegyetlenség végletes váltakozása [...]. Ha ez a két eset jogot adna arra, hogy törvényt vonjunk le belőle, érthetetlen volna a cigány kezelhetetlensége, mert nyilvánvaló, hogy indus származás, az indus pedig nagy értelmességre felfejlődött fajta volt.”*

Jászberényi József könyve tehát több mint időszerű alkotás. Vélhetően nemkülönben lesz népszerű a munka a felsőoktatás mindennapi gyakorlatában, mint a szerző korábbi művei. Ám a következő kiadások szempontjából mindenféleképpen hasznos lenne, ha az amúgy tartalmi és tipográfiai szempontból egyaránt színvonalas terméket további alapos korrektori ellenőrzésnek vetnék alá. A könyv színvonalát tudniillik nagyban rontja a számos elütés és betűhiba. Ezek nagymértékben befolyásolják azt az élményt, amelyet a könyv ígér, és végeredményben nyújtani is tud.

A mű szerzője egyébiránt a mai napig méltán népszerű *Aranycsapat* kapcsán olyan – igaz anekdota alapján lejegyzett – kevésbé ismert adalékokkal is meglepi az olvasót, miszerint a Horthy-rendszerben kemény nemzeti szellemű, revizionista nevelést kapott csapat tagjai, „Puskásék a kommunista rendszer tombolása idején egy portugál túrán személyesen látogatták meg Horthy Miklóst”. (149.) Vagy azzal, hogy „az Aranycsapat tagjai zömmel a társadalmi perifériáról érkeztek, Bózsik és Puskás például a kispesti grundokról, Zakariás budafoki zsidó cipész fia volt. Ezek a fiatalok megszokták a nélkülözést, és megszokták azt is, hogy saját erejükből juthatnak a legmesszebbre – magukon kívül senkire sem számíthatnak. Ez a mentalitás találkozott azzal, hogy sportolóként rendszeresen járhattak külföldre, s csempészhettek haza milliós értékben hazai hiánycikkeket (pl. nejlonharisnyákat), amelyeket az akkori vámosok becsukott szemmel engedtek, amikor győztesen tértek haza. Ehhez járult az a fantasztikus technikai fölény, amelyet a Horthy-rendszer idején a városokban százzszámra létező beépítetlen területeken, grundokon szereztek, ahol rongylabdával játszottak, amelyhez képest a hagyományos labdával bánni gyerekjáték volt. A kifejezhetetlen technikai fölényt [...] egy új játékszisztéma kitalálása is jelentette, amely a kommunista edző,

Sebes Gusztáv nevéhez fűződött. A hátravont középcsatár alkalmazása teljesen megzavarta az ellenfeleket, s lehetőséget adott arra a modern, sokmozgásos játékra, amely akkoriban még teljesen új volt.” (149.)

A munka az ún. néprádió korszakára is kitér, amely szerkezet a Rákosi-rendszer politikai érdekei szempontjából tagadhatatlanul hatékony propagandaeszköznek bizonyult, de propagandisztikus jellege ellenére, számos térségbe (pl. a tanyákra) szinte egyedülként juttatta el a kultúra hozzáférhető formáit. Ezt kiegészítve Jászberényi megemlíti, hogy „1950-től kezdtek gyártani az Orion 115A jelű készüléket, amely gyakorlatilag egyhavi bérbé került, így rengeteg ember vett belőle (ezeket megbarkácsolva lehetett majd 1956 előtt és a forradalom idején többek között a Szabad Európa Rádiót hallgatni).” (150.)

Megint csak kevésbé ismert adat korábbi korokból, hogy a magyar felvilágosodás polihistorai közül Péczeli József, a – kortárs Kazinczy Ferenc mellett – méltatlanul elfeledett újságszerkesztő-író, a „debreceni kollégium után nyugat-európai egyetemeken tanult, s protestáns lelkészként, természettudósként és diplomataként is megállta a helyét. Komárom városa a nyolcvanas évek elején hazahívta, s átvette a lelkészi hivatalt. Fantasztikus munkabírással dolgozott, létrehozta a Komáromi Tudós Társaságot, nyugati írókat-költőket fordított, s folyóiratot adott ki Minden Gyűjtemény [...] címmel. Legalább hat nyelven beszélt és írt, s sokat tett azért, hogy a felvilágosodás vívmányai magyar földön ismertek legyenek.” (24.) Ezzel kapcsolatban a recenzens azt is a műbe írta volna, amit a könyv szerzője beszélgetéseik során egyszer közölt vele: Péczeli nagy valószínűséggel – mára teljesen érthetetlen módon – Hollandia angliai nagyköveti megbízását mondta vissza, csakhogy Komárom városának felkérését teljesíthesse! Ez pedig a korban nem akármekkora volumenű nemzetközi karrier feladását jelentette. „Historia est magistra vitae” (A történelem az élet tanítómestere) – hangoztatták az ókori rómaiak. Sokan tanulhatnának belőle!

Jászberényi József: *A Nap s az emberiség s a történelem keletről nyugatra tart – Magyarország a napnyugati civilizációban.* Jaffa Kiadó, Budapest, 2009.



## Válság és nevelésügy

### Széljegyzetek egy könyvhöz

Hazánk legjobb értelmiségi elméit kérte szóra *Heltai Péter* és *Hankiss Elemér* (akiknek már neve húzónév, védjegy), hogy mind a kiválasztásban, mind a kérdésfeltevésben fontos információkat gyűjtsenek, s juttassák el az olvasó-kig. B-től Z-ig, Babarczytól Zdeborsky Györgyig. Fényes lista, rövid bemutatkozásuk, fényképük az írások végén. (Köztük kevesen tanári identitásukat is vállalják: Elek István, hogy nevelőtanár volt, pedagógiai lapnál volt kezdő újságíró; Kocsi Ilona iskolatörténet-író, Dessewffy Tibor, a szociológus, Pataki Ági gyerekérdekű alapítvány kurátora; Fűzfa Balázs az egyetlen, akit a mi mai szakmánk is mint céhen belülit számon tart – habár ebben az írásban ilyen identitását nem gyakorolta.) Közgazdászok, szociológusok s médiaszakemberek alkotják a listát.

Tudom az ilyen körkérdéses kötet szerzői kiválasztásának minden csapdáját, nehéz számon kérni a reprezentativitást, hol ez mondta le, hol az késett a kézirattal... Becsületükre legyen mondva a szerkesztőknek, hogy egy kötetbe rendezték olyan értelmiségiek megnyilatkozásait, akik amúgy nincsenek beszélőviszonyban (hát ami azt illeti, a dialóguskészség ezúttal sem makulátlan több szerző esetében). Tehát nem kezdem egy alternatív lista összeállításával. Bár azért a pszichológiát képviselő Pléh Csaba mellett bizonyára Hunyady György is tudott volna fontosat mondani, a társadalomtudósok közül az azóta elhunyt Gábor Kálmán vagy akár egy kis „kései” Gazsó. Ferge Zsuzsáról nem is beszélve! A filozófusok közül talán Heller Ágnes hiányzik, Kis János akár, hogy TGM-ről ne beszéljünk. Történész alig van. Berend T. Ivánnak, Romsics Ignácnak biztosan lett volna figyelmet érdemlő mondanivalója ebből a nézőpontból. A „szekptikus optimista” agykutatót, Ádám György professzort is szívesen olvastam volna. A médiajelesek világából valamely okos klubrádióst csak-csak hiányolnék mégis. Vagy egy Bächer Ivánt, Révész Sándort a Népszabadság köréből. No meg

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

Médiavilág Kiadó, 2009  
(Új Reformkor sorozat)

művelődéskutatót, művelődésteoretikust, „kulturális mediátort” – ahogy újabban nevezik őket. Nem Vitányi lett volna az egyetlen, aki képviselői igazolvánnyal a zsebében írt volna választ.

Elfogult vagyok ezen túlmenően: szakmám, a neveléstudomány, szélesebb értelemben a pedagógia indokolatlanul alulreprezentált.

Kritikám origója ez az alaphelyzet. Azt keresem, hogy a világválság, a magyar válság elemzése során szánnak-e a jeles szerzők valami felelősséget a nevelésnek, a nevelőknek.

A hol igényes, hol zsrnaliszta válaszadásban ez a diszciplína jóformán már meg sem jelenik. Van érthetően főként közgazdaságtan, hol igényes, hol zsrnaliszta. Van teológia, olykor már-már ezoterika is. Van apokaliptikus jóslat, van meglehetősen – mondanám a kötethez mérten – méltatlan „ördögűzés” (amolyan „monnyonlezés” is). Több önjelölt Savonarola!

Ezúttal nem ez a fő bajom. A pedagógia, a gyermekkorról, ifjúkorról mint a válság legfontosabb (hogy azt ne mondjam, az idén húszéves New York-i, a Gyermek jogairól szóló egyezmény szellemében és betűjében: a „gyermek mindenekfelett való érdeke”) nézőpontja jegyében fogant gondolkodásmód jóformán meg sem jelenik. Semmiképpen nem releváns arányainak megfelelően!

Igaz, voltak a legújabb kori európai történelemben olyan korok, amikor az uralkodó ideológiák valóban, már-már felelőtlenül kijátszották a „jövő nemzedéknek ígért új világ” kártyát.

– *Fiatalok, tiétek a jövő!* (Eddig azt hittük, hogy a mienk) – fogalmazott kesernyésen a jeles humorista, nem oktanul és nem jogtalanul sarkítva ezen ideológiai panel veszélyeit. De hogy a gondolkodásban, kríziselmélkedésben jóformán meg sem jelenik az, hogy mit is jelent egy társadalom számára immár több generációnak felnőni a válságkommunikáció jegyében? Nos, erről alig esik szó.

Eddig csak azon a helyzeten rágódott a népszerű szociológia, hogy vannak immár többgenerációs, jelen nélküli családok, háztartások, ahol már a nagypapa sem kel fel reggelente évek óta, sem az apuka, hogy anyjuk csomagolta zsírosdeszkával „dolgozóba” menjen, s hogy ebben a helyzetben milyen nehéz iskolás gyerekként ébredni – a helyzet közhelyévé vált mindkét póluson a roma etnikum szocializációs problémái leírásának.

De vajon mit jelent beleélni a kríziskommunikációba, amikor a kilátástalanság, a jövővesztés ég be imprintingként a gyermeki idegrendszerbe?

Mi az érvényessége az orosz–ukrán–szovjet Anton Makarenko emlékezetes mondatának? „Az ember nem tud élni anélkül, hogy ne legyen kilátása valami öröme... Pedagógiai eljárásaink legfontosabbika a holnapi nap öröme...” (A gondolat talán profán – kevésbé „gorkiji” – változatban népszerűbb manapság, ti. a maslowi szükségletpiramis diskurzusában.) Ezt a szálát jóformán egyedül Vized E. Szilveszter vette fel kritikájában: „A magyar fiatalok tudatából hiányzik a jövőkép.”

De térjünk vissza a holnapi nap öröme nélküli, nemzedékeken át („lifelong” – hogy parafrazeáljak egy ezredfordulós szlogent) tartó létállapothoz! A holnapi nap öröme?

De hiszen „szebb jövőt” köszöntéssel köszönnék a fogyatékos történelmi emlékezetű ismeretű ifjú feketeruhások – mondhatnánk. S gyarapodásukban mégiscsak fellelhetjük a „nagyelbeszélés-hiány” kontrasztpostmodern jelenségvilágát. Azt is tudjuk, hogy a megannyi kis elbeszélés jövőkép-nélküliségére adott, reakcionális választ kereső magatartások mennyire veszélyesek – a nacionalizmus 21. századi rekonstrukciós kísérleteit (nem csak e veszedelmesen rontott formájában) nem tarthatjuk releváns válasznak, mert pedagógiai értelemben a krízis-jelenségvilághoz sorolhatók –, melyek vagy elvakult hitté válnak (Illyéssel szólva „jogot sértővé” tesznek), vagy cinikus kiégést okoznak. A kettő ugyanoda vezet.

Egyszóval: lenne mit pedagógiailag is végiggondolni a válságproblematikán. Fontos diskurzus lenne ez!

Ehelyett marad a *filológusi számvetés*: vegyük sorra a megnyilatkozó, tiszteletre méltó szerzőket.

83 főből 21 említ egyáltalán oktatással-neveléssel összefüggő fogalmakat (Csányi Vilmos kizárólagos felsőoktatás-kritikáját nem számítva). Az aránnyal mindenképpen elégedetlen vagyok. A kvalitatív elemzések nyomán a hiányérzet csak nőhet.

Csak az obligát „legjobb befektetés” (szinte szó szerint) jelenik meg, lényegében minden tartalmi értelmezés nélkül Bilibók Botond, Csath Magdolna, Kovács Árpád, Lánczi András, Palánkai Tibor, Víz E. Szilveszter írásában.

Sommás „rendbe kell tenni”, „ránca szedni” (ti. az a baja, hogy el van rontva)<sup>1</sup> imperatívuszokat fogalmaz Finta József, Krecz Tibor, Pálinkás József; Jankovics Marcell egyenesen „leépültnek” minősíti az oktatási rendszert.

Konkrét kritikát gyakorolnak a következők. Hegyi Gyula szerint az ún. szabad iskola-választás, az egységes közoktatás szétzilálása volt a baj. Kovács Árpád a szakképzés elmaradását, széles rétegek minimális munkakultúrájának a hiányát említi mint lehetséges beavatkozási pontot. Orbán Krisztián a funkcionális analfabetizmus meredek növekedését jelöli meg válságidéző bajként.

*Versenyképessé kell tenni az iskolát* Bilibók Botond, Pálinkás József szerint.

Betlen János – egyébként is az önmagával való szembenézés, új gondolkodásmódok keresése terén is példamutató írásában – az oktatás jövőképesse tételét hangsúlyozza.

*Komplex iskolafejlesztési koncepciót* fogalmaz fenntartói kérdésektől tartalmi feladatokig Pálinkás József: „Az iskolarendszer problémáinak rangsorolásában kellene széles körű megegyezés... Az iskola ma pályázati kényszerben vergődő gazdasági intézmény, és ez már szemléletmódját is veszélyezteti. Az iskolai nevelés ma nem készít fel a világban való fölényes eligazodásra. Az iskolai oktatásban a hangsúlyt a nevelésre, a gondolkodásra való tanításra kell helyezni.”

<sup>1</sup> Más megfogalmazásban: „meg kell újítani” – az egykori oktatási miniszter ugyanazt a szófordulatot használja (vagyis hogy – Báthory szavával élve – az ún. maratoni reformhoz képest van szükség fordulatra), mint a Gyurcsány miniszterelnök által felkért Kerekasztal szerzői... – ez utóbbi fonákra a Mihály Ottó 70. születésnapján rendezett jubileumi konferencián tartott előadásomban már felhívtam a figyelmet 2009 májusában.

Grossmann Péter szakszerű, racionális, a kötetben kiemelkedő terjedelmű fejtegetéseiben az iskolafejlesztés jelenlegi tendenciáit igenlően hivatkozik a Nemzeti alaptantervre, a kulcskompetenciákra, a gazdálkodási kompetenciák fejlesztésének helyi tantervekben való megjelenítésének fokozására.

Túl az iskolán: erkölcsi válság van – erre figyelmeztetnek a következő szerzők. Csák János (felértékelődik szavaiban a család), Jankovics Marcell indulatos szavai szerint: „Gyerekek gyilkolnak (hány Bőjte Csabára lenne szükség?). Vissza kell adni a családnak, az anyaság erkölcsi és anyagi megbecsülését.” Pálinkás József erkölcsöt, hagyományt, kultúrát kíván elfogadtatni közösségi szabályrendszerként a gyermekekben, Csath Magda szerint „az emberek magánéletükben fektessenek nagyobb hangsúlyt a tartós értékekre: családra, gyerekekre, barátokra, kisközösségre.”<sup>2</sup> Családtámogatást sürget Pálinkás József is.

Más megközelítésben fogalmaz adatok alapján Kozák Ákos: masszív frusztráció és befelé fordultság a válságtünet. (A tanulás céljából történő migrációs szándékok kicsinységéről szóló adatokra hivatkozik.)

Kozák Ákos szavaiból az tűnik ki, hogy mégiscsak valamilyen – egyébként hagyományosan nevelésnek nevezett – fejlesztő-befolyásoló rendszert, technológiát hiányol: „nem hiszek a társadalom pozitív irányú mentális önfejlődésében (itt ma Magyarországon)”.

Sajátos módon igazolja pedagógiai – személyiségfejlesztő – intervenciók szükségét és lehetőségét Pléh Csaba: „Az új dzsentrális hamis virtualitása helyett a valóban versengő... teljesítményorientált váltásra van szükség, rámutattak (...) a teljesítményelvet tréningek alapjává tévő pszichológusok, hogy lehet tenni a passzivitás és a mindent mástól várás ellen.” Programjában van némi konzervatív íz: „A pszichológusok közhelye a polgári embereszmény késleltetett jutalmazási mintája: a polgári gyermeknevelés és az iskolán kívüli külső polgári világ is arra nevel, hogy képesek legyünk késleltetni a tévénézést, a cukorkát, a fiúzást vagy a csajozást, s mindezt a hosszú távú siker érdekében.” Ez egybecseng Pálinkás akadémikus neveléseméleti alapelvével. „Nem ébreszthetünk hamis illúziókat a fiatalokban azzal, hogy azt mondjuk nekik, hogy erőfeszítés nélkül is elérhetők eredmények.” Kovács Gábor szerint tanítsuk meg az alázatot a gyermekeinknek is.

Mindezzel átellenben modernista-szabadelvű nevelési értékeket hangsúlyoz Várdy Zoltán: az iskolában már egészen gyerekkortól a kritikus gondolkodás tanítása legyen a minta.

Összefoglalásul megismétlem: lenne mit pedagógiaiilag is végiggondolni a válságproblematikán. Fontos diskurzus lenne ez!

Trencsényi László

<sup>2</sup> Mintha a konzervatív oldalról szólók az erkölcs s így az expressis verbis nevelés vonatkozásában karakteresebbek, aktívabbak lennének.

## ***Ezerszer ember: gyermek!***

Kontra György:  
Ezerszer ember: gyermek!  
A gyermek egészséges  
fejlődése

Gondolat Kiadó,  
Budapest, 2009

Ady Endre örök értékű verséből vett örök érvényű gondolatot választotta Kontra György a gyermek egészséges fejlődéséről szóló könyvének címéül. Ez az a könyv, amelynek minden szülőhöz el kellene jutnia, minden pedagógusnak munkaeszköze kellene hogy legyen. Nem az elfogultság mondatja ezt velem, bár az is lehetne, hisz a szerző mesterem volt, s nem is akármilyen. Kontra Györgynek, aki orvosi diplomája mellé tanári végzettséget is szerzett, a magyar szépirodalomban sok magyartanárt megszégyenítő jártassága volt. Ezeket a közgondolkodásban egymással kevés kapcsolatban lévő területeket mesterien ötvözi legtöbb írásában. Pedagógusi felelősségével, orvosi tudásával és irodalmi műveltségével olyan stílust alakított ki, amely páratlan az elmúlt fél évszázadban. Írásainak középpontjában – közvetlenül vagy közvetve – mindig a gyermek, a gyermek egészséges testi, szellemi és pszichés fejlődése áll. Mondanivalóját megcáfolhatatlan tudományos érvekkel és olvasottságából származó számtalan adattal tárja olvasói elé. Mindezt egyszerűen, közérthetően, odaillő – főleg magyar – szépirodalmi idézetekkel ékesítve és támasztva alá.

Ez jellemző az *Ezerszer ember: gyermek!* című könyvben megjelent írásaira is. Az egyes részek két sorozatban, cikkenként láttak először napvilágot a Család és Iskola havi rendszerességgel megjelenő folyóiratban. Az első tizennyolc írás még a hatvanas évek elején, a többi annak az évtizednek a második felében készült. Az első sorozat a gyermek élettani igényeit, szükségleteit veszi sorra. Bemutatja, mi veszélyeztetheti a növekedés, a táplálkozás, a légzés, a keringés, a mozgás, a hormonális szabályozás, az érzékelés, az alvás és az egyedfejlődés egészséges menetét. Bizonyítja, hogy ezek a sajnos még napjainkban is gyakorta tapasztalható veszélyek többsége könnyen orvosolható, nem is pénz, hanem odafigyelés kérdése. Mindegyik írás központi gondolata, hogy a gyermekek elemi joga az egészséges fejlődés, és a felnőttek kötelessége, hogy az ehhez szükséges környezeti feltételeket

biztosítsák. Természetesen mindezt az ő sajátos stílusában adva elő. Illusztrálásképpen íme néhány cím: *Kis ember nagy ködmönben*, *A lencsések lázadása*, *A szülői szeretet mártírjai*, *Gudi légjoga*, *Kaloda és deres*, *Nyisd ki ezt a kis kaput!*, *Sürgős aludnivalóm van*. Ez a cikksorozat *A fejlődő gyermek* című nagy sikerű könyvben már 1963-ban megjelent. Akik akkor kézbe vehették, azóta is hiányolják az utánnomást, és sajnálattal emlegették még a szerző halála után megjelent *Mesterek és tanítványok* sorozatban is, hogy ez a nagyszerű könyv két generáció életéből kimaradt.

A könyv második részét képező cikksorozat a gyerekek öröklött és szerzett tulajdonságaival foglalkozik. Elemi szinten, de annyira szemléletesen, olyan érthetően ír az öröklődés alaptörvényeiről és a környezet hatásairól, hogy a genetikai forradalom mai világában sem lehet találni kifogásolnivalót ezekben a cikkekben. Ismét néhány cím a tizenhatból: *Kitől örökölte?*, *Fiú vagy lány?*, *Az idéttlen gyermek*, *Nézd meg az anyját...*, *Művészalkat, tudóstípus*, *A fakó leány és a pej legény*. Talán említeni sem kellene, természetesen a gyermekek állnak a középpontban ezekben az írásokban is. Mi alakítható bennük, és mi nem, hogyan lehet genetikailag determinált képességeiket optimális környezetet biztosítva kifejleszteni. Ezek az írások egyben a ma is meglévő előítéleteket és a tudatlanságból fakadó tévhiteket is igyekeznek eloszlatni a mondanivaló lényegét kiemelő számos irodalmi idézet, utalás segítségével. A kötet végén részletes forrásjegyzék található.

A kötetet *Karátson Gábor* rajzai illusztrálják. Kár, hogy csak a könyv első felében egészítik ki a nagyszerű szöveget ezek a kedves képek. Talán a második rész témája magyarázza ezt a féloldalasságot.

Ez a könyv több szempontból is érték. Érték, mert közkinccsé teszi Kontra szellemi örökségének egy részét, tartalma ma is aktuális, és a benne leírtak megszívlelendők.

Végül, de nem utolsósorban köszönet illeti a Magyar Pedagógiai Társaságot, hogy a Csökmei Kör és a Fővárosi Közoktatásért Közalapítvány támogatását megszerezve megbízta az erre a feladatra készségesen vállalkozó Gondolat Könyvkiadót e régóta hiányolt könyv tetszetős előállításával és megjelentetésével.

Franyó István

## ***Az intézményen kívüli tudásátadás egyik alakzata***

Az Iskolakultúra könyvsorozatban 17. kötetként jelent meg a *Rózsahagyományok* című gyűjtemény, melyben öt tanulmány olvasható a szerző, Géczi János tollából, aki egy személyben költő, író, képzőművész, esszéista, lapszerkesztő, tanár, filológus, biológus, szemiotikai szakember, művészet-, vallás-, irodalom- és művelődéstörténész, tulajdonképpen modern polihisztor.

A kötetben szereplő kultúrtörténeti tanulmányok értelmezései a rózsza jelentéseit több tudományterület összekapcsolásával érzékletesen tárják fel, ezáltal készítve izgalmas utazásra az olvasót a természeti és a kulturális jelenségek világában.

Az alábbiakban a tanulmányokat olvasmányosságuk, szakszerűségük szempontjából igyekszem vizsgálni.

A könyv első szövege reneszánsz könyvillusztrációkkal foglalkozik, különös tekintettel a botanikai rózszaábrázolásokra. Ezek teremtették meg azt a növénytani tudást, melyet a korszak humanistái összegzően áttekintettek, s megmutatták a specializálódási lehetőségeket is. Az addig egységes gyakorlat ágakra bomlott, s az újonnan körvonalazódó reneszánsz (elő)tudományok a maguk szempontjai alapján csoportosították a botanikai ismereteket. A továbbiakban a rózsza növényismeretének fejlődését elindító kiadványok, herbáriumok, gyűjtemények által közreadott illusztrációk történetét és a rózszaábrázolások szakértő elemzéseit ismerhetjük meg. A kéziratok középkori és újabb növényábrázolásait a szerző a botanikus szemével vizsgálta.

A második tanulmány az európai rózsajelképek 16–18. századi festészeti és grafikai megjelenéseiről szól. A sok illusztrációval kísért fejezet az ábrázolható világ határainak kitérését mutatja be, a rózszaábrázolás jelentéseit, a rózsával kapcsolatos addigi ismereteket, a jelképes rendszereket, az emblematikus törekvéseket vonultatja fel. Meg-

ismerhetjük bőséges képanyag kíséretében a táblafestészet titkait a csendéletektől a virágképekig, valamint módszeres alaposággal a grafikai ábrázolások rózsajelképeit is. A képi jelek után az irodalom rózsakertjeit tanulmányozhatjuk. A következő írás a kódexirodalom rózsajelképeivel, a trubadúrlíra jelképi örökségeivel, a petrarkizmus hagyományának rózsajelképeivel, a humanisták nem szerelmi képzetű rózsahagyományával foglalkozik. Bár a rózsza a latinitás egyik jelképformáló alakja, a Kárpát-medence középkori latin nyelvű emlékei is szolgálnak rózsahivatkozásokkal, külön érdekesség a középkori magyar kereszténység rózsaképeinek értelmezése. Gyöngyösi István 1664-es eposzában a rózsza az érték kifejezője. A jelképek érték- és folyamatjelző szimbólumok, melyek megjelenési funkciója a képfelidézés, de mellettük a tövis mint veszélyforrás értelmezése is helyet kapott. Gyöngyösi István verseit vizsgálva szellemtörténeti úton jártunk, a rózsákra utaló trópusok azt bizonyították, hogy a középkori és a reneszánsz eredetű rózsametaforák egybeforrtak; a középkorban főleg egyezményes költői eszköztár részei voltak.

A negyedik tanulmány a misztikus argentin költő, Borges műveihez kapcsolódik. Szemiotikai-kultúrtörténeti elemzéssel a rózsával foglalkozó költeményeit és prózáit, a rózsának mint jelnek a tartalmát és az általa közvetített lehetséges információkat vizsgálja.

Már a fejezet címe is rendkívüli: *Én is ugyanúgy meghalok, ahogy meghaltak a rózsák és Arisztotelész?* Majd világossá válik számunkra, hogy a misztikusok képessége az az elfogadó és szemlélődő magatartás, amely a világ teljességének megélésére irányul. Az univerzum és az ember egységének tudatossá válása közvetítők meglétét igényli. Ennek megfelelően a költő életművének centrumában többek között szerepelt a rózsza is, melynek szimbolikája a kinyilatkoztatás értelmét hordozta. Szövegeiben a rózsza a tökéletesség jegyeként jelentések tömegét előhívó érzeki és fogalmi rendszerként szerepelt. Az allegorikus szerepnél azonban a költői tehetség még többet tudott teremteni.

Az utolsó írás Antoine de Saint-Exupéry kis hercegének rózsával kapcsolatos útját kíséri végig, e szépséges virágok környezetükre gyakorolt hatását vizsgálja. A rózsamotívum a francia szerző korábbi műveiben is jelentkezett. A bátorság, az ifjúság, a szerelem jegyeit is a rózsában lelte meg, bár függetlenséggel és öntörvényűséggel ruházta fel, s vadrózsaként szerepeltette. A rózsza és a kert motívuma együtt gazdagodott. A rózsza olyan szeretetjelkép, amely által a kis herceg is a szeretetről szerez tapasztalatokat, s ad értelmet a teljes életnek. A rózsza mögöttes értelme által a Rózsza egy életfilozófia elsajátítását, a szeretet misztikus megközelítését idézi.

Összegző véleményként elmondható, hogy a *Rózsahagyományok* a botanika, a szemiotika, a kultúrtörténet szemszögéből, rendkívüli gazdagságú illusztrációkkal és tudományos alaposággal teríti elénk e virág vallási, mitológiai, művészeti, irodalmi megjelenési formáit. A rózsáról mint a „legtökéletesebb” virágról, vagyis a szép és jó dolgok helyettesítőjéről a



hatalmas nemzetközi és hazai szakirodalom feldolgozása révén a középkori és a reneszánsz rózsáábrázolások történetén át a rózsza jelképi ábrázolásáig minden fontosat megtudhatunk a könyvből.

A kötet tartalma kiemelkedően fontos a neveléstudomány lehetőségeinek bővítése szempontjából. A nem intézményes tudásátadás alakulatainak, pl. a rózsaszimbólumnak a vizsgálata e gazdagodásra kiváló alkalmat ad, hiszen többek között a neveléstörténeti korszakok világképét is képes megjeleníteni. Továbbá igazolja az ikonográfiai kutatások fontosságát is.

*Maárné Molnár Csilla*

Régiség az újért –  
új a régiségért  
Szerk.: Pukánszky Béla

Gondolat Kiadó,  
Budapest, 2008

## ***A neveléstörténet-írás új útjai***

A Pukánszky Béla szerkesztésében megjelent tanulmánykötet a 2007 októberében Egerben megtartott neveléstörténeti szimpózium szerkesztett anyagát tartalmazza. A 15 magyar és német nyelvű tanulmányt tartalmazó kötet a Gondolat Kiadó gondozásában jelent meg 2008-ban.

A neveléstörténészek kettős nyomvonalon haladva dolgozták fel a pedagógiatörténet-írás új jelenségeit: egyrészt foglalkoztak a neveléstörténet historiográfiájával, másrészt bemutatták azokat az új módszereket és témákat, amelyek ma jellemzik a neveléstörténeti kutatásokat. Beszámoltak a számítógépes diskurzus- és tartalomelemzésről, a történeti szociológiáról, ikonográfiáról, a kollektív biográfiáról, valamint az ötvenes évek magyar neveléstörténet-írásáról.

Németh András a magyar pedagógiai historiográfia kezdeteit vizsgálja az 1930-as évekig. Primer forrásanyagra támaszkodva elemzi a neveléstudomány fejlődését és a pedagógusképző intézmények megszületését, formálódását, valamint a szakma professzionalizálódását. A hazai neveléstörténet-írás német mintát követett, így megszülettek azok a tankönyvek, amelyek a tanító- és a tanárképzésben oktatott neveléstörténeti tartalmakat alapozták meg, de a 19. század végétől egyre nagyobb számban jelentek meg eredeti forrásanyagra támaszkodó neveléstörténeti monográfiák. Emellett a hazai egyetemeken fokozatosan kialakultak a neveléstörténeti kutatásokkal foglalkozó tudományos műhelyek egy-egy professzor vezetésével. A pedagógia történetében lejátszódott kanonizációs folyamatok határozták meg, hogy ki az, aki bekerült a neveléstörténet anyagába, ki az, aki kikerült onnan és miért; ennek kutatása a kánonelemzés.

Egy sajátosan új módszert, a diskurzuselemzést ismerhetjük meg Podráczky Judit kutatásában. Az 1891-es kisdedóví törvény születésének a körülményeit vizsgálja az előbb említett módszerrel. A parlamenti vita és a

törvény-előkészítés során elhangzott felszólalások analizálásával olyan szempontok is megragadhatóvá válnak a századforduló pedagógiai és politikai életéből, amelyek eddig (legalábbis az adott összefüggésben) rejtve maradtak.

Nagy Mária a temesvári állami tanítóképzőben 1912-ben végzett 32 férfi tanítói életpályájának komparatív analízisét végezte el. Az így keletkezett kollektív biográfia árnyalt képet ad a 20. századi tanítóóság életpályájáról. A kollektív biográfia vagy más néven prozopográfia segítségével lehetővé válik a makroszintű statisztikai elemzések, valamint a szubjektív életutak közt húzódó szféra leírása.

Nagy Péter Tibor a neveléstörténeti elitkutatásából hat jelentős témát emelt ki tanulmányában. (1) Leírja a magasán iskolázott csoport (elit) munkamegosztási, térbeli, generációs elhelyezkedését. (2) Meghatározza az elit (a felsőoktatásban való továbbtanulásra legjobban felkészítő) iskolák körét. (3) Az iskolán belüli elitcsoportok kialakulását vizsgálja. (4) Az oktatásügyi döntéshozók körének meghatározása és viselkedésük vizsgálata. (5) Társadalmi elitiek iskolaválasztási stratégiái. (6) Mely intézmények vezetnek a hatalmi elitbe?

A nemek közötti iskolázási különbségeket kutatta a Horthy-korszakbeli bölcsészdiplomások körében Bíró Zsuzsanna Hanna. Olyan változók tükrében vizsgálta a bölcsészdiplomát szerettek körét, mint az apa iskolai végzettsége, a felekezeti hovatartozás, valamint a lakóhelyként megnevezett település nagysága. A tanulmányból kiderül, hogy milyen belső és külső körülmények befolyásolták az adott korban a férfiak és a nők pályaválasztását.

Mikonya György a Herbart-recepció historiográfiai elemzésének új eredményeit mutatja be. Herbart tanainak a hatása a 19. században világszerte elterjedt. Herbarthoz és a herbartianusokhoz fordultak mindazok, akik a rendszerszemléletet vagy a pedagógia holisztikus megközelítését tartották fontosnak. Egyes követői továbbfejlesztették Herbart pedagógiai nézeteit, míg mások neveléstani dogmává merevítették a német neveléstudós rendszerét. Ez utóbbi tendencia hatására a herbarti pedagógia a mai köztudatban egyet jelent a merev, megújulásra képtelen, poroszos pedagógiával, ahol a pedagógiai alapviszonyban a tanuló tanulásra kényszerített passzív befogadó. A szerző vizsgálja a formális fokozatok tanát, amely Herbart rendszerének legismertebb összetevője, valamint az újszerű tananyag-elrendezési metódust, a kultúrhistoriai fokozatok koncepcióját. A tanulmány hozzájárul ahhoz, hogy a szakirodalmi kánonná merevedett herbarti elmélettel kapcsolatos féltevértések és félremagyarázások tisztázódjanak.

Sáska Géza a reformpedagógiai recepció kutatásának módszertani problémáival foglalkozik. Elemzi a neveléstörténet-írás normatív és leíró módszerét. Foglalkozik az organikus és konfliktuselvű társadalomfelfogással mint a kutatást meghatározó szemléletmóddal. Elemzi azt az oktatáspolitikai folyamatot, amelynek során 1945 után kialakult az új szakmai kánon, kicserélték a pedagógiai szakma teljes elitjét.

Az 1950-es évek első felének neveléstörténet-írása a témája Szabolcs Éva tanulmányának. Arra keresi a választ, milyen lehetőségei és esélyei voltak a neveléstudomány tudományos igényű művelésének azután, hogy 1948–49-től politikai és ideológiai elvek határozták meg

a pedagógia művelését, a pártosságon alapuló szocialista pedagógia kizárólagosságára volt szükség. Az ötéves tervek megjelentek a tudományos életben is, a kapitalista neveléstörténetre jellemző témákat kiostálták a pedagógiatörténeti kánonból.

Az előző témához kapcsolódik Nóbik Attila tanulmánya, melyben az ötvenes években írott és a felsőoktatásban használt neveléstörténeti tankönyveket jellemzi. A szerző korabeli szövegcsoportokat elemez Tettamanti Béla, Tanay Antal, Árpássy Gyula, Ravasz János és más szerzők tollából. A korszak pedagógiatörténet-írására jellemző a kommunizmus felé tartó társadalmi fejlődésbe vetett hit, a szocialista embertípus dicsérete.

Géczi János az ikonográfia diszciplináris fejlődését mutatja be. Ez a tudományág sajátos nézőpontja és módszertani repertoárja révén megújulásra készítette a történelemtudományt, és éreztette hatását a művészettörténet-, a művelődéstörténet- és a neveléstörténet-írásban is. Az ikonológia kutatásmetodológiájának megjelenését az ezredforduló táján lehetett megfigyelni. Ma már egyre többen foglalkoznak a pedagógiai összefüggésben megjelenő képesség feltárásával és analizálásával. A kép a könyvet illusztráló szerepen túl rejtett információkat is ad. Új ismeretekre tehetünk szert az ábrázolt pedagógiai viszonyok, jelenségek, eszközök elemzésével. Ebből látható, hogy egy adott korszak neveléstörténeti jellegzetességeinek feltárásakor a szövegcsoportok mellett primer forrásként kezelendő a rendelkezésre álló képanyag. Az ilyen jellegű vizsgálódásokat ma már nagymértékben megkönnyítik az interneten rendelkezésre álló tematikus képgyűjtemények.

A fenti témához kapcsolódik Ulrike Mietzner és Ulrike Pilarzyk tanulmánya, akik részletes elemzést adnak a képtudományok keletkezéséről és fejlődéséről, valamint útmutatást nyújtanak a kutatóknak egy adott képtípusnál alkalmazható interpretációra.

Sanda István Dániel és Varga Kornél a Pedagógiatörténeti Diskurzuskutató Műhely eddigi tevékenységéről számolnak be, a műhely az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának keretei között működött. Az elmúlt 30 év alatt indított neveléstudományi folyóiratok szövegeiből vett részleteket analizáltak számítógép segítségével előzetesen kialakított szempontok alapján. Az elemzéseket a neveléstudomány és határtudományai kapcsolatának főbb sajátosságaira vonatkozóan végezték el. Ez abból a szempontból volt érdekes, hogy megtudják, milyen arányban kerültek ki a pedagógiai folyóiratok szerzői a neveléstudomány reprezentánsai közül, és mely tudományágak képviselői kapcsolódtak be a neveléstudományon kívülről a pedagógiai tárgyú diskurzusokba. Az erről alkotott képet néhány felvett független változóval még inkább árnyalttá tették. Megnézték az egyes folyóiratok szakirodalmi hivatkozásai alapján, hogy a különböző szakmacsoportok egymás közti kommunikációját mi jellemzi, kik tekinthetők a magyar neveléstudományi diskurzus legfontosabb szereplőinek. A vizsgálatból kiderült, hogy az utóbbi tíz évben Magyarországon a különböző szakmai csoportok mennyire folytatnak intenzív párbeszédet. Hivatkoznak-e egymásra vagy más tudományterületek periodikáira, tehát zárt-e vagy nyitott a magyar neveléstudomány. A tartalomelemzés módszerével felállították a leggyakrabban hivatkozott személyek listáját. A további vizsgálatok célja az, hogy megállapítsák: a diskurzusban részt vevő személyek a neveléstudomány minősített oktatóin kívül milyen szakemberek (gyakorló pedagógusok, intézményvezetők, oktatásfejlesztők vagy államigazgatási szakemberek).

A diskurzuselemzést végző számítógépes szoftvernek az alkalmazásával ismertet meg bennünket Varga Kornél. A diskurzust informatikai szempontból irányított gráfként fogják fel, amelynek az a lényege, hogy a háló egy eleme több más elemre hivatkozhat, és az adott elemre is többen hivatkozhatnak, de van az egésznek egyértelmű irányítottsága, amelyben nem lehet visszahivatkozás. Minden olyan kapcsolatrendszer informatikai értelemben diskurzusnak tekintenek, amely irányított gráffal reprezentálható.

A modern módszerek után egy tradicionális szövegelemző és -értelmező eljárásról, a hermeneutika alkalmazásának lehetőségeiről és korlátairól ír *Johanna Hopfner*. Tanulmányának a középpontjában Friedrich Schleiermachernek, a klasszikus német pedagógia kiválóságának (akit sokáig méltatlanul mellőztek) a hermeneutikával kapcsolatos gondolatai állnak. A hermeneutika fontos a pedagógiai megértés szempontjából mind elméleti, mind gyakorlati síkon. Schleiermacher a hermeneutikát a megértés művészetének tekinti. A megértés négy módját különbözteti meg: a nyelvtani interpretációt, a pszichológiai-technikai interpretációt, az összehasonlító interpretációt és a divinatorikus interpretációt. Schleiermacher szerint mind a négy interpretációs módszer fontos, ebből következik: „Die glückliche Ausübung der Kunst beruht (...) auf dem Sprachtalent und dem Talent der einzelnen Menschenkenntnis.” Láthatjuk, hogy Schleiermacher szerint a pedagógusoknak rendelkezniük kell hermeneutikai ügyességgel, vagyis beszédtehetséggel és emberismerettel.

*Dombi Alice* a kulturális emlékezet sajátos megjelenési formájával, a pedagógiai emlékezet írott dokumentumaival foglalkozik egy 19. századi magyar pedagógus, Kiss Áron szövegei alapján. A kulturális emlékezet sok szaktudományt foglalkoztat (agykutatás, pszichológia, történetírás, irodalomtudomány, filozófia), de komplexitása miatt sajátos módszereket kell alkalmazni. A kulturális emlékezet rítusokban, ünnepekben, mítoszokban, kanonizált szövegekben jelenik meg. A kulturális emlékezet különös területe a nevelési emlékezet, amely írott és íratlan források segítségével adja tovább a pedagógiai tapasztalatokat, a korszak mentalitástörténetének sajátos részeként. A kulturális emlékezet mellett létezik a kommunikatív emlékezet, amely a pedagógiai hatások emlékezeti szinten való továbbadásában különösen jelentős szerepet játszik. A vizsgálódás Jan és Aleida Assmann kulturális emlékezettel kapcsolatos teóriájára és Gérard Genette strukturalista irodalomelméleti koncepciójára épül. A tudományok közti átjárásnak ez a transzdiszciplináris formája, amely az irodalomtudomány legfrissebb metodikai irányzataira épül, a jövőben induló neveléstörténeti kutatásoknak új lendületet adhat.

A tanulmánygyűjteményt haszonnal forgathatják a neveléstörténet-írás iránt érdeklődők, a pedagógia szakos hallgatók, illetve neveléstudománnyal vagy művelődéstörténettel foglalkozó doktoranduszok, kutatók.

*Lennerné Patkó Ildikó*

# A Magyar Pedagógiai Társaság életéből

## Gazdag ős a Magyar Pedagógiai Társaságban

A szeptemberi vezető kollégiumi ülés alapján bátorkodtunk a fenti címet adni tudósításunknak. *Benedek András* elnök megköszönte a *Mérei Ferenc* FPPT Intézet vendéglátását. Kitért arra is, hogy a gazdag nyár és ősze a társaság színességét és erejét mutatja, kifejezte reményét, hogy e tevékenységekhez erőforrás is jut, s éppen a *Mérei* Intézettel formálódó együttműködés segíti a társaságot 2010-re igényes új székhelyhez.

*Trencsényi László* ügyvezető elnök emlékeztetett arra, hogy a nyarat az *Apáczai-év* fontos eseménye, a győri konferencia indította, megfogadtuk *Szőcs Judit* tanácsát, hogy a Nevelésügyi Kongresszus hatásának téri és időbeli kiterjesztésének szimbóluma a tragikus sorsú kolozsvári professzor érvényes hatású életműve legyen. A küldöttgyűlésen a küldöttek hozzájuthattak a kongresszusi kötethez, ez adott muníciót, az eleven honlapon immár az ajánlásokra adott főhatósági válaszok is olvashatók.

Szomorúan emlékezett meg a közelmúltban elhunyt *Balogh Lászlóról*, aki kritikus időben vállalt elnökségi tagságot, alelnökséget a Magyar Pedagógiai Társaságban, a szerkesztése alatt megjelent Pedagógiai Szemle-évfolyamok a szakma fontos dokumentumai, s felelős szerkesztői tevékenysége idején vált jelentős műhellyé a szerkesztőség. Emlékeztetett arra, hogy a Köznevelés évindító interjúi lehetőséget adtak *Ádám* professzornak és *Benedek* elnöknek nézeteik kifejtésére. A riporter „halk, csendes szavú” egyesületnek titulálta a társaságot. Az ügyvezető elnök újólág kifejezésre juttatta: a „mélyben” zajló építkezési folyamatot többre becsüli minden zajongásnál. De e kihívásra is születtek válaszok: a kollégiumi alapprogram tervezetének vitája, más főhatósági tervezetek folyamatos véleményezése – ha nem is érkezik ezekhez sok tagozati, szakosztályi vélemény – zajlik. Ezért is emelte fel hangját az Óvodai Alapprogram tervezetének váratlan nyilvánosságra hozatala s alig kéthetes vitahatárideje miatt.

Fontos kutatás zárult le a BAZ megyei tagozat munkájaként: a helyi TISZK értékelése. A kutatás könyv alakban is megjelent, fontos, nyílt, kritikus munka. A kutatás költségeinek pályázati elnyerése jó és intő példa a társasági „found raising” tevékenységet illetően is.

A júliust a fiatalok nemzetközi ISCE-konferenciája és az egy időben ugyanott, *Csillebércen* szervezett Staféta-tábor fémjelezte. Gyarapodó és gyarapító események. A Staféta-táborban előkészített impozáns Együttműködő társadalom – együttműködő iskola ([www.7steps.eu](http://www.7steps.eu)) mozgalom (EMI) nyitányáról a mozgalom szervezője, *Monoriné Papp Sarolta* számolt be. Szólt a jászberényi, zászlóbontással felérő országos tanévnyitó sikeréről, kiemelte a helyi civil és pedagógusi összefogás értékeit. Jelezte, hogy újabb jelképek (a dekoratív EMI-molinó) átadására kerül sor a közeljövőben, Pécsen, Pesterzsébeten. Az együtt-

működések kiemelkedő generálójának, a Mérei Intézetnek itt adta át a 2. sz „molinót”. Sárík Zoltán igazgató köszönetet mondott, s ígéretet tett a jelkép méltó kihelyezésére az intézményben.

A mozgalompedagógusoknak a rendszerváltás körüli mozgalmi átalakulások (cserkészek, úttörők, felfedezők stb.) történeti tanácskozásán jelentős hang jutott az ifjabb nemzedéknek. Kiváló helyszín volt a Nagy Imre Emlékház. Révész György szakosztályi elnök a két új Vasvári-diplomás, Rakó József és Nádházi Lajos érdemeit méltatta.

A közelmúlthoz tartozik a sikeres debreceni, immár VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia is.

A Tanulás ünnepe – felnőtt tanulók hete rendezvényfüzérében fontos helyet foglalnak el az immár hagyományos MPT-programok, a Corvin téren szervezett, aktuális kérdésekre válaszoló konferencia, könyvbemutató ugyanitt, a Művésztanárok konferenciája – belvárosi támogatással – október 13-án a Nevelésügyi Kongresszus ajánlásait és a válaszokat értékelte, a felsőoktatók a „bolognai” tapasztalatokat tekintették át e héten. Hagyományos „végváraink”, Békéscsaba, Debrecen és Salgótarján, illetve egy új kezdeményezés színhelye, Szuhakálló. Debrecenben október 9-én Petrikás Árpád emléke mellett Gáspár Lászlót, Páldi Jánost és Kovács Istvánnét, a kelet-magyarországi innovációk korán elvesztett hőseit idézték.

November 2-án a KOGART-házban mutattuk be az ÚPSZ művészeti nevelési számait.

5-én több szakosztály együttműködésében került sorra az Egyetem tér 5.-ben provokatív címmel az „Eszköztelenül?” konferencia.

Aláírás előtt az együttműködési megállapodás a KVVM-mel, mely elsősorban új szakosztályunknak, a Fenntartható fejlődésre nevelés szakosztálynak ad feladatot.

November 13-án a Szakmai Kollégium ülése a családi szocializáció és az iskola kapcsolatát tűzte napirendre.

Az év társasági eseményeit, egyben az Apáczai Emlékévet záró rendezvényen – amely csaknem 100 egykori Apáczai-díjas részvételével az Apáczai Kiadóban november 14-én zajlott – Szabolcs Éva tudományos előadását követően a kolozsvári *Szőcs Judit* olvasta fel esszéjét. Az előadás fontos mozzanatainak felidézésével köszöntjük a Romániai Magyar Pedagógusszövetség alelnökét, az erdélyi magyar oktatásügy kimagasló harcosát.

Onnan érkeztem Budapestre, ahol Apáczai Csere János élete utolsó éveit töltötte kora társadalmának felemelkedését szolgálva, ahol 1656-ban híres beköszöntő beszédét írta. 350 éve aluszza örök álmát egy jeltelen sírban (ahogy akkoriban a puritánokat temették) Szenczi Molnár kopjafájának, Misztótfalusi Kis Miklós, Berde Mózes kőszarkofágjának, Jósika Miklós, Dsida Jenő kriptáinak, Brassai Sámuel, Bölöni Farkas Sándor, Kós Károly síremlékeinek társaságában. A Házsongárdi pantheonban Apáczait is megilletné egy méltó emlékkő – gondolta Szotyori Nagy Géza öregdiák, aki lecsiszoltatta sírkertjük legszebb obeliszkjét, és rávésette rektor professzorunk és holland felesége, Aletta van der Maet nevét Apáczai születésének 350. évfordulójára. Megemlítenéd, hogy amikor a kisnyugdíjas megrendelő alkudni akart a kőfaragóval, az megtudván, hogy nem közpénzről van szó, így szólott: Író úr, maga adta a helyet s a követ, engedje meg, adhassam én is, ami tőlem telik – és nem fogadott el egy banit sem. „Tudtam, hogy itt ringatja rég az álom

– áll még a síremléken Áprily nyomán –, s tudtam, elmúlt nevét már nem találom.” Nemcsak nevét nem találjuk, de arcát sem, ahogy Kányádi Sándor írja Apáczai című versében: „háttal áll arcát nem láthatjuk, nem volt ideje megfordulni, hogy szoborba képbe örökíthessük...”.

Kiemelek néhány ma is rendkívül időszerű gondolatot írásaiból.

Az Enciklopédia Előszavában írja: „Arra törekedtem, hogy ...tanulóifjúságunknak legyen legalább egyetlen olyan könyve, melyből az egész műveltség szövedéke szárait legombolyíthatja, mégpedig anyanyelvén.” „...nem halok meg addig, míg magyar nyelven nem közlöm a magyarokkal az összes tudományokat.” Romániában a mai napig nem biztosítottak az anyanyelvű tankönyvek, az esetek többségében a román nyelven pályázatot nyert tankönyvek tükörfordításai hemzsegek a nyelvi és helyesírási hibáktól, s természetesen késve kerülnek a tanulókhoz. A szaktantárgyak nagy részéhez egyáltalán nincs tankönyv.”

Gyulafehérvári beköszöntő beszédében írja: „A tanítás »szerencsétlen rendje« nem ösztönzi, nem formálja helyesen az értelmet – ez az oka az elmaradásnak! Ki kell küszöbölni hát a rengeteg olyan gyakorlatot, melynek »se füle, se farka«, s helyette az életben hasznosítható ismereteket kell közvetíteni, hogy felzárkózhassunk az élenjáró népek mögé!” Egy legutóbbi konferenciánk egyik központi kérdése épp az volt, hogy a tantervek nem megfelelőek, a tanulók túlterheltek, a tananyagot meg kell rostálni. Ezt azonban a közoktatás teljes átgondolásának és átszervezésének kell megelőznie.

Kolozsvári beköszöntő beszédében írja: „Ha olyan korba cseppentünk bele, melyben a bölcsességet és annak professzorait lyukas garasra sem becsülik... essünk kétségbe azon? Hagyjuk faképnél az iskolát?... Nem! Szégyenen és gyalázaton keresztül nekifeszülve az erény felé kell törekednünk! A jelenkori gyalázatot kétszeresen megfizet majd gyalázóinak az utókor.” Sajnos ma a tanári pálya nem vonzó, a tanárképzésről rengeteget értekeztünk már, s egyértelműen kijelenthető, hogy Romániában nem megfelelő a pedagógusképzés. Nincs pályalkalmassági vizsgálat. Elenyészően kevés azok száma, akik hivatástudattal, elkötelezettséggel vállalják az oktató-nevelő munkát.

Apáczai a külföldi akadémiák mintájára Erdélyben is szeretett volna egyetemet felállítani, hogy korának minden tudását nemzete javára hasznosíthassa. S természetesen az anyanyelvet akarta érvényesíteni az oktatás közép- és felső fokán is. „...volt egy emberünk, ki kora tudományos ismereteinek színvonalán állva, rövid, de az eszmékért vívott küzdelmekben, tudományos igyekezetekben, s irodalmi munkásságban gazdag életét arra iparkodott felhasználni, hogy nemzetét a művelt nyugati népek ismereteinek, műveltségének színvonalára emelje, hogy a műveltséget és tudományt magyarrá, a magyart művelté és tudóssá tegye – s ez irányú emberfölötti erőfeszítéseinek áldozatává lett!” – amint Hegedüs István írja róla 1899-ben.

50 év telt el azóta, hogy Romániában felszámolták az államilag finanszírozott önálló magyar felsőoktatást, azaz a Bolyai Tudományegyetemet.

Sorozatban zajlanak a megemlékezések az évforduló kapcsán. Ez a politikai döntés emberáldozatot is követelt annak idején. Szabédi László költő, egyetemi tanár és Csendes Zoltán prorektor öngyilkosságba menekültek. Adófizető állampolgárként jogunk van az önálló magyar egyetemhez, azaz az anyanyelvű oktatáshoz minden szinten. Jogunk van/lenne bármely műveltségterület anyanyelven történő elsajátításához.

Apáczai egyik célkitűzése a gondolkodás forradalmasítása volt. Felhívta a figyelmet az oktatási rendszer oktalanságára (magoltató és lélekölő rend taposómalma, jól 'beemlézett' érthetetlen szabályok, fene nagy tankönyvek biflázsása). Apáczai máig érvényes üzeneteinek egyike: „Keressen igaz, de kevés



princípiumokat. Azokból igyekezzék mindent megmagyarázni. A nevezet szerént való dolgokra ottan-ottan leszálljon, hasznokat e világi életre megmutassa.”

A Magyar Enciklopédiában összefoglalta a tanítók és tanulók kötelességeit is. A tanítótól megkívánta, hogy példamutató, erkölcsös életet éljen; „elég tudós” legyen; ne legyen „ajándékon kapdosó”; tanításában világosságra, rövidegre és teljességre törekedjék; vegye tekintetbe tanítványainak egyéni sajátosságait, „magát a külömb-külobmb elmékhez jól alkalmaztassa!”; egyszerre csak egyfélélt tanítson, de azt gyakran és alaposan; csak a szükséges dolgokat tanítsa és okosságával számúzze az unalmat tanítványai elméjéből; az egyszer megtanult dolgokra többször térjen vissza, és a tanulók között disputációkat rendezzen; fegyelmezésben mértéktartó legyen; tanítványait mint atyjok úgy szeresse; adjon pihenésre is elég időt tanítványainak.

A tanulótól megkívánta, hogy szeresse a tudományt; küzdje le a tudás megszerzésének akadályait, a bünt, szennyességet, félnkséget, magahittséget; tűzzön ki maga elé nagyszerű célt, és azt minden akadály leküzdésével állhatatosan igyekezzék megvalósítani, mert különben „tudós ember nem lehet” belőle; ne csak egyedül tanuljon, hanem másokkal együtt is; ne töltsön sok időt haszontalan dolgokkal; „ne sokféle, hanem jó könyveket igyekezzék olvasni”; állandóan gyakorolja magát a tudományban, mégpedig olvasás, előadások hallgatása, írás és mások tanítása által.

Vessük össze ezzel azokat a válaszokat, amelyek az ezredfordulón végzett kutatással kapcsolatosak.

Milyen a jó tanár? (válogatás a kolozsvári Báthory István Elméleti Líceum 10. osztályos tanulói válaszaiból): látja az embert és lehetőségeit, a lehetőséget mutatja tanítványainak, érthetően magyaráz, megérteti a leckét a tanulókkal, érdekes órákat tart, változatos módszereket használ, a könyvek felé, a kutatás irányába tereli az érdeklődést, önálló munkára, önálló véleményalkotásra ösztönöz, anyanyelvhez, hagyományokhoz való ragaszkodásra nevel, állandóan képezi magát, művelt ember, ura a szakjának, hivatástudat („lelki megszólítottás”), elkötelezettség jellemzi, hivatásból nevelő (eszményi pedagógus), akinek az óráit nagyon várom, izlésesen öltözködik, van humorérzéke, tiszteli a gyerekek jogait, nem túl szigorú, de az alapvető dolgokat megköveteli, következetes, nem tudálékos, nem bürokrata, nem büntető, nem gyanakvó, nem gúnyos, nem ideges, hanem mosolygós, barátságos, megközelíthető, gyerekszerető, nyílt, igazságos, türelmes.

Milyen az emberarcú pedagógus? (válogatás kollégáim válaszaiból): emberként társat keres a gyermekben, nemcsak ránéz, látja is őt, sőt meg akarja szólítani (nem feleltetni), azt a belső ént keresi, azt a nemes magot, amelyet hivatott életre kelteni, szereti és tiszteli a gyermeket, állandóan résen áll, figyel, képes a folyamatos megújulásra, nyitott minden változtatásra (önvizsgálat!, önellenőrzés!), nem kiszámítható, leleményes, tartogat meglepetéseket, nem derűlátó, de nem is pesszimista, alkalmazkodik a különböző emberi természetekhez, a jellem alakítását teszi első helyre, az énkép felmutatásában tisztességes. Rendszeresen készül az óráira, de a szokástól eltérően is, izgatja, cselekvésre ösztönzi a gyermeket, cselekvő iskolát teremt, az anyagot a tanuló dolgozza fel (örömet szerez, egyéni alkotás jó érzése, közösségformáló erő, kombinálókészség, értelem élnkítése), a gyermeken keresztül képes jó irányba hatni a szülőkre, a családi környezetet (a társadalmat) is nevelni, megbízható (nem él vissza a gyermek bizalmával), egyaránt merész és mérsékelt, nem a gyerekből él, hanem érte dolgozik, eleven közösségi tudattal rendelkezik. A kezéből

kikerülő ember ne legyen a történesek akarat nélküli labdája, ne a körülmények alakítsák, hanem ő alakítsa az életét. Olyan, aki tanulóként boldog, felnőttként versenyképes. Az embernek olyan műveltséget, testi-lelki kondíciót kell adni, hogy ura s ne terméke legyen a maga teremtette világnak.

Mi az, amit ma még meg kell tanulnunk Apáczaitól? A feltétel nélküli feladatvállalást, az áldozatkészséget, a hazaszeretetet. Hitte és élte a pasteuri elvet, mely szerint a tudomány nemzetközi ugyan, de a tudósnak van hazája. Le tudott mondani a megtisztelő utrechti meghívásról, az egyetemi professzorságról, és hazajött. Így vall: „Nemcsak magunknak születtünk, hanem szüleinknek, barátainknak és hazánknak.” Megpróbáltatások, akadályoztatások, igazságtalanságok sorozatát is el tudta viselni, elveihez tántoríthatatlanul hú maradt.

Kovács Aladár írta Apáczai nevében Téli zsoltár című drámai játékában: „Kerestem magam, álmodtam, s az álmhoz akartam fölemelni a valóságot. Akartam akadémiát, univerzitást, megismételtem volna az öt kenyér és hal csodáját, az új csodával: a könyvvel. Úgy akartam fény lenni, hogy szeressenek. S hogy ide száműztek, rájöttem a titokra, ami hazakergetett: a gyerekek. Az ismeretlen gyermekek. Bennük újul meg a világ.”

„...Megyünk hát mögötte, amerre előljárói tekintetének fénykévéi mutatják az irányt s az ösvényt, lábunk előtt követjük, mint diákjai annak idején Gyulafehérvárról Kolozsvárra jövet” – írta Kányádi Apáczai nevében. Megyünk. Oda, ahonnan jöttem.

Erőforrásokról is szólván jelezni kell, hogy a gazdasági válság miatt nyilván kevesebb lesz a költségvetési támogatás, az előző évhez képest az adó 1%-ának a felajánlása is csökkent (idén 290 000 Ft), együttműködések, pályázatok jelzik a jövő útját. Emlékeztetünk: a 2000 fő teljességgel befizetett tagdíja biztos alaptőke lehetne!

Az elnökség által összehívott ülésen a közlekedéspedagógusok nem jelentek meg, az elnökség az alapszabály szerint tesz javaslatot a küldöttgyűlésnek a megszűnés regisztrálására, Zalában október 16-án sorsdöntő ülés. Vass Vilmos jelölése várható a megújuló Didaktikai szakosztály élére. Veszprémben megállt a tisztújítási folyamat.

Fábry Béla alelnök a jövő évi májusi tisztújító küldöttgyűlés előkészítésében a szervezeti egységekre háruló feladatok ütemezéséről szólt. A szervezeti egységek vezetősége saját szabályai szerint tervezi periódusait, de a küldöttek mandátuma mindenképpen lejár. A szervezeti egységeknek elnökségbe, FB-be, Szakmai Kollégiumba, Vezetői Kollégiumba van joguk delegálni tagot – az alapszabályba foglalt keretszámok szerint – február 15-ig.

Benedek András zárszavában sikereket kívánt a programok szervezőinek, kiemelte a Szakmai Kollégium megújításának jelentőségét, vélelmezte, hogy a tagdíj kérdése téma lesz a küldöttgyűlésen, a társaság tagjainak gyarapítása mellett szállt síkra.

Szomorúan tudósítjuk az olvasót, hogy a kézirat lezárása után elhunyt Nádházi Lajos tagtársunk, és hosszú betegség után Kelner Gitta, a Felnőttnevelési Szakosztály titkára is távozott körünkől.

Trencsényi László

## STUDIES

- Petra Földes – Judit Lannert
- 3 The aspects of violence in schools: facts and what can be done  
Rita Kelemen
- 17 Children in online news  
Șerban Tosifescu
- 29 Quality and competence in education  
Mrs Imre Szilágyi
- 35 In pursuit of pedagogical superstitions  
Erzsébet Ceglédi
- 42 The role of creativity and intelligence in school performance  
Anikó Fehérvári
- 53 In-service teacher training in integration programmes  
Sándor Haász
- 64 New alternatives in social welfare training  
Márta Hunya
- 75 The project method in the 21st century. Part 1

## VIEWPOINTS

- 97 „... a learning-centred paradigm is interlaced with public education and higher education and has become part of our everyday life...” – round table talk on the occasion of teacher training days (József Mayer)

## WORLD VIEW

- Ildikó Mihály
- 103 Built on French traditions. The school system of three countries in Northern Africa

## FORUM

- Ágnes Arany-Digh – Valéria Kiss-Benke – Mrs Ferenc Tárkányi
- 110 How to promote a healthy lifestyle in the ecologically conscious school – an educational programme in the academic year 2008/2009

## SCHOOLBOOK

- Magdolna Láczy
- 121 Dilemmas and facts in the schoolbook supply in Hungarian higher education  
Tibor Malkovics
- 126 The twilight of the West – light from the East

## BOOKMARK

- 137 Crisis and educational policy. Marginal notes on a book (László Trencsényi)
- 141 More than human! A child! – On a new book by György Kontra (István Franyó)
- 143 A channel of out-of-school knowledge transfer – on a monograph by János Géczy (Csilla Molnár-Maár)
- 146 New ways of writing about the history of education (Ildikó Patkó-Lenner)

\*

- 150 Report on the Hungarian Society for Education

## STUDIES

*Petra Földes – Judit Lannert*

### 3 *The aspects of violence in schools: facts and what can be done*

---

Considering the data available on the extent of in-school aggression, there is a remarkable difference between the subjective and objective points of view. Research carried out by Kölkönet educational webpage suggests that the most pressing issues by and large concern two well-defined small groups of schools: primary schools located in the Eastern region of Hungary and vocational training schools. The research included what methodological help and counselling service might be given as support to teachers working at schools particularly affected by aggression. According to research findings it is insufficient to give model solutions – schools need permanent assistance and support.

*Rita Kelemen*

### 17 *Children in online news*

---

The mental image we construct about children is certainly different in every historical period and in every culture. Each society forms their own perception of children – or the particular way they see them. This study intends to be a contribution to explore our present perception of children by way of a content analysis of online news in Hungary. With one month's news on Hungarian websites analysed, the research focussed on the context and the topic in which the word “child” or “children” appeared. Findings are also relevant for media impact research. What context do children appear in? What image of children is constructed for the Internet surfer by online news?

*Serban Tosifescu*

### 29 *Quality and competence in education*

---

Quality in the present study is defined as of key importance in the fundamental transformation of pre-service and in-service teacher training. In a society where the amount of information keeps growing and becomes more and more available for all, where technologies develop at an amazing pace and where professions appear and disappear overnight, the sole permanent ingredients of professional competences – for teachers as well as for others – are professional attitudes and values.

*Mrs Imre Szilágyi*

### 35 *In pursuit of pedagogical superstitions*

---

It is a globally recognized fact that education cannot possibly keep up with the overwhelming amount of information that we are exposed to. The key to the solution: lay the firm foundations of lifelong learning, develop basic skills and personalize education. The practical implementation of these, however, seem to spread slowly in Hungarian schools. Rather than trying to find solutions, most

schools look for excuses: disinterested children who take little pride in their work, negligence and inappropriate role models in the family. Failures are explained away. Once we get to know the nature of bad practices, however, it is much easier to get rid of them.

### *Erzsébet Ceglédi*

#### **42 *The Role of Creativity and Intelligence in School Performance***

---

Creativity and intelligence have been the focus of many a research programme. For schoolteachers it is of great interest how learners' intelligence and creativity influence their in-school performance – how more creative tasks may make classroom work more thought-provoking and thus more effective. Research methods used in the course of the present study allowed students to play an active part during the lessons. This is particularly important in the case of science subjects, which often prove to be a challenge for learners.

### *Anikó Fehérvári*

#### **53 *In-service teacher training in integration programmes***

---

This study presents the analysis of efficiency of the in-service teacher training that took place as part of an integration programme. Data from the participants were first gathered prior to the programme (spring 2006), and when the training was completed (spring 2007). The training was highly appreciated by the participating teachers. Most opinions pointed out new factual knowledge and novel methodology – although little mention was made whether it changed participants' attitudes. Their judgement of Roma and underprivileged children was slightly changed for the better, as well as concerning the segregation/integration issue.

### *Sándor Haász*

#### **64 *New alternatives in social welfare training***

---

The present study attempts to find a new approach to training social work teachers in Hungary, an approach where measurement and assessment of competence-based education are highlighted. The base of new type of social education is internship, in which there are connections and permeability between training and practice. An essential condition of the authentic social personality is the development of social communication – the aim is to work out the self-reflective cognitive activity in the course of the education. According to our training programme the students get feedback on their

internship and on their competences from the trainers through a competence measuring software. This software has the possibility to enhance self-assessment and serves as guidelines to development in the necessary areas.

*Márta Hunya*

### **75 *The project method in the 21st century. Part 1***

---

The present study (published in two parts) rediscovers the opportunities offered by the project method, with particular attention to 21st-century competences: how creativity, critical thinking, communication, teamwork and especially digital literacy may be enhanced through this method. Part 1 of the study is devoted to the overall design of the project, Part 2 focuses more on the details and implementation. The first part is more theoretical, the second part highlights the project carried out in Harmat Primary School, Budapest, with the assistance of the author of this study. The project was implemented using a virtual learning platform, ThinkQuest by Oracle.

### **VIEWPOINTS**

#### **97 *„...a learning-centred paradigm is interlaced with public education and higher education and has become part of our everyday life...”*** *– round table talk on the occasion of teacher training days*

---

For nearly two years, on the last Wednesday of every month in various locations within Hungary, round table talks have been organized by the journal *Új Pedagógiai Szemle* on topical issues concerning education. Dubbed *ÚPSZ* café, the last talk was unconventional in the sense that it took place amidst a conference.

### **WORLD VIEW**

*Ildikó Mihály*

### **103 *Built on French traditions. The school system of three countries in Northern Africa***

---

This study looks into the school system of three North African countries: Algeria, Morocco and Tunisia – from the time they became independent to the present. The study touches upon those idiosyncretic and most pressing issues that had to be addressed in order to establish a fully functional system of education. Some of the early problems, however, are still unsolved in these countries (formerly French colonies), mainly for political reasons. Beyond doubt, it is high time to act, and all depends on how local authorities meet the challenges of changing times and technological development.

**FORUM**

*Ágnes Arany-Vigh – Valéria Kiss-Benke – Mrs Ferenc Tárkányi*

**110 How to promote a healthy lifestyle in the ecologically conscious school  
– an educational programme in the academic year 2008/2009**

---

Health education is part and parcel of school life – it involves more health-related factual knowledge and awareness raising among teachers as well as among students, with regular updates, a physical and psycho-social environment conducive to a health-conscious attitude and lifestyle and an approach to develop students' personality. The model aiming at health awareness raising at schools was initiated by János Bolyai Elementary School and Art Centre, Debrecen, Hungary, in the spring of 2008. Health Awareness became a leisure-time activity on the lower primary level and part of Life Skills on the upper primary level of the school. The authors of the present study wish to provide eco-schools with their educational programme as an alternative that can be freely customised according to local conditions, pedagogical objectives and the individual characteristics of students.

## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A folyóiratban eredeti, első közlésre szánt alkotásokat jelentetünk meg. Másodközlést nem vállalunk. Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

### FORMAI KÖVETELMÉNYEK

A cikket elektronikus formában (e-mail vagy CD) kell eljuttatni a szerkesztőségbe. A kéziratot szerepeljen a szerző neve, beosztása, elérhetőségei (lakcím, telefon, e-mail).

A kézirat terjedelme ne haladja meg a 25-30 kéziratoldalt (kéziratoldal = 1,5 sortáv, 12 pontos Times). A terjedelmi korláttól csak kivételes esetben (pl. a téma fontossága) tekintünk el.

A kézirathoz körülbelül 700 karakteres tartalmi kivonatot is kérünk csatolni.

### ÁBRÁK, TÁBLÁZATOK

A cikkhez tartozó ábrákat, táblázatokat címmel és sorszámmal kell ellátni, és a szövegben hivatkozni kell rájuk (pl. 1. ábra). Diagramok esetében az Excelben készült diagramot és a hozzá tartozó munkalapot is csatolni szükséges. Ha fotót is tartalmaz a cikk, az eredetit kell csatolni (a forrás feltüntetésével), és a képminőség legalább 300 dpi-s felbontású legyen.

### HIVATKOZÁSOK

A szövegbeli irodalmi hivatkozásokban ne keveredjen a lábjegyzetes és a zárójeles forma. Ha a zárójeles hivatkozást választják (pl. Fekete 2003), lábjegyzetbe csak a szöveghez fűzött kiegészítő megjegyzések kerüljenek (egy-egy lábjegyzet ne legyen hosszabb három gépelt sornál). A pontos könyvészeti adatokat a cikk végén az irodalomjegyzékben kell feltüntetni ábécérendben. Kérjük, hogy a szövegben szereplő hivatkozott munkák mindegyike pontosan szerepeljen az irodalomjegyzékben (szerző, évszám, cím, kiadó, város, oldal). Online hivatkozásoknál kérjük a letöltés idejét is feltüntetni. Például:

NÉMETH SZILVIA (szerk., 2004): *Esély az együttnevelésre*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Eselyszazalek20aaszszazalek20egyuttnevelésre> – Letöltve: 2007. 09. 10.

JÓZSA KRISZTIÁN (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 270–278.

Felhasznált irodalom esetén a sorrend a következő: szerző, cím, kiadó, város, évszám. Például:

FEKETE JÓZSEF: *Sakk munkatankönyv*. Magyar Sakkszövetség Kiadó, Budapest, 1993.

EINHORN ÁGNES – MAJOR ÉVA: *Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban*. In Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006, 127–138.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására. A közlésre került cikk kefelevonatát visszajuttatjuk a szerzőnek. Ezt a szükséges javításokkal kell visszaküldeni a szerkesztőségbe. Ha ez elmarad, a szerkesztőség által elkészített szövegvariáció jelenik meg. A szerkesztőség a szerzői javításokat felülbíráhatja, különös tekintettel a magyar helyesírás szabályaira és az eredeti szövegtől eltérő új betoldásokra.

Az el nem fogadott kéziratokat nem áll módunkban visszaküldeni, és nem őrizük meg azokat.

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